

Axel Vielau

Handbuch des Fremdsprachen- unterrichts an Volkshochschulen



Internetpublikation 2009

Das Buch:

Das Handbuch für den Fremdsprachenunterricht an Volkshochschulen bietet neuen Kursleiter/innen eine fundierte Einführung mit vielen praxisnahen Tipps, Hinweisen, Planungshilfen (Kopiervorlagen im Anhang) von der Kursabsprache über die Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -nachbereitung bis hin zur Evaluation.

Wer Hintergründe und Zusammenhänge besser verstehen will, findet in dem Handbuch eine systematische, verständlich geschriebene Didaktik des Fremdsprachenunterrichts in der Weiterbildung. Sie enthält Informationen über die Ausgangsbedingungen (Sprachbedarf, Lernbedürfnisse, Spracherwerb und Alter), die Lehrziele, typische Lernwege und Abschlussmöglichkeiten, Lernprozesse und Lehrmethoden.

Kursleiter/innen mit längerer Berufserfahrung können mit dem Handbuch ihr Wissen auffrischen, ergänzen und aktualisieren zu Themen wie: Europäischer Referenzrahmen für das Fremdsprachenlernen GER/ CEF, Diskursanalyse und interkulturelles Lernen, Szenarien als Lernmodelle, konstruktivistische Theorienansätze und Lehrverfahren.

Der Autor:

Dr. habil. Axel Vielau, PM für Fremdsprachen an der VHS Oldenburg 1975-2008, Lehrbeauftragter (1979-2008) und apl. Professor für die Didaktik der englischen Sprache an der Universität Oldenburg.

Arbeitsbereiche: Sprachwissenschaft - Sprachdidaktik - Erwachsenenbildung

E-Mail: info@axel-vielau.de

Rechte und Verwertung:

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Autors. Die Internetfassung dieses Werks darf ohne besondere Genehmigung in unveränderter Form wie vorliegend vervielfältigt und auf nichtkommerzieller Basis weitergegeben werden. Bei der Verwendung von Auszügen oder Kopien für Schulungen oder andere Zwecke ist auf die Quelle hinzuweisen.

Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (Hrsg.) : Vielau, Axel :
Handbuch des Fremdsprachenunterrichts an Volkshochschulen / Axel Vielau -
Hannover: Hahn-Druckerei und Verlag, 2001
ISBN 3-00-007939-4

3., überarbeitete Auflage 2009 (Internetpublikation www.axel-vielau.de)

2., überarbeitete Auflage 2008 (vergriffen)

1. Auflage 2001(vergriffen)

© 2009 by the author

Redaktion, Layout, Grafik und Satz: Dr. Axel Vielau, Oldenburg
Umschlagentwurf: Fred Butzke, Dolldorf

Inhalt

| | |
|--|-----------|
| Vorwort | 6 |
| 1. Fremdsprachenlernen im Unterricht..... | 8 |
| Fremdsprachenunterricht: ein Modell | 9 |
| Lehren als Konstruktion von Lernergebnissen | 10 |
| Äußerer und innerer Lehrplan | 12 |
| Ergebnis- oder Prozessorientierung? | 14 |
| Praktische Implikationen für den Spracherwerb im Unterricht | 16 |
| Literaturauswahl | 18 |
| 2. Ausgangsbedingungen: Bedarf, Lernort, Lerner | 19 |
| 2.1 Fremdsprachenbedarf und Bedarfsentwicklung | 20 |
| Der Fremdsprachenbedarf der deutschen Wirtschaft | 20 |
| Europakompetenz und Fremdsprachenbedarf | 21 |
| Fremdsprachen als Schlüsselqualifikation | 27 |
| Literaturauswahl | 28 |
| 2.2 Institutionen, Marktorientierung, neues Aufgabenverständnis | 29 |
| Marktorientierung, Kursprogramm und Bildungschancen | 29 |
| Neues Aufgabenverständnis der öffentlichen Weiterbildung | 31 |
| Zum Status der Kursleiter: Freiberufler oder Weiterbildungslehrer? | 32 |
| Literaturauswahl | 34 |
| 2.3 Lernbedürfnisse und Weiterbildungsbereitschaft, Lernhemmnisse | 35 |
| Weiterbildungsbereitschaft | 35 |
| Lernmotive und -erwartungen | 37 |
| Hemmnisse und Barrieren | 38 |
| Erfolgreiches Lehren in der Weiterbildung | 40 |
| Literaturauswahl | 41 |
| 2.4 Lerner und Spracherwerb | 42 |
| Sprachlernfähigkeit und Alter | 42 |
| Fremdspracheneignung, Erwerbstheorien und Lernertypen | 46 |
| Literaturauswahl | 51 |

| | |
|---|------------|
| 3. Lehrziele im VHS-Fremdsprachenunterricht | 52 |
| Rückblick: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung | 53 |
| Das Lehrziel „Kommunikationsfähigkeit“ | 54 |
| Verständigung und Fremdverstehen | 56 |
| Drei didaktische Konzepte für die transkulturelle Verständigung | 61 |
| Interkulturelles Fremdsprachenlernen und Europafähigkeit | 64 |
| Sprachenfolge, Sprachnorm, laterales Fremdsprachenlernen | 67 |
| Lernstufen: der europäische Referenzrahmen | 69 |
| Abschlüsse, Zertifikate, Sprachenportfolio | 71 |
| Literaturauswahl | 73 |
| 4. Lehrplan und Lernwege | 75 |
| Differenzierte Lernwege oder Standardprogramm? | 75 |
| Durchlässigkeit | 81 |
| Das Kursprogramm: Planungsstrategien und Planungstechniken | 81 |
| Teilnahmeoption, Schwellen und Hindernisse | 84 |
| Lernberatung | 86 |
| Einstufungstests | 88 |
| Literaturauswahl | 90 |
| 5. Kursplanung | 91 |
| Kontaktaufnahme, Vorstellungsgespräch, Kursabsprache | 91 |
| Angebot, Kurskonzept und Spielregeln | 93 |
| Lehrwerkanalyse | 96 |
| Stoffverteilungsplan | 100 |
| Die erste Kurseinheit | 101 |
| Der letzte Abend im Semester | 107 |
| Literaturauswahl | 108 |
| 6. Lernprozesse und Methoden | 109 |
| 6.1 Methoden im VHS-Fremdsprachenunterricht | 109 |
| 6.2 Lernprozesse und Methoden: der aktuelle Stand | 115 |
| 6.3 Welches Unterrichtskonzept für welche Lerngruppe? | 116 |
| 6.4 Unterrichtsvorbereitung | 118 |
| Unterrichtsplanung | 118 |
| Die Lernsequenz | 120 |
| Phasen des Spracherwerbs: Konstruktion und Integration | 120 |
| Unterrichtsphasen: Ein praktisches Beispiel | 122 |
| Kommunikative Lernformen | 126 |
| Hörverstehen und Lesen | 131 |
| Sprechen und Schreiben | 134 |

| | |
|---|-----|
| 6.5 Unterrichtsdurchführung | 136 |
| Verständlicher Input | 136 |
| Auditive und visuelle Medien, Lehrvortrag | 137 |
| Lerneraktivierung | 142 |
| Binnendifferenzierung | 144 |
| Aufgabenorientierung und Lernhilfen | 148 |
| Lernbereitschaft, Motivation, Gruppendynamik | 149 |
| Fehlerkorrektur und Lernkontrollen, Fehleranalyse | 153 |
| Lernentwicklungsbericht und Leistungsnachweise | 157 |
| Individuelles und selbstgesteuertes Lernen, Lernprotokoll | 158 |
| 6.6 Unterrichtsnachbereitung | 163 |
| Kursplaner und Unterrichtsprotokoll | 163 |
| Sprachstand, Fähigkeitsprofil, Lernverlaufsprotokoll | 165 |
| Schwierige Teilnehmer, Unzufriedenheit, Kursabbruch | 166 |
| Literaturauswahl | 170 |
| 7. Unterrichtserfolg und Unterrichtsqualität | 171 |
| Der Semesterbericht | 171 |
| Unterrichtsqualität: Qualitätsmerkmale und Qualitätsstandards | 172 |
| Qualitätsmanagement und Schwachstellenanalyse | 174 |
| Kursleiterqualifikation | 176 |
| Professionalität ohne Profession: eine legitime Forderung? | 180 |
| Literaturauswahl | 183 |
| Anhang | 184 |
| Adressenauswahl, Organisationen, Lehrbuchverlage | 184 |
| Fachzeitschriften, Lehrzielbroschüren, Europazertifikate | 185 |
| Ausgewählte Literatur, allgemein zur Weiterbildung | 185 |
| Leseempfehlungen für Fremdsprachenlehrer | 186 |
| Planungshilfen und Formblätter zur Unterrichtsplanung | 187 |
| Europa-Zertifikat / Testformat | 198 |

Vorwort

Das vorliegende Buch richtet sich an Fremdsprachenpädagogen in der Weiterbildung mit oder ohne förmliche Ausbildung; es liefert in gedrängter Form das Überblicks- und Hintergrundwissen, das heute für eine Tätigkeit als Kursleiterin oder Kursleiter benötigt wird - sei es an einer Volkshochschule, einem Sprachenzentrum der Universität, in der betrieblichen Weiterbildung oder an einer privaten Sprachenschule. Dabei kann es von neuen Kursleitern als Einführung gelesen werden, aber auch dem erfahrenen Praktiker als Handbuch und Wegbegleiter gute Dienste leisten, da es nicht nur theoretisch orientiert, den aktuellen Stand des Fachwissens vermittelt, sondern Theorie und Praxis verbindet: So gibt es zum Beispiel direkt umsetzbare Hilfen zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung, deren Nutzen man auch schätzen wird, wenn man bereits etwas Unterrichtserfahrung hat.

Die Darstellung ist um einen sprachlich klaren, gut verständlichen Ausdruck bemüht, sie verzichtet auf vermeidbare Fachterminologien und ist daher auch ohne breitgefächertes Vorwissen lesbar. Ganz ohne Wissenschaftssprache geht es freilich nicht: Wer sich über den Spracherwerb, die aktuelle Lehrzieldiskussion oder den Denkansatz der Diskursanalyse genauer informieren möchte, muss sich auf die entsprechende (häufig englischsprachige) Begriffswelt einlassen - schon um an anderer Stelle ohne Probleme weiterlesen zu können. Auf einen ausführlichen Anmerkungsapparat wurde dabei im Interesse der Lesbarkeit verzichtet, nicht jedoch auf Angaben zu weiterführender und vertiefender Literatur. So kann subjektiv fehlendes Fachwissen gezielt erarbeitet werden - und man weiß auch gleich, in welchen praktischen Zusammenhängen es benötigt wird.



Literatur

Andererseits wird man in dem Handbuch keine isolierten Praxisbeispiele, Lerntechniken und Unterrichtsanekdoten im Stil einer Meisterlehre finden, da Rezepte dieser Art oft zu eng an eine Person oder Lernsituation gebunden sind. Um die Übertragbarkeit zu gewährleisten, sind die Handlungsempfehlungen des Handbuchs aus einem in sich stimmigen, jederzeit expliziten Bezugssystem abgeleitet; sie sind nicht unbedingt zur direkten Nachahmung empfohlen, sondern haben **exemplarischen** Charakter, sollen mögliche Umsetzungen des zugrunde liegenden Konzepts veranschaulichen, die methodische Phantasie des Lesers ansprechen. Das Transfervermögen des Lesers ist noch in einem weiteren Punkt gefordert. In der Weiterbildung werden viele Sprachen unterrichtet, und es ist offensichtlich unmöglich, dieser Vielfalt in der Auswahl der Beispiele auch nur annähernd gerecht zu werden. Da eine künstliche Sprachenvielfalt außerdem vielen Lesern unverständlich bleiben müsste, kommen die Beispiele hier vorrangig aus dem Englischunterricht; denn einfaches, nicht-technisches Englisch dürfte den Lesern dieses Handbuchs ausreichend bekannt sein.



Beispiele

Organisiertes Lernen wird durch Lehrentscheidungen gesteuert. Jeder Unterricht beruht (bewusst oder unbewusst) auf einem bestimmten **Unterrichtskonzept**, das dem Lehrenden sagt, was er im Einzelnen zu tun hat, damit sein Unterricht unter den gegebenen

Voraussetzungen erfolgreich ist. In ein solches Konzept gehen zunächst die **Vorgaben der Institution** ein, an der man unterrichtet (Merkmale der Lerngruppe, Lehrziele, Lehrpläne, Lehrmaterialien, Abschlüsse); Vorgaben dieser Art und ihre praktische Bedeutung sollte man daher kennen, bevor man mit der Unterrichtsvorbereitung beginnt. Weiterhin wird das Unterrichtskonzept durch die **Planungsentscheidungen** des Lehrenden bestimmt: So entscheidet er unter anderem, wie der vorgegebene Lehrplan akzentuiert und praktisch umgesetzt wird, wie die Lernprozesse ausgestaltet, die Lernfortschritte kontrolliert und bewertet werden. Schließlich wird das Unterrichtskonzept durch das Verhalten der **Lerngruppe**, durch subjektive Erwartungen, Lerntechniken, das Selbstlernverhalten beeinflusst. Die Vorstellungen und Wünsche der am Unterricht Beteiligten stimmen nicht von vornherein überein, sondern müssen oft erst wechselseitig geklärt, abgestimmt, ausgehandelt werden. Wenn dieser Klärungsprozess gelingt, so verbessert das nicht nur die Unterrichtsqualität und damit die Chancen für den Unterrichtserfolg, sondern allgemein die Zufriedenheit, Stimmung und Motivation aller Beteiligten.

Wer erwachsene Menschen in ihren Lernbemühungen steuert und anleitet, dabei unter den gegebenen Rahmenbedingungen professionell und kundenorientiert arbeiten will, muss daher sein **Konzept** darlegen und begründen können, muss es folgerichtig unterrichtspraktisch umsetzen - und er sollte in der Lage sein, auf praktische Erfahrungen und Lernprobleme partnerschaftlich offen, lernerorientiert und methodisch flexibel zu reagieren.

Da dem Handbuch eine in sich folgerichtige didaktisch-methodische Theorie zugrunde liegt, profitiert man am meisten, wenn man es **systematisch** von vorne nach hinten durcharbeitet - wobei man einzelne Kapitel, die auf den ersten Blick vielleicht weniger interessieren, durchaus zunächst überschlagen kann. Ein Mindestprogramm für Berufsanfänger ohne professionelle Vorbildung könnte zum Beispiel zunächst die Abschnitte 1 (Einleitung), 2.3 / 2.4 (Lernbedürfnisse, Spracherwerb), 4 (Lernwege), 5 (Kursplanung) und 6 (Unterrichtsplanung) vorsehen, weil man alles, was direkt mit der Unterrichtsplanung zu tun hat, natürlich auch zuerst braucht. Dass man nicht umhin kommt, sich irgendwann genauer mit den Lehrzielen und ihren Begründungszusammenhängen zu beschäftigen, die eigene Rolle zu reflektieren, über Unterrichtserfolg und Qualitätsmaßstäbe nachzudenken, liegt ebenso auf der Hand. Insofern markiert diese Leseempfehlung keine Wertigkeit oder Rangfolge der Fragestellungen.

Die Abschnitte des Handbuchs sind **modular** angelegt und aus sich heraus ausreichend verständlich; eine Lesestrategie, die gezielt und **selektiv** an einzelnen Themen ansetzt, ist daher möglich und ebenfalls sinnvoll. Den Zugang zur gesuchten Information erleichtern ein (extra zu diesem Zweck) stark untergliedertes Inhaltsverzeichnis und zahlreiche Querverweise. Jedem Kapitel ist eine kleine Literaturliste beigefügt, damit man ohne langes Suchen nach Bedarf und Interesse weiterlesen kann. Ein gewisses Maß an Wiederholung (auch bei den Literaturangaben) ergibt sich aus dem modularen Konzept und muss bei kontinuierlicher Lektüre in Kauf genommen werden. Die Randspalte soll Bemerkungen, Ideen, Kritikpunkte, Erklärungen aufnehmen, die beim kreativen Lesen anfallen; einiges an Lesehilfen ist schon vorgegeben. Der Anhang enthält eine kleine Zusammenstellung übergreifender Literatur, nützlicher Adressen und *websites* sowie einen **Serviceteil** mit unterrichtspraktischen Hilfen und **Kopiervorlagen**. Und noch ein letzter Hinweis zur Lesestrategie: Wenn im Folgenden stilistisch verallgemeinernd über „Kursleiter“, „Lerner“ oder „Teilnehmer“ gesprochen wird, so bezieht dieser Sprachgebrauch beide natürlichen Geschlechter ein.

Tipp ?

Entscheiden Sie sich bewusst für eine bestimmte Lesestrategie!

Tipp ?

Einzelne Stichwörter können einfach über die Suchfunktion im PDF-Adobe Reader gefunden und angesteuert werden.

 **Kopiervorlagen**

1. Fremdsprachenlernen im Unterricht

Es gibt keinen Unterricht, der ganz ohne Unterrichtstheorie auskommt. Man kann sich als Lehrer im Unterricht nicht „nicht-verhalten“. Sobald man andere zum Lernen anleitet, muss es bestimmte Vorstellungen und Begründungen geben, warum man das eine tut und das andere lässt - schon um der Lerngruppe die Vorgehensweise erläutern zu können. Theorie an sich ist unvermeidbar; fraglich sind immer nur die Begründungen.

Nach der Qualität der Begründungen kann man idealtypisch zwischen **subjektiven Unterrichtstheorien** und **Expertentheorien** (Henrici/ Zöfgen 1998) unterscheiden, wobei es in der Praxis viele Mischformen und Übergänge gibt: Unterricht kann aus der Perspektive des Lehrenden als etwas verstanden werden, über das man nicht weiter nachdenkt, weil man es „immer so gemacht“ hat, aber auch als ein theoriegeleitetes Handeln des Experten für Lernprozesse. Dieser Weg ist mit Arbeit und Anstrengung verbunden.

Warum sollte man diese Mühe auf sich nehmen? - Der Lehrende hat gegenüber der Lerngruppe nicht nur ein Wissens-, sondern auch ein Steuerungsmonopol. Damit steht er in der gleichen Verantwortung wie ein Fahrlehrer in der Fahrschule: Der Fahrlehrer bestimmt das Material, gibt die Richtung an und kontrolliert die Lernschritte; kommt es während der Fahrstunde zu einem Unfall, so trägt er die Verantwortung - und nicht der Fahrschüler. Entsprechendes gilt für jeden fremdgesteuerten Lernprozess. Da der Lehrende das Lernarrangement bestimmt, trägt er in nicht unerheblichem Maße die Verantwortung für Erfolg oder Misserfolg seiner Lerngruppe.

In der Schule wird diese Verantwortung durch den staatlichen Erziehungsauftrag abgelagert: Es besteht Schulpflicht, und der Lehrer wird nicht direkt von der Lerngruppe, sondern indirekt vom Steuerzahler für seine Dienstleistung bezahlt. Damit kehrt sich in der Praxis die Beweislage um: Obwohl der Lehrer vorschreibt, was und wie gelernt wird, bekommt nicht er die Noten für sein „Lehrergebnis“, sondern es wird vorrangig der Lernerfolg des Schülers beurteilt. Die Schüler haben keine Möglichkeit, einen schlechten Lehrer abzuwählen oder dem Unterricht fernzubleiben.

Anders liegen die Dinge in der Erwachsenenbildung: Hier gibt es keinen staatlichen Erziehungsauftrag, die Lerner kommen **freiwillig** und bezahlen den Kursleiter auf direktem Wege für seine Dienstleistung. Diese Dienstleistung kann besser oder schlechter erbracht werden, kann zu Erfolg oder Misserfolg führen, zu Zufriedenheit oder Unzufriedenheit. Der Lerner kann nach Belieben einem Unterricht, der ihm nichts bringt, fernbleiben. Letztlich ist nur der zufriedene Kunde dem Produkt treu, nur die Kurse laufen weiter, in denen erfolgreich gelernt wird. Und da die Kursleiter freiberuflich und kurzfristig beschäftigt sind, ihre Weiterbeschäftigung unmittelbar vom Erfolg abhängt, sind es weniger moralische Appelle als unmittelbar praktische Gründe, die den Lehrer in der Weiterbildung veranlassen sollten, sich so gut wie möglich für die Lehraufgabe zu rüsten und zu qualifizieren. Die Frage ist also nicht, ob wir Theorie gut oder schlecht, nützlich oder unnötig finden, sondern die Frage ist, ob wir als Lehrende bereit sind, die Verantwortung für die Lernergebnisse zu akzeptieren und unsere Arbeit **qualifiziert**

und professionell zu leisten. Und das heißt zunächst: unsere subjektiven Unterrichtstheorien zu reflektieren, sie zu verändern, neuen Erfahrungen anzupassen und womöglich Schritt für Schritt in eine Expertentheorie weiterzuentwickeln.

Fremdsprachenunterricht: ein Modell

Um geeignete Unterrichtskonzepte entwickeln zu können, muss zunächst ein klares Bild davon bestehen, was Fremdsprachenunterricht ist, welche Faktoren für den Unterrichtserfolg wichtig sind und welche Handlungen Erfolg versprechen. Anders ausgedrückt: wir brauchen ein didaktisches **Modell**, das uns die wichtigsten Faktoren und ihr Zusammenwirken verständlich macht, und wir brauchen ein didaktisches **Kalkül**, das uns sagt, was wir als Lehrende unter den gegebenen Voraussetzungen mit Erfolgsaussicht tun können.

Fremdsprachenunterricht ist etwas sehr Komplexes, viele Faktoren spielen mit, wirken zusammen und beeinflussen sich wechselseitig. Zur modellhaften Veranschaulichung dieser komplexen Realität ist in der Sprachlehr- und -lernforschung ein Kreismodell üblich (Koordinierungsgremium 1983), das bestimmte Aspekte aus dem Lehr-/ Lernprozess herausgreift und als Einflussfaktoren beschreibt (Adressat, Rahmenbedingungen, Lernziel, Lehrkraft, Methode, Medien, Abschlüsse etc.). In der einfachsten Form könnte ein solches Kreismodell etwa wie folgt aussehen:

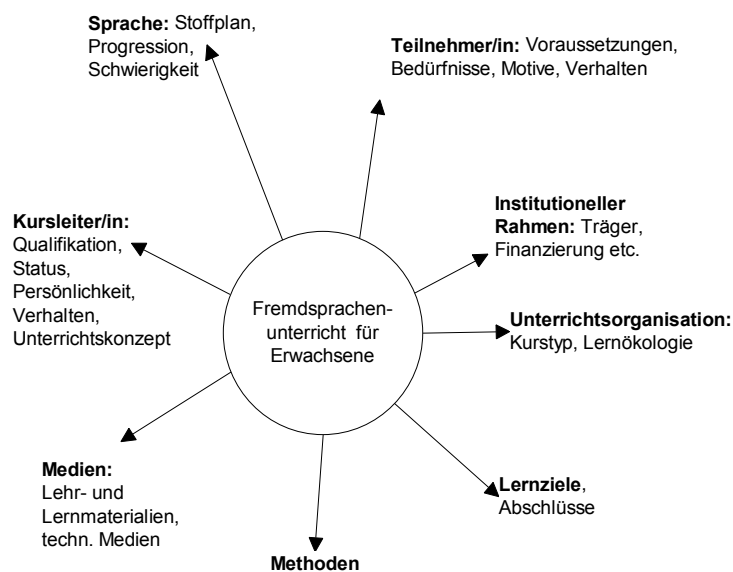


Schaubild 1:
Der didaktische Kreis

In dem Kreismodell hängt der Unterrichtserfolg davon ab, ob es der Lehrkraft gelingt, eine zu den konkreten Gegebenheiten **passende** Konstellation der Faktoren zu finden. Diese Aussage lässt allerdings offen, was man sich unter einer solchen „Passung“ vorzustellen hat. Entsprechend kommt es zu sehr unterschiedlichen didaktischen Konzepten, abhängig davon, welche der Faktoren man bei der Planung in den Vordergrund stellt:

- zu einer „stofforientierten“ Didaktik, wenn man Lehrbuch und Lernstoff (Auswahl, Abfolge, Progression) sowie das Prinzip der „Vermittlung“ hervorhebt;
- zu einer „lernzielorientierten“ Didaktik (Authentizität, Einsprachigkeit, Verzicht auf explizite Grammatik), wenn man vor allem das gewünschte Ergebnis zur Richtschnur macht;

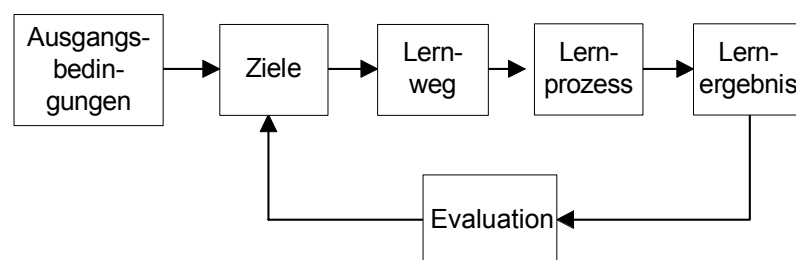
- zu einer „medienorientierten“ Didaktik (Sprachlabor, Computer), wenn man glaubt, durch die Wahl eines speziellen Lernmediums den Lernerfolg beeinflussen zu können;
- zu einer „methodenorientierten“ Didaktik (z.B. Suggestopädie), wenn man glaubt, dass eine bestimmte Lehrmethode grundsätzlich besseren Lernerfolg verspricht als andere;
- zu einer „institutionsorientierten“ Didaktik (partnerschaftliches Fremdsprachenlernen in der VHS, Berlitz-Methode), wenn man das eigene Profil im Weiterbildungsmarkt schärfen will;
- zu einer „teilnehmerorientierten“ Didaktik, wenn man die Lernbedürfnisse der Gruppe in den Vordergrund rückt.

Für jeden dieser Zugänge gibt es diskussionswürdige Argumente - aber schon das zeigt die Schwäche der Faktorenmodelle. Sie haben den Nachteil, dass sie in der Auswahl und Gewichtung der Faktoren letztlich beliebig sind und dass der innere Zusammenhang und das Zusammenspiel der Faktoren im Modell nicht deutlich wird.

Lehren als Konstruktion von Lernergebnissen

Aus der Perspektive des Lehrenden kann man das, was er im Fremdsprachenunterricht zu tun hat, als einen **Konstruktionsprozess** verstehen: Er will von einem bestimmten Ausgangszustand zu einem bestimmten Zielzustand gelangen, er „konstruiert“ durch gezielte Einflussnahmen unter Berücksichtigung der konkreten Umstände ein bestimmtes Lernergebnis. Zur Prozesslenkung bildet er Lehrhypothesen, die er im praktischen Vollzug auf ihre Wirksamkeit hin testet, fortlaufend evaluiert und durch gezielte Änderungen nach und nach den Bedürfnissen der Lerngruppe annähert. Ist auf diese Art der konkret passende Lernweg gefunden, so wird die Gruppe, alles andere gleich, gute Chancen haben, die gewünschten Lernergebnisse zu erreichen (allgemein zum Konstruktivismus vgl. Arnold, Siebert 1995, Vos 1997 und Varela, Thomsen, Rosch 1992). Lehren wird damit bei jeder neuen Lerngruppe gleichsam zu einer immer neuen Versuchsanordnung, zu einem Forschungsakt in eigener Sache (zu den Methoden der Handlungsforschung und des forschenden Lehrens vgl. Altrichter/ Posch 1994).

Von einem reflektierten Unterrichtskonzept im Sinne des konstruktivistischen Modells sprechen wir, wenn die Lehrkraft Kenntnis von den Ausgangsbedingungen und Zielen der Lerngruppe besitzt; wenn sie den Lehrplan kennt, der sich daraus ableitet; wenn sie Ideen hat zur folgerichtigen praktischen Umsetzung des Lehrplans in geeignete Lernprozesse; wenn sie die Lernergebnisse im Blick auf Ausgangsbedingungen und Ziele feststellen und bewerten kann, den Fortschritt angemessen beurteilt; und wenn sie fähig und willens ist, auf Lernprobleme mit entsprechenden Veränderungen der Lernprozesse im folgenden Lernabschnitt zu reagieren. In einem einfachen Handlungsmodell lässt sich ein Abschnitt dieses Konstruktionsprozesses wie folgt veranschaulichen:



Literatur

Schaubild 2:
Didaktische Planung

Die Stationen dieses Modells sind mehr oder weniger mit den folgenden Abschnitten dieses Buches identisch. Die **Ausgangsbedingungen** beschreiben den Anfangszustand, in dem sich der Lerner vor Aufnahme des Lernprozesses befindet. Sie beziehen im weitesten Sinne alles ein, was das Lernen voranbringt, und alles, was das Lernen behindert: Merkmale der Lerngruppe, ihre Zusammensetzung, die Vorkenntnisse und Lernvoraussetzungen, Erwartungen, Einstellungen, ihr Sprachlernverhalten; andererseits die Rahmenbedingungen des Lernens, den objektiven Fremdsprachenbedarf und die institutionellen Voraussetzungen wie Kosten, Zeit und Ort, das Aufgabenverständnis der Institution. Einzelheiten hierzu finden sich im Abschnitt 2.

⇒ Abschnitt 2

Da Kurse in der Erwachsenenbildung im Wesentlichen über Teilnehmergebühren finanziert werden, bestimmen die Lernbedürfnisse letztlich auch die Definition der **Ziele** und ihre Umsetzung in bestimmte **Lernwege**. Ein solcher Lernweg (*Curriculum*) konkretisiert sich zu einem bestimmten **Lehrplan**, sobald er Aussagen zu den Lernabschnitten und Teilzielen, Unterrichtsmaterialien, zur Stoffverteilung etc. enthält. Hierzu die Abschnitte 3 und 4.

⇒ Abschnitt 3 und 4

Auf der Grundlage dieses Lehrplans ist es Aufgabe der Lehrkraft, geeignete **Lernprozesse** in Gang zu setzen, die der Lerngruppe unter den gegebenen Voraussetzungen Lernfortschritte ermöglichen. Auf Basis seines Unterrichtskonzepts führt der Lehrende dabei eine bestimmte Lernanordnung ein, testet ihre Wirksamkeit im praktischen Vollzug, beobachtet die tatsächlichen Lernverläufe und stellt das jeweilige **Lernergebnis** fest (Abschnitte 5 und 6).

⇒ Abschnitt 5 und 6

Das Lehr-/Lernergebnis wird bewertet (**Evaluation**) anhand der Vorgaben des Lehrplans; ist das Ergebnis unbefriedigend, muss der Prozess auf mögliche Ursachen und Fehlerquellen hin untersucht werden. Je nach Befund können im nächsten Lernabschnitt entsprechende Änderungen am Lehrplan, Unterrichtskonzept oder in den einzelnen Lernanordnungen vorgenommen werden. Dabei wird erwartet, dass diese Änderungen geeignet sind, die Prozesse nach und nach zu **optimieren**, die Vorgaben des Lehrplans und die tatsächliche Lernverläufe in Einklang zu bringen, Lernfortschritt und Zufriedenheit der Teilnehmer zu verbessern: Die Lerngruppe wäre damit auf einem guten Weg, das gesetzte Lernziel zu erreichen (Abschnitte 6 und 7).

⇒ Abschnitt 6 und 7

Es ist wichtig, sich klarzumachen, dass dieses ein allgemeines Modell von Unterricht ist, dessen Gültigkeitsanspruch nicht davon abhängt, ob sich eine Lehrkraft **bewusst** so verhält, wie es hier beschrieben ist. Die Ausgangsbedingungen und Ziele können vielleicht nur vage bekannt sein; die Prozesse können eher intuitiv, eng an den Vorgaben des Lehrbuchs, ausgewählt werden; die Lerngruppe kann von der Lehrkraft als infantile Masse, die ohne Führung einer Lehrerautorität nicht auskommt, oder als Gruppe selbstbestimmter Individuen wahrgenommen werden, deren Zustimmung und Einverständnis bei der Auswahl des Lernwegs wesentlich ist. Didaktische Naturtalente gibt es immer, die sich intuitiv auf die Bedürfnisse einer Lerngruppe einstellen können, - und es muss nicht der schlechteste Unterricht sein, der auf der Basis solcher Lehrintuitionen stattfindet.

Wer sich allerdings nicht für ein solches Naturtalent hält, tut besser daran, bei seinen didaktischen Entscheidungen bewusst und **theoriegeleitet** vorzugehen. Das Modell scheint zwar einfach und klar, der Weg vorgezeichnet; was aber geschieht, wenn das Ergebnis nicht, oder nicht in vollem Umfang, oder nicht bei allen Teilnehmern den Erwartungen entspricht? Was war falsch? In welche Richtung ist der Prozess zu verändern? An welcher Stelle des Prozesses (oder bei wem) liegt die Ursache für das unbefriedigende Ergebnis?

Diese Fragen führen zu einem Grundproblem der Didaktik: Der kausale Zusammenhang von Prozess und Ergebnis, von Ursache und Wirkung ist unklar. Um zu verstehen, woran das liegt, muss man zunächst etwas tiefer in die Prozessanalyse einsteigen. Die vom Lehrer gewählte Lernanordnung besteht aus der Sicht des Lerner aus einer bestimmten **Abfolge** bestimmter Operationen (z. B. Zuhören, Bedeutung zuordnen, etwas Nachsprechen, Ablesen und Aussprache üben usw.), die mit einem bestimmten **Tempo** und einer bestimmten **Schwierigkeit** ablaufen und auf bestimmte **äußere Lernressourcen** (Lehrerstimme, Sprachcassette, Lehrbuch, Tafelbild, Computer usw.) zugreifen. Jede Lernanordnung besteht aus mehreren solcher Lernoperationen, und für jede dieser Operationen gibt es mehr als eine mögliche Variante. Insgesamt hat man es daher mit einem breiten und sehr unübersichtlichen Handlungsspektrum zu tun, wobei sich die Konstellation noch dadurch kompliziert, dass die einzelnen Operationen in bestimmter Weise voneinander abhängig sind: Es macht für alles Folgende zum Beispiel einen wichtigen Unterschied, ob ich bei der Präsentation neuen Materials zunächst hören oder zunächst lesen lasse. Da es obendrein sehr verschiedene Lernertypen gibt und nicht jeder Lerner auf jeden Lernweg in gleicher Weise anspricht, sind in jeder Lernanordnung entsprechend viele **Fehlerquellen** denkbar; tatsächlich hat man es nicht trennscharf mit einzelnen Lehrentscheidungen zu tun, die man isolieren und experimentell auf ihre Wirksamkeit hin prüfen und beurteilen könnte. Der Fehler kann in einem winzigen, verborgenen Detail der Lernanordnung liegen - und dennoch die Wirkung haben, dass der Lernprozess im Ganzen aus der Sicht eines Teils der Lernergruppe nicht mehr funktioniert.

Leider ist es auch nicht möglich, den Lerner über die Ursachen seiner Lernprobleme zu befragen: Der Kopf des Lerner ist eine **black box**, in die keiner, auch der Lerner selber nicht, hineinschauen kann. (Wäre es anders, könnte jeder jeden Lernprozess durch Selbstbeobachtung in eigener Regie optimieren; für das subjektive Lernvermögen gäbe es keine Grenzen ...) Klar feststellbar ist ein bestimmtes Ergebnis in Form eines bestimmten Verhaltens; auch die Selbstbeobachtung fördert kaum mehr zu Tage. Über die inneren Abläufe dagegen, die dieses Ergebnis hervorbringen, können wir nur spekulieren.

Der kausale Zusammenhang zwischen einzelnen Handlungsoptionen, inneren Abläufen und beobachtetem Ergebnis bleibt damit, nur vom Ergebnis her betrachtet, hochgradig ungewiss: Haben wir eine falsche Reihenfolge bei den Lernschritten gewählt, war es zu viel, zu langsam, zu wenig, zu schwierig, zu steil, nicht lerneradäquat? War die Lernanordnung motivierend und affektiv stimulierend? Warum lernen in dieser Lernanordnung die einen besser, die anderen schlechter? - Wer angesichts der Vielzahl der möglichen Handlungsoptionen und Fehlerquellen versucht, konzeptionslos nur durch Veränderung einzelner Lernschritte nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum eine Verbesserung des Ergebnisses zu erreichen, stochert mit der Stange im Nebel: Die statistischen Chancen, auf diesem Wege zu einer Optimierung der Lernverläufe zu kommen, sind fast gleich Null. Lehrintuition, praktische Erfahrung und die didaktische Tradition sind dann womöglich noch die besseren Ratgeber.

Äußerer und innerer Lehrplan

Neben dem **äußeren Lehrplan**, der vom Lehrer bestimmt wird, gibt es offensichtlich noch einen zweiten, **inneren Lehrplan**, nach dem der einzelne Lerner lernt (Vielau 1997). Der Lehrer entscheidet zwar über den Lernweg und die Lernanordnungen, also den äußeren Lehrplan, nicht jedoch über den individuellen Lernverlauf und das subjektive

Lernerlebnis des Lerners. Der subjektive Lernverlauf ist etwas höchst Individuelles; jeder Lerner bringt seine persönlichen Lernvoraussetzungen, sein Wissen und Können, seine „Begabung“, auf individuelle Weise ins Spiel. Jeder Lerner in der Gruppe wird daher auf Basis des gleichen äußeren Lehrplans etwas Anderes lernen, wird hinsichtlich des beobachtbaren Lernergebnisses mehr oder weniger erfolgreich sein. **Es gibt im Prinzip so viele Lernverläufe wie Lerner in einer Gruppe.** Jeder Lerner konstruiert sich auf Basis des äußeren Lehrplans aktiv seine eigene Lernersprache.

Traditionelle Unterrichtstheorien, die den äußeren Lehrplan, das Lernen im Gleichschritt und das Prinzip der Vermittlung betonen („Erst wenn Lektion A von allen gelernt ist, beginnen wir mit Lektion B“), leben von der Vorstellung, dass man jedem Lerner - methodisches Geschick von Seiten des Lehrers, Fleiß und Begabung von Seiten des Lerners vorausgesetzt - zu jedem Zeitpunkt alles vermitteln kann, was der äußere Lehrplan vorsieht: Der Lerner ist gleichsam ein Schwamm, der das zu vermittelnde Wissen, gleich welches und gleich wann, passiv aufsaugt. Anders die kognitiv-konstruktivistische Auffassung, die hier vertreten wird: Jede neue Information stößt gleichsam auf eine individuelle Schablone, die die Weiterverarbeitung dieser Information fördern oder behindern kann; der Lerner wählt **aktiv** aus, sucht Sinnzusammenhänge, verknüpft, organisiert, generalisiert, gibt Bedeutung - und lernt letztlich immer nur das, wofür er vom Stand seiner inneren Ressourcen **bereit** ist. Dieses Konzept der inneren Lernbereitschaft ist so zentral für den Konstruktivismus, dass man in diesem Zusammenhang auch von „biologisch-genetischen“ Lerntheorien oder in Bezug auf das Fremdsprachenlernen bildhaft vom „Fremdsprachenwachstum“ (Buttaroni 1996) gesprochen hat: Man kann einem Fremdsprachenlerner so wenig zu jedem Zeitpunkt alles vermitteln, wie man einem Kleinkind das Prinzip der physikalischen Mengenkonzanz zu jedem beliebigen Zeitpunkt seiner biologischen Entwicklung beibringen kann: Ausschlaggebend hier wie da ist der Stand der kognitiven Reife (Piaget 1974) oder allgemein gesprochen der Stand der **Lernressourcen**, die das lernende Individuum zu einem gegebenen Zeitpunkt zur inneren Verarbeitung und Einbettung der neuen Information aktiv in die Waagschale werfen kann. Wissensinhalte, die ohne Rücksicht auf den inneren Lehrplan künstlich adressiert werden, bleiben ohne innere Bindung, der Lerner kann auf dieses Wissen schlecht zugreifen, kann es nicht praktisch anwenden und wird es meistens auch rasch wieder vergessen.

Die Beobachtung, dass erfolgreiches Lernen nicht beliebig von außen herbeigeführt oder erzwungen werden kann, führt zu einer neuen Bestimmung des Verhältnisses von Lehren und Lernen. Musste sich bisher der Tendenz nach das Lernen dem Lehren unterordnen („gelernt wird, was im Buch steht“), so orientiert sich nun das Lehren an den Erfordernissen des Lernens („gelehrt wird, wofür der Lerner aufnahmebereit ist“). Der innere Lehrplan gewinnt Vorrang vor dem äußeren Lehrplan, denn der innere Lehrplan bestimmt, was aus Sicht des einzelnen Lerners tatsächlich in einer gegebenen Lernkonstellation aufgenommen und verarbeitet werden kann. Was bedeutet dieser Perspektivenwechsel - manche Didaktiker sprechen hier von einem „Paradigmenwechsel“ (Wolff 1994) - für die Praxis?

Zunächst sollte man in der konstruktivistischen Lerntheorie kein Alibi sehen, sich als Lehrer auf bequeme Weise aus der Verantwortung für die Lernresultate zu verabschieden. Wenn Instruktion ein bestimmtes Lernergebnis nicht erzwingen kann, so heißt das ja keinesfalls im Umkehrschluss, dass Instruktion als solche überflüssig und von vornherein wirkungslos ist, der Lerner von alleine am besten lernt. Eine solche Auffassung wäre

*Lernressourcen =
alle Merkmale einer
Person, die das Lernen
fördern oder behindern*

 Literatur

apädagogisch; sie wird weder durch entsprechende Fakten noch durch sonderlich positive Erfahrungen mit dem autonomen Lernvermögen des Durchschnittslerners gedeckt, sie ist in sich nicht plausibel (jeder Lerner hätte das Rad von Grund auf neu zu erfinden) und, wie man sehen wird, folgt sie auch nicht zwingend aus dem kognitiv-konstruktivistischen Lernmodell. Jeder Lernprozess braucht Zeit und Gelegenheit, passende Vorgaben und effektive Steuerung, wenn er erfolgreich verlaufen soll. Wenn bei einem komplizierten Lernprozess der „innere Lehrer“ (bzw. unsere Fähigkeit zur Selbststeuerung) noch nicht funktioniert, erfolgversprechende Lerntechniken und -strategien fehlen, so muss ein äußerer Lehrer helfen. Das Schulkind erfindet die Schrift nicht von sich aus neu (ohne Anregung und Hilfe bleibt es Analphabet), sondern es rekonstruiert subjektiv ihren Gebrauch, sobald es vom Stand seiner kognitiven Ressourcen zu diesem Schritt bereit ist und sofern entsprechende Lernangebote bestehen ...

Der Vorrang des inneren Lehrplans bedeutet also nicht, dass der äußere Lehrplan entfällt oder überflüssig ist: Im Gegenteil, der äußere Lehrplan öffnet gleichsam ein Fenster für die subjektiven Konstruktionsprozesse. Aufgabe des Lehrers ist es, dieses Fenster (die äußere Lernanordnung) so zu modellieren und von den Anforderungen her so abzustimmen, dass optimale Voraussetzungen für die subjektiven Lernbewegungen gegeben sind. Diese Aufgabe ist nicht einfacher als die des traditionellen „Stoffvermittlers“; denn um solche produktiven Lernarrangements zu finden und zu inszenieren, dem Lerner passende Hilfen anzubieten und ihn bei seinen Lernbewegungen zu beraten, ist Wissen über die Gesetzmäßigkeiten von Spracherwerbsprozessen, methodische Phantasie und nicht zuletzt die **Bereitschaft zum Umdenken** gefragt: die Bereitschaft, den Lernweg an die Erfordernisse der tatsächlichen Lernverläufe anzupassen, statt wie bisher eher nur die Anpassung des Lerners an einen vorgegebenen Lernweg zu erwarten.

Ergebnis- oder Prozessorientierung?

Vor der Aufgabe, passende Lernanordnungen zu finden, stand und steht jeder Lehrer. Daran ist nichts Neues. Traditionellen Unterrichtskonzepten zufolge wird diese Aufgabe jedoch so verstanden, dass es dabei primär um die geschickte Vermittlung vorgegebener Inhalte geht: Das Ergebnis zählt, nicht der Weg, auf dem man zu diesem Ergebnis gelangt. Man plant Unterricht vom gewünschten Ergebnis her und/ oder setzt Prozess und Ziel gleich - etwa in der Forderung nach Einsprachigkeit bei der Vermittlung. Trainiert wird das gewünschte Endverhalten, etwa indem man die Redemittel, die in einer bestimmten Situation gebraucht werden, wortgetreu auswendig lernen lässt - früher im Sprachlabor, heute per Computerprogramm. Erfolgskriterium ist die formal korrekte Reproduktion der Redemittel; den inneren Verlauf des subjektiven Spracherwerbs, der bei dieser Lernanordnung stattfindet (oder **nicht** stattfindet), behandelt man als *black box*. Solange man wenigstens mit einigen der Lerner zum gewünschten Ergebnis gelangt, so wird gerne behauptet, sei die Methodenwahl beliebig; oft wird in diesem Zusammenhang auch vom „Methodenpluralismus“ gesprochen, werden wahllos irgendwelche Lern- und Gedächtnistechniken in das Lehrbuch aufgenommen oder „110 Rezepte zur Sprachvermittlung“ (Titel eines Fachbuches) zur scheinbar beliebigen Auswahl angeboten.

Tatsächlich kann ein bestimmtes Lernergebnis, für sich genommen, völlig nichtssagend sein: Der Nachweis, dass eine oberflächlich mit Hilfe von Eselsbrücken antrainierte Vokabel im Vokabeltest reproduziert werden kann, sagt fast nichts darüber aus, ob dieses Wort später in kommunikativen Zusammenhängen sinnvoll gebraucht werden kann.

Einige der Lerner können es (trotz der gewählten Methode?), viele können es nicht. Objektiv ist die Wahrscheinlichkeit, dass hier etwas Sinnvolles gelernt worden ist, eher gering - diesbezügliche Befunde aus lernpsychologischen Untersuchungen gibt es seit vielen Jahren, und unser heutiges Wissen über die Struktur des mentalen Lexikons (Aitchison 1997) steht in klarem Widerspruch zu diesem Vorgehen.




Der Nachteil von Verfahrensweisen, die sich primär am Ergebnis orientieren, liegt darin, dass bei unerwarteten Lernverläufen keine **gezielte** Korrektur der Lernanordnung möglich ist. Bei der Vielzahl, der wechselseitigen Verflechtung und Abhängigkeit der Operationen in jeder Lernanordnung ist ohne ein klares Unterrichtskonzept, durch bloßes Ausprobieren, meistens kaum etwas zu bewirken. Was bei dem einen Lehrer und der einen Lerngruppe zu wirken scheint, versagt bei den anderen. Der methodische „Blindflug“ des Lehrers geht jedoch stets zu Lasten der Erfolgchancen und der Zufriedenheit zumindest eines Teils der Lerngruppe. Während stärkere Lerner fast nach jeder Methode einigermaßen erfolgreich lernen können, weniger Lernhilfen benötigen, wirkt sich das Fehlen eines schlüssigen Unterrichtskonzepts nachteilig besonders auf schwächere Lerner aus, da diese erfahrungsgemäß auf sinnvolle Lernanordnungen und gezielte Hilfestellung stärker angewiesen sind.

Die Unterschiede im individuellen Lernerfolg sind nach traditionellen didaktischen Konzepten nicht befriedigend erklärbar. Wenn der Lerner als *black box* gesehen wird, alle Lerner im Gleichschritt nach den gleichen Verfahren unterrichtet werden und nur das Ergebnis zählt, so wird Erfolg oder Misserfolg zum individuellen Problem, das mit **Persönlichkeitsmerkmalen**, letztlich mit fehlender Lernbegabung zu erklären ist. Einfach gesagt: wer unter diesen Voraussetzungen schlechter lernt als die anderen, ist entweder dumm oder faul. Entsprechend gilt bei vielen Lehrkräften die erste Frage nicht etwa den Lernanordnungen, die sich bei einer Lerngruppe bewährt haben, sondern der Menge des zu vermittelnden Lernstoffs. Lernprobleme werden primär mit zu viel oder zu wenig Lernstoff assoziiert: Das Hauptproblem der Methodik scheint darin zu bestehen, nicht die aus Sicht des Lerners individuell passende, optimale Lernanordnung zu finden, sondern die für diese Lerngruppe optimale Größe des Trichters auszuwählen - die Stoffmenge zu identifizieren, die diese Lerngruppe nach ihrem durchschnittlichen Lernvermögen in einem Bissen verdauen kann.

Subjektive Unterrichtstheorien dieser Art, die Fixierung auf den Lernstoff und ein bestimmtes Lernergebnis, verstellen den Blick für die Eigenart der **Prozesse**, die die Lernschwierigkeiten im Unterricht ja oft erst hervorbringen. Die Schlüsselfragen der Methodik bleiben unbeantwortet: Welche Rolle spielt der Lerner im Prozess? Warum lernt der eine schnell und dauerhaft, der andere mühsam und nur für kurze Dauer? Warum bewirken gut gemeinte Erklärungen häufig recht wenig? Warum führt Fleiß im Fremdsprachenunterricht nicht notwendig zu besseren Ergebnissen? Müssen wir bei der Beurteilung der Lernergebnisse zwischen äußerlich-schematischem Sprachwissen einerseits und dem aktiven Stand der Lernaltersprache andererseits unterscheiden? Gibt es bei bestimmten Lernvoraussetzungen einen optimalen Lernweg, wovon hängt die Wahl der Lernanordnung ab? Welche Ratschläge geben wir bei individuellen Lernproblemen? Wem empfehlen wir welche Lerntechniken? Warum geben wir als Unterrichtende in der gegebenen Konstellation einer bestimmten Lernanordnung den Vorzug? Wie können wir unsere methodischen Entscheidungen gegenüber der Lerngruppe begründen und rechtfertigen?

Solche Fragen legen es nahe, sich bei der Unterrichtsplanung nicht wie bisher primär an der Stoffmenge, an tradierten Rezepten zur Stoffvermittlung, den erwarteten Lern-

 **Abschnitt 6**

ergebnissen, sondern vorrangig am Prozess und den Lernverläufen zu orientieren. Weicht der Lernverlauf von der Erwartung ab, so erlaubt eine **prozessorientierte Methodik** begründete Vermutungen über die Ursache der Abweichung und gibt uns gezielte Hinweise auf die Art der notwendigen Korrekturen. Die Aufgabe des Pädagogen läge hier darin, in einem komplexen Bezugssystem die Gestaltung des Lernwegs und die Beobachtung der tatsächlichen Lernverläufe möglichst gut aufeinander abzustimmen, eine jeweils **begründete Passung** von äußerem Lernweg und subjektiven Lernverläufen zu finden. Mit anderen Worten: Wer Fremdsprachen unterrichtet, sollte sich nicht auf subjektive Unterrichtstheorien und irgendwelche Lerntipps verlassen, sondern er sollte die inneren Abläufe beim Spracherwerb kennen, Lernprobleme analysieren können und wissen, wie er gezielt und begründet durch geeignete Modifikation der Lernanordnung auf die Abläufe Einfluss nehmen kann.

Praktische Implikationen für den Spracherwerb im Unterricht

Der Perspektivenwechsel der Fremdsprachendidaktik vom Lehren zum Lernen, vom Ergebnis zum Prozess, ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass es in den letzten Jahren große Fortschritte in der Analyse des Lernprozesses gab, in der Aufhellung der inneren Vorgänge beim Spracherwerb. Hervorzuheben sind hier die Fortschritte in der kognitiven Psychologie (heute spricht man meistens von Wissenspsychologie), der Spracherwerbstheorie und Sprachlehrforschung (Apeltauer 1996, Edmondson, House 1993). Symbolische Lernprozesse verlangen vom Lerner eine spezielle kognitive Leistung. Spracherwerb findet nur statt, wenn die sensorische Information - also an sich völlig sinnlose, willkürliche Buchstaben- und Lautgruppen, wie wir sie über die Sinnesorgane aufnehmen - vom sprachfähigen Individuum auf Basis des vorhandenen Sprachwissens aktiv auf die kodierten Bedeutungen hin interpretiert werden kann. Dabei müssen die zielsprachlichen Bedeutungen subjektiv jeweils erst entdeckt werden, sie sind nicht identisch mit denen der Erstsprache. Der kognitive Prozeß der **Kodierung**, der die intelligente Interpretation und Tiefenverarbeitung der sensorischen Information voraussetzt, ist daher grundlegend für erfolgreiches Sprachenlernen. Im Akt der Dekodierung/ Enkodierung von Information unterscheiden sich symbolische und nicht-symbolische Lernprozesse fundamental - und alles, was in Tierversuchen über Wahrnehmung, Lernen und Behalten erforscht wurde, verfehlt diese zentrale Besonderheit des Sprachenlernens als einer intelligenten, wissensbasiert-humanspezifischen Lernform.

Die **kognitive Wende** in der Sprachdidaktik verlagert die Aufmerksamkeit daher weg von der äußeren Form der Sprachzeichen (den Signifikanten) hin zur interpretativen Ebene der kodierten Bedeutungen, Vorstellungen, Funktionen (zu den Signifikaten). Spracherwerb wird als subjektive (Re-)Konstruktion der zielsprachlichen Vorstellungswelt gesehen, als ein intelligenter Prozess, der im Ergebnis zur Bildung einer transitorischen Lernaltersprache führt, die es erlaubt, Vorstellungsinhalte in zielsprachliche Symbole umzusetzen und in kommunikativen Zusammenhängen angenähert korrekt, angemessen und flüssig zu gebrauchen. Bei den entsprechenden Lernbewegungen fasst der Lerner subjektive Verstehensprobleme auf, bildet dazu Hypothesen, testet und evaluiert sie durch Verarbeitung von passenden Rückmeldungen, fügt auf diese Weise nach und nach neue Bausteine in sein subjektives Sprachmodell ein und entwickelt es entsprechend weiter. Er folgt dabei einem inneren Lehrplan, einem subjektiven, weitgehend unbewussten Steuerungsmodell, das förderlich, aber auch hinderlich sein kann - was sich in der Qualität der Lernhypothesen und letztlich in der Qualität der Lernaltersprache

 **Literatur**

spiegelt. Jeder Lernfortschritt ist daher untrennbar verbunden mit dem Stand der individuell verfügbaren **Lernressourcen** (vgl. auch Skehan 1989): dem einschlägigen Vorwissen, den verfügbaren Lernstrategien und -techniken, affektiven Faktoren, dem Steuerungswissen; auch die persönliche Fremdspracheneignung („Begabung“) und angeborene Spracherwerbsmechanismen spielen eine Rolle. Das Ergebnis solcher (Re-)Konstruktionsprozesse wird sich in der Praxis für jeden Lerner unterscheiden, da jeder Lerner unter anderen Voraussetzungen antritt.

⇒ Abschnitt 2.4:
Spracherwerb

Ob aktive Belehrung das Lernen unterstützt (oder vielleicht sogar behindert?), ist erwerbstheoretisch noch weitgehend ungeklärt. Auch äußere Faktoren, die Lernumgebung, Art und Umfang des Sprachkontakts spielen hier mit: In der künstlichen Lernumgebung des Fremdsprachenunterrichts haben viele Lerner Probleme, von sich aus brauchbare Lernhypothesen zu bilden, und ihnen fehlt die praktische Erfahrung mit der Sprache. Probleme, zu deren Lösung ein Lerner vom Stand seiner individuellen Ressourcen noch nicht bereit ist, werden auch durch intensive Belehrung oder Fehlerkorrektur subjektiv kaum verständlicher. Es empfiehlt sich in der Praxis also nicht in jedem Falle, mit belehrenden Eingriffen von außen gegen den inneren Lehrplan des Lerners anzukämpfen. Sprachen werden nicht im Gleichschritt der Lerngruppe und nicht unbedingt in dem Rhythmus gelernt, den ein Lehrbuch von außen vorgibt - eher schon nach einem individuellen Bauplan und Rhythmus, der in seinen Einzelheiten und Verlaufsmerkmalen noch weitgehend unbekannt ist.

Die Kunst des Lehrens scheint daher darin zu liegen, dem Lerner eine motivierende, „reiche“ Lernanordnung und nach Bedarf geeignete Lernhilfen anzubieten, die es ihm erlauben und ihn dazu anregen, sein Lernvermögen optimal zu entfalten (*task-oriented approach*, entdeckendes Lernen). Da jeder Lerner etwas anders gelagerte Probleme hat, hätte das Unterrichtskonzept hinreichend **offen, differenziert und partnerschaftlich** zu sein, um verschiedenartige Lernbewegungen zu ermöglichen, den Lerner zu ermutigen und zu aktiven Lernbewegungen anzuregen. In vielen Fällen wird sich dazu die subjektive Lerntheorie des Lerners, die durch frühere Lernerfahrungen geprägt und womöglich störend vorbelastet ist, ändern müssen (Lernen des Lernens), damit das gesteuerte Lernen schrittweise und perspektivisch in **Selbstlernen** übergehen kann. Zu den praktischen Konsequenzen dieses didaktischen Konzepts kann man sich als Lehrender zunächst allgemein an den folgenden Prinzipien orientieren (vgl. Vielau 1997: 334 ff.):

⇒ Abschnitt 6

- Jeder Lerner in einer Gruppe lernt nach seinem eigenen Tempo und entnimmt dem äußeren Lehrplan unterschiedlich viel. Diese Lernleistung lässt sich auch durch intensives Training nicht beliebig steigern.
- Jeder Lerner entnimmt dem äußeren Lehrplan inhaltlich Verschiedenes; ebenso unterscheidet sich, was Menschen in einer Lernanordnung als interessant und ansprechend empfinden.
- Jeder Lerner lernt für sich selber, durch Probierbewegungen und durch Fehler. Das subjektive „Aha-Erlebnis“, das den Lernfortschritt bringt, kommt von innen, nicht von außen. Belehrungen, Korrekturen und Lernhilfen können den Lernprozess unterstützen, aber nicht erzwingen.
- Beim Fremdsprachenlernen zählt daher nicht vorrangig das Ergebnis. Viel wichtiger ist der Prozess, auf dem der Lerner zu seinem persönlichen Ergebnis gelangt. Tiefenwirksam wird eine Fremdsprache nur gelernt, wenn sich etwas im subjektiven Sprachmodell verändert.
- Jeder Lernprozess braucht geeignete Vorgaben, ein Mindestmaß an Steuerung sowie eine effektive Verlaufskontrolle. Am Anfang des Lernprozesses ist hier besonders der Lehrer gefordert, im weiteren Lernverlauf sollte der Lerner selbst mehr und mehr die entsprechende Steuerungskompetenz bilden (Lernen des Lernens).

 Literatur

 Abschnitt 6

Was die Umsetzung dieser allgemeinen Prinzipien in Unterrichtsplanung bzw. in einzelnen Lehr- und Lernschritten angeht, sei besonders auf die Ausführungen in Abschnitt 6 verwiesen. Hier sollte zunächst nur der systematische Zusammenhang der Faktoren verdeutlicht werden, die das didaktische Kalkül kennzeichnen; im weiteren Verlauf werden diese Faktoren dann im Einzelnen behandelt.

 Literatur

Literaturauswahl

- Aitchison, J.: *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen: Niemeyer, 1997
- Altrichter, H., Posch, P.: *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1994 (2. Aufl.)
- Arnold, R., Siebert, H.: *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider 1999 (3. Aufl.)
- Bianchi, M. u.a.: *Partnerschaftliches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Einführung für Kursleiter an Volkshochschulen*. Frankfurt: PAS, 1981
- Burgschmidt, E. u.a.: *Englisch als Zielsprache*. München: Hueber 1975
- Buttaroni, S.: *Fremdsprachenwachstum. Sprachenpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. Ismaning: Hueber, 1996
- Edmondson, W., House, J.: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke, 1993 (3. Aufl. 2006)
- Henrici, G., Zöfgen, E. (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern*. Tübingen: Gunter Narr, 1998
- Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt Sprachlehrforschung“ (Hrsg.): *Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Begründung einer Disziplin*. Tübingen: Gunter Narr, 1983
- Krumm, H.-J.: „Zur Situation der Fremdsprachendidaktik in der Erwachsenenbildung in Westdeutschland“, *Unterrichtsmediendienst (DVV)*, 63/ 1993, 418 - 420.
- Piaget, J.: *The grasp of consciousness. Action and concept in the young child*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1974
- Quetz, J. u.a.: *Fremdsprachen für Erwachsene. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung*. Berlin: Cornelsen, 1981
- Skehan, P.: *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold, 1989
- Varela, F.J., Thomson, E., Rosch, E.: *Der mittlere Weg der Erkenntnis. Die Beziehung von Ich und Welt in der Kognitionswissenschaft - der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung*. Bern, München, Wien 1992
- Vielau, A.: *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. Cornelsen: Berlin 1997
- Voß, R., Aufschnaiter, S. v. (Hrsg.): *Die Schule neu erfinden: Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*. Neuwied: Luchterhand 1997 (4. Aufl. 2002)
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D.: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber, 1969
- Wolff, D.: „Der Konstruktivismus: ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?“, *Die Neueren Sprachen*, 5/ 1994, 407 - 429
- Wolff, D.: *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt: Peter Lang, 2002

2. Ausgangsbedingungen: Bedarf, Lernort, Lerner

Weiterbildung meint die Wiederaufnahme des organisierten, vermehrt auch des informellen und selbstgesteuerten Lernens nach Abschluss der schulischen und beruflichen Erstausbildung, wobei unter Bildung hier zunächst jede Form des subjektiven „Dazulernens“ verstanden wird. Für die Europäische Union war 1996 das „Jahr des lebensbegleitenden Lernens“, was die wachsende Bedeutung dieses Bildungsbereichs und vor allem die Bedeutung der kontinuierlichen Wiederaufnahme des Lernens vor dem Hintergrund des beschleunigten technisch-wissenschaftlich-gesellschaftlichen Wandels unterstreicht (Dohmen 1996).



War es bisher üblich, zwischen Erstausbildung (Schule), berufsbezogener Fortbildung (Lehre, Studium) und späterer Wiederaufnahme des Lernens (Weiterbildung) zu unterscheiden und die Funktion der verschiedenen Bildungssektoren (primär/sekundär - tertiär - quartär) entsprechend zu kennzeichnen, so beobachten wir derzeit einen tiefgreifenden **Funktionswandel** des Bildungssystems. Schon heute wird es immer seltener, dass ein einmal erlernter Beruf wie früher praktisch unverändert ein Leben lang ausgeübt wird. Mit dem beschleunigten technisch-wissenschaftlichen Wandel steigt der Weiterbildungsbedarf, steigen die Anforderungen an Lernfähigkeit und Lernbereitschaft, damit auch die Bedeutung der sogenannten Grund- und Schlüsselqualifikationen. War das Interesse an Weiterbildung früher eher individuell motiviert, so entsteht heute - und vermehrt noch in der Zukunft - ein gesellschaftlicher Bedarf an kontinuierlicher Weiterbildung, der mit dem Stichwort des *lifelong learning* gut beschrieben ist.

lifelong learning =
lebenslanges Lernen

Die klassische Aufteilung der Bildungssektoren in Schule, Berufsausbildung und Weiterbildung wird damit zunehmend fragwürdig. Jeder Sektor des Bildungssystems erscheint nun eher als eine Etappe des *lifelong learning*, die den folgenden Etappen zuarbeitet, und jeder Sektor hat die doppelte Aufgabe, das Individuum für die aktuellen Anforderungen des betreffenden Lebensabschnitts zu qualifizieren und es durch Vermittlung bestimmter Grund- und Schlüsselqualifikationen auf einen lebenslangen Lernprozess einzustellen, in dem in immer kürzeren Abschnitten neuer Lernbedarf entsteht. Gesellschaftliche Prognosen sprechen daher von einer „lernenden Gesellschaft“, einer **Wissensgesellschaft**, in der gesellschaftlicher Wohlstand und individuelles Wohlergehen entscheidend von der Fähigkeit und Bereitschaft aller Menschen zum Weiterlernen abhängen.

War das öffentliche Bildungssystem bisher fast völlig auf die Erstausbildung ausgerichtet, so müsste, gemessen am hier skizzierten gesellschaftlichen Bedarf, zukünftig vermehrt in die Weiterbildung investiert werden. Allerdings wurde, wie im Folgenden zu zeigen sein wird, der Ausbau der öffentlichen Weiterbildung, der in Deutschland streng genommen erst 1970 begann, inzwischen fast überall gestoppt und zum Teil sogar wieder rückgängig gemacht. Die Diskrepanz zwischen dem gesellschaftlichen Anspruch des lebenslangen Lernens für alle einerseits und der tatsächlichen Bildungspolitik andererseits sucht nach Erklärungen.



Literatur

Weiterbildung hat in der deutschen Bevölkerung seit vielen Jahren ein hervorragendes Image: Nach den Ergebnissen einer bundesweiten Repräsentativbefragung halten 94 Prozent der Befragten Weiterbildung für sinnvoll und immerhin 48 Prozent, mehr als je zuvor, waren tatsächlich weiterbildungsaktiv (Kuwan 1999), ein vergleichsweise hoher Prozentsatz davon im Bereich des **Fremdsprachenlernens**. Hier gibt es viele Lernformen, formell und informell, organisiert und autodidaktisch, in Form von Präsenz- und Fernunterricht. Und es gibt eine fast unüberschaubare Zahl an Organisationen, Lernorten und Programmen: den öffentlichen Sektor, die gruppengebundene und konfessionelle Erwachsenenbildung, private Sprachschulen, Fernlehreinrichtungen, die betriebliche Weiterbildung, Kurse in Rundfunk und Fernsehen und nicht zuletzt ein weites Feld der informellen und autodidaktischen Lernmöglichkeiten.

Um sinnvoll über Fremdsprachen in der Weiterbildung sprechen zu können, Ursachen, Wirkungen und Zusammenhänge zu verstehen, ist es angesichts dieser Vielfalt zunächst wichtig, zwischen verschiedenen analytischen Ebenen zu unterscheiden: dem gesellschaftlichen Fremdsprachenbedarf und der Bedarfsentwicklung (Abschnitt 2.1), den Trägern des Bildungsangebots und ihrem Aufgabenverständnis (Abschnitt 2.2) und den Erwartungen, Wünschen, Lernvoraussetzungen, Hemmschwellen, die sich aus der Sicht des einzelnen Lerner mit fremdsprachlicher Weiterbildung verbinden (Abschnitte 2.3 und 2.4). Jeder dieser Faktoren beeinflusst die Lehrziele für das Fremdsprachenlernen wie auch das effektive Weiterbildungsverhalten der Menschen.

2.1 Fremdsprachenbedarf und Bedarfsentwicklung

Es gibt viele Entwicklungen, die den gesellschaftlichen Fremdsprachenbedarf beeinflussen: die fortschreitende Globalisierung der Wirtschaftsbeziehungen, die Öffnung Osteuropas, der Fortfall der Grenzen in Europa, die Internationalisierung der Kommunikation im Internet - um nur einiges zu nennen. In der 3. Empfehlung der KMK (Kultusminister-Konferenz) zur Weiterbildung vom 2.12.1994 heißt es dazu ebenso anspruchsvoll wie unverbindlich:

Die Verflechtung von Lebenszusammenhängen macht vor nationalen Grenzen nicht halt. Die europäische Integration, die Migrationsbewegungen aus der „dritten Welt“, wachsende ethnische oder religiöse Spannungen und Konflikte stellen auch die Weiterbildung vor neue Herausforderungen. Verständnis von Sprache, Kultur und Denkweise anderer Völker und Kenntnisse über politische und wirtschaftliche Entwicklungen in anderen Staaten und über supra- und internationale Organisationen zu vermitteln, sind unverzichtbarer Bestandteil zukunftsorientierter Weiterbildung.

Um nicht bei Absichtserklärungen dieser Art stehen zu bleiben, sollen im Folgenden zwei wichtige Faktoren exemplarisch genauer beschrieben werden, die die Bedarfsentwicklung heute in besonderem Maße beeinflussen: der Sprachbedarf der Wirtschaft und der Kommunikationsbedarf im Zusammenhang der Europäischen Integration.

Der Fremdsprachenbedarf der deutschen Wirtschaft

In einer bundesweiten Bestandsaufnahme des Fremdsprachenbedarfs der deutschen Wirtschaft (Zahlen nach Schöpfer-Grabe, Weiß 1998) ergab sich, dass derzeit etwa 70 Prozent aller deutschen Unternehmen Fremdsprachenbedarf haben. Dabei steht Englisch



Literatur

mit fast 100 Prozent der Nennungen an der Spitze, es folgen in weitem Abstand Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch, Niederländisch und weitere Sprachen. Wer kein Englisch kann, hat in vielen Firmen heute wenig Berufschancen; dabei wird Englisch überwiegend als Bringschuld angesehen (es muss bei der Einstellung schon vorhanden sein); vorrangig geht es dabei um berufsnahe mündliche (auch fernmündliche) Fähigkeiten, weniger um Fachsprachen.

Der Bedarf an Fremdsprachenspezialisten im engeren Sinne (Übersetzer, Dolmetscher, Fremdsprachenkorrespondenten etc.) ist dabei kaum größer als früher. Im Qualifikationsprofil des Beschäftigten bleibt die kaufmännische oder technische Fachkompetenz im Vordergrund, kommunikative Fremdsprachenkenntnisse auf mittlerem Niveau werden **zusätzlich** erwartet: Auf der Basis seiner allgemeinen Fremdsprachenkenntnisse hätte der Bewerber sich dann vor Ort in die speziellen sprachlichen Anforderungen seines Arbeitsplatzes einzuarbeiten. Wie groß und differenziert der Fremdsprachenbedarf im Einzelnen ist, hängt von Faktoren ab wie

- der **Betriebsgröße**: 93 Prozent der Großunternehmen mit über 1000 Beschäftigten melden Fremdsprachenbedarf, während das nur für 57 Prozent der Kleinunternehmen mit bis zu 49 Beschäftigten gilt.
- der **Auslandsverflechtung**: In vielen Großunternehmen ist die obligatorische Konzernsprache inzwischen Englisch - selbst hier in Deutschland.
- der **Branchenzugehörigkeit**: In exportorientierten Betrieben werden Fremdsprachen in nahezu 100 Prozent der Betriebe erwartet, aber auch im Dienstleistungsbereich, z. B. im Tourismus, Hotel- und Gaststättengewerbe.
- dem **Unternehmensbereich**: Hoher Bedarf besteht bei Mitarbeitern in verkaufs- und kundenorientierten Abteilungen, im Service, im Management, heute vermehrt auch im technischen Bereich.

Während früher in Stellenausschreibungen „gute Englischkenntnisse“ ausreichten, die Fremdsprache eher nur gelegentlich gebraucht wurde, wird heute an immer mehr Arbeitsplätzen „perfektes, verhandlungssicheres Englisch“ erwartet - besonders natürlich in den Betrieben, die Englisch als offizielle Konzernsprache eingeführt haben. Immer mehr Großbetriebe signalisieren so nach innen wie nach außen ihren Status als Weltunternehmen und zwingen ihre Mitarbeiter durch gezielte Qualitätskontrollen (Fremdsprachenaudits) zur Anpassungsqualifikation. Für ältere Mitarbeiter, die entsprechende Kenntnisse nicht schon bei der Einstellung mitbrachten, praktizieren heute zwei von drei Unternehmen ein aufbauendes Fremdsprachentraining; dabei findet die Weiterbildung in vielen Formen teils extern, teils intern statt. Große Unternehmen unterhalten inzwischen eigene Fremdsprachenzentren für die systematische Schulung ihrer Mitarbeiter.

Europakompetenz und Fremdsprachenbedarf

Die fortschreitende europäische Integration ist der heute wohl wichtigste Faktor zur Beurteilung der Bedarfsentwicklung: Wie viele Fremdsprachen muss man können, um als Europäer handlungsfähig zu sein? Welche Fremdsprachen sollte man lernen? Wer soll sich mit wem in welcher Sprache verständigen? Wie gut ist man in Deutschland sprachlich für Europa gerüstet und was müsste sich ggf. am Sprachunterricht ändern?

Während die Verteilung der Schulsprachen mehr den offiziellen Bedarf spiegelt, drückt sich in der Nachfrage in der Erwachsenenbildung eher die subjektive Bedürfnislage der

 Literatur

Menschen aus. Nennenswert schulischen Fremdsprachenunterricht gibt es eigentlich nur in Englisch, Französisch und Latein, wobei die letzteren beiden Fächer während der Oberstufenreform mehr und mehr abgebaut wurden (Schröder-Finkenstaedt 1992). Entsprechend ist der Stand der Fremdsprachenkenntnisse: Trotz eines aufwendigen Bildungssystems rangiert Deutschland hier im europäischen Vergleich eher nur im Mittelfeld; die Zahlen haben sich seit der hier zitierten Untersuchung kaum verändert.

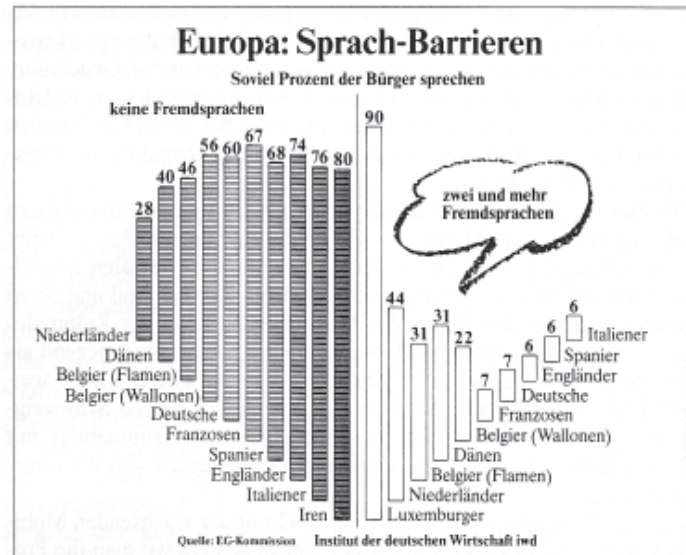


Schaubild 3:
Sprachbarrieren in Europa (Quelle: Schröder-Finkenstaedt 1992: 19)

Zwar sprechen immerhin 49 Prozent der Europäer Englisch als Erst- oder Zweitsprache, aber für die anderen Sprachen sieht es sehr viel schlechter aus. In Deutschland steht es nicht gut um die Fremdsprachenkenntnisse: Nur 7 Prozent der Deutschen sprechen mehr als eine Fremdsprache, etwa 40 Prozent haben zumindest Grundkenntnisse in Englisch (bei den Jüngeren sieht es etwas besser aus). Selbst die Kenntnisse in der inoffiziellen Leitsprache Englisch sind also weniger weit verbreitet, als man unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Englisch seit 1964 auch an den Hauptschulen Pflicht ist, vermuten könnte. Noch schlechter sind die Voraussetzungen naturgemäß in den neuen Bundesländern, da hier bis zur politischen Wende vorzugsweise die Sprachen der sozialistischen Partnerländer gelernt wurden.

Dass die Fremdsprachensituation unbefriedigend ist, ist oft festgestellt worden (DIHT 1994) und liegt eigentlich auch ohne Analyse auf der Hand. Unklar ist allerdings, wo die Gründe der Fehlentwicklung liegen, und noch unklarer ist, in welche Richtung etwas zu ändern wäre. Hier gehen die Meinungen scharf auseinander (vgl. auch Finkenstaedt, Schröder 1992). Da man ohne Klarheit in diesem Punkt jedoch kaum sinnvoll über Lehrziele im Fremdsprachenunterricht sprechen kann, ist etwas weiter auszuholen.

In Europa wurden 2001 elf Amtssprachen gesprochen, mit Gälisch waren es sogar zwölf. Mit fortschreitender Expansion der EU werden es mehr als zwanzig formal gleichberechtigte Sprachen sein. Dabei gibt es zahlreiche Gründe für eine gemeinsame Sprache in Europa, in der sich jeder mit jedem verständigen kann; tatsächlich sind die Gründe für eine gemeinsame Sprache ebenso gut wie die Gründe für eine gemeinsame Währung.

Eine gemeinsame Sprache würde es erlauben, unter Verzicht auf ein Heer von Übersetzern ohne Kommunikationsbarrieren in grenzüberschreitenden Projekten zu kooperieren. Jeder könnte überall in Europa leben und arbeiten, ohne Verzögerung kaufen und verkaufen, lernen und studieren, sich kulturell und wissenschaftlich betätigen. Wer ein demokratisches Europa will, ein Europa von unten, und die Rolle einer funktionierenden Öffentlichkeit in einem modernen Staatswesen richtig einschätzt, muss daher, ob ihm die Ergebnisse aus nationaler, berufsständischer und/ oder sprachenpolitischer Sicht gefallen oder nicht, für eine europaweit übergreifende Verständigungsmöglichkeit plädieren: Man denke an die Gleichheit der Teilhabechancen, an gleiche Informationsmöglichkeiten, an die identitätsstiftende Kraft einer gemeinsamen Sprache, an die sinnliche Evidenz und Erfahrungsmöglichkeit der Zusammengehörigkeit. Nur wenn die Organe der EU jedermann unmittelbar verständlich sind, wenn es europaweite Zeitungen, Rundfunk- und Fernsehsendungen gibt, kann eine politische Öffentlichkeit als Kern eines funktionierenden Gemeinwesens entstehen.

Die Alternative ist ein „Europa von oben“, wie wir es aktuell erleben, ein Europa der Vielsprachigkeit, der Übersetzungsdienste und Sprachbarrieren. Die fehlende Verständigungsmöglichkeit führt zur Bildung von Kommunikationseliten, aus soziologischer Sicht zur Bildung und Verfestigung einer neuen Form der ständisch-vordemokratischen Gesellschaft, die gleiche Chancen nur den Sprachkundigen und denen bietet, die sich teure Übersetzungsdienste leisten können. Dass das aktuelle Europa von vielen Menschen eher als eine Art „Verschwörung der Eliten“ empfunden wird, zeigt sich in alarmierenden Umfragewerten. Ein Gemeinwesen, in dem mehr als 60 Prozent der Bevölkerung keine Verständigungsmöglichkeit und damit keine echte Chance zur Teilhabe besitzt, kann auf demokratischer Grundlage nicht funktionieren; dass bei Europawahlen die Beteiligung zum Teil unter 30 Prozent liegt, darf niemanden überraschen. Sprachbarrieren verstärken den dumpfen Nationalismus derer, die nicht mitsprechen oder teilhaben können, und begünstigen in Krisenzeiten eine wachsende Fremdenfeindlichkeit; das tiefgreifende Demokratiedefizit Europas droht damit zum inneren Sprengsatz für eine weitergehende Integration zu werden.

Die wichtigste Barriere gegen eine transkulturelle Verständigungsmöglichkeit auf breiter, demokratischer Basis ist die offizielle Sprachenpolitik der nationalen Eigenständigkeit und Gleichberechtigung aller europäischen Sprachen und Kulturen - faktisch also die eifersüchtig bewachte sprachliche Eigenbrötelei der Nationalstaaten, die sich auf eine gemeinsame Sprache nicht einigen wollen oder können. Dabei hat die Verteidigung sprachbezogener Bildungsprivilegien eine lange Tradition: Die mehrsprachige Erziehung war stets Privileg der gebildeten Schichten und wichtiges Unterscheidungsmerkmal zur Volksbildung. In einem demokratischen Europa dürften die Verständigungschancen jedoch nicht länger bei einer schmalen Kommunikationselite liegen. Gleiche Verständigungsmöglichkeiten müssten **allen** Europäern geboten werden, vermehrt den Personengruppen, die diese Kenntnisse, aus welchen Gründen auch immer, derzeit nicht besitzen: bildungsfernen und lernungewohnten Schichten. Nur 2,5 Prozent der deutschen Berufsschüler hatten 1990 fremdsprachlichen Unterricht - und die Zahlen sind seitdem kaum besser geworden. Ohne praktische Sprachkompetenz stehen Freizügigkeit und demokratische Teilhabe, die Öffnung des Arbeitsmarktes und freie Berufswahl in Europa gerade für diesen Personenkreis nur auf dem Papier.

Hier liegt eine große bildungspolitische Herausforderung an den Fremdsprachenunterricht in Schule und Weiterbildung - allerdings mit höchst unklaren Implikationen. Während

sich in der Öffentlichkeit niemand ernsthaft gegen gleiche Verständigungschancen aller Bürger Europas ausspricht, ist sehr umstritten, wie eine solche Verständigung in der Praxis aussehen könnte. Die zahlreichen sprachpolitischen Modelle, die in Fachkreisen diskutiert werden, lassen sich im Prinzip auf drei Grundtypen zurückführen: **Mehrsprachigkeitsmodelle**, **Leitsprachenmodelle** und das **Hochsprachenmodell**. Ihre Vor- und Nachteile können im Folgenden nur kurz angedeutet werden.

Vertiefungstext

Das **Hochsprachenmodell** soll nur am Rande erwähnt werden, da es in der offiziellen sprachpolitischen Diskussion kaum eine Rolle spielt. Nach dem Hochsprachenmodell würde man sich für eine gemeinsame Europasprache entscheiden, die nicht identisch mit einer der Nationalsprachen ist. Um zu verstehen, was mit einer Hochsprache gemeint ist, muss man wissen, dass alle heute gesprochenen Nationalsprachen durch Akte der Verschmelzung, Normierung, Verfestigung aus einer Vielzahl von Vorläufern und regionalen Dialekten entstanden sind; alle Hochsprachen haben also etwas mit Sprachpolitik zu tun, das gilt für Hochdeutsch wie für Neuenglisch oder Hocharabisch. Ähnlich könnte man sich das Entstehen einer europäischen Hochsprache vorstellen; wollte man sich auf eine schon bestehende Sprache als Hochsprache einigen, so könnte das auch eine künstliche Sprache wie Esperanto oder eine tote Sprache wie Latein sein. Eine Hochsprache dieser Art wäre neutral und würde niemanden begünstigen: Jeder müsste zur Erlernung etwa den gleichen Aufwand treiben, keiner wäre durch Geburt und Herkunft kommunikationspolitisch im Vorteil, keiner wäre ohne eigenes Zutun „geborener Europäer“. Zweifellos läge daher in der Einigung auf eine europäische Hochsprache die demokratische Lösung des Sprachenproblems - aber für dieses Modell gibt es sprachpolitisch keine Lobby.

Das **Mehrsprachigkeitsmodell** scheint auf den ersten Blick die einfache und natürliche Lösung aller Kommunikationsprobleme zu bieten. Besonders attraktiv ist es verständlicherweise für die Vertreter von Standesinteressen fremdsprachlicher Berufe, also zum Beispiel für die Fachverbände der Fremdsprachenlehrer. Prüft man allerdings die Praktikabilität, so liegt auf der Hand, dass reine Vielsprachigkeitsmodelle, in denen jeder alle Sprachen zu lernen hätte, bei mittlerweile mehr als 20 Nationalsprachen in Europa (mit steigender Tendenz) und vor dem Hintergrund der aktuellen Sprachlernsituation in Deutschland, in der nur sieben Prozent der Bevölkerung mehr als eine Fremdsprache spricht, nicht ernsthaft in Erwägung zu ziehen sind. Gemäßigte Mehrsprachigkeitsmodelle, in denen jeder nur einen Ausschnitt der in der Kommunikationsgemeinschaft gleichberechtigt gängigen Sprachen spricht, die eine etwas besser, die andere etwas schlechter, funktionieren in der Praxis nicht sonderlich gut (Schweiz, Kanada, Belgien), oder doch nur, wenn die Zahl der konkurrierenden Sprachen begrenzt und der parallele Gebrauch der Sprachen in der Lebenswelt der Sprecher wichtig ist und zum Alltag gehört (Luxemburg). Auf eine Sprachengemeinschaft mit mehr als 20 gleichberechtigten Nationalsprachen ist dieses Modell aber offensichtlich nicht übertragbar, denn eine europaweite interkulturelle Verständigung ohne die Hilfe von Sprachmittlern ist auf dieser Basis nicht vorstellbar. Obendrein tritt in der Praxis das Problem auf, dass man als Durchschnittssprecher nicht in allen Sprachen gleichmäßig leistungsfähig ist: Die Sprachkontakte in den Sprachen, in denen man weniger Übung hat, bleiben daher auf eher oberflächliche Verständigung beschränkt.

Literatur

Hier knüpft das Konzept der **rezeptiven Mehrsprachigkeit** an (Finkenstaedt, Schröder, 1992; Christ 1991). In diesem Modell spricht jeder aktiv die eigene Sprache, bleibt daher auch im transkulturellen Austausch maximal ausdrucksfähig, und nimmt rezeptiv in

weiteren Sprachen an der Kommunikation teil. Die Kommunikation beruht also auf *code-switching* (Sprachenwechsel); das Verständigungsmedium in einer multikulturellen Runde wechselt je nachdem, wer beim *turn-taking* (Sprecherwechsel) gerade am Zug ist. Sinn macht das alles allerdings nur, wenn es stimmt, dass rezeptives Sprachenlernen tatsächlich leichter fällt als ganzheitlich-kommunikatives Fremdsprachenlernen, dass man auf diese Art also mehr Fremdsprachen lernen kann. Dafür gibt es keinen empirischen Beleg, die unterrichtspraktischen Erfahrungen mit dem Hörverstehen im Anfangsunterricht begründen eher Skepsis: Die Bildung einer rezeptiven Kompetenz ist zumindest in den ersten Lernjahren kaum weniger anspruchsvoll als die produktive (vielleicht sogar anspruchsvoller), die vermutete Lernerleichterung steht wohl nur auf dem Papier. Und da man ohnehin nicht alle Gemeinschaftssprachen - und sei es auch „nur“ rezeptiv - erlernen kann, löst auch dieses Modell das Problem der interkulturellen Verständigung in Europa in keiner Weise. In ihren praktischen Implikationen erweisen sich die Mehrsprachigkeitstheorien daher eher als verkappte Leitsprachenmodelle, in denen es weniger um die Lösung transnationaler Kommunikationsprobleme als zum Beispiel ganz handfest um die Förderung des Französischunterrichts geht.

Nach dem **Leitsprachenmodell** einigen sich die beteiligten Nationen für die Belange der transnationalen Verständigung auf eine der bereits existierenden Gemeinschaftssprachen als gemeinsame (Zweit-)Sprache. Das könnte eine **dominante** Leitsprache nach dem Modell der USA sein, in dem die Leitsprache die ethnischen Minoritätensprachen in allen offiziellen Belangen ersetzt, die dann nur in Sprachinseln ohne offiziellen Status für private Zwecke im Gebrauch bleiben. In diesem Zusammenhang ist interessant, dass die Ansätze zur bilingualen Erziehung in den USA zunehmend wieder verworfen werden, da die Zweisprachigkeit faktisch eher zur gesellschaftlichen Benachteiligung ethnischer Minderheiten führt. Das Festhalten an der Herkunftssprache behindert die Integration und verschlechtert die beruflichen Chancen gerade der weniger privilegierten Bevölkerungsschichten. Eine dominante Leitsprache verdrängt daher der Tendenz nach die Regionalsprachen.

Realistischer für die sprachpolitische Situation Europas, in dem die beteiligten Nationen ein viel größeres Maß an Souveränität behalten, ist daher eher das **komplementäre** Leitsprachenmodell: Die jeweilige Nationalsprache bleibt im nationalen Sprachraum in allen offiziellen Belangen im Vordergrund; aber jeder Europabürger wäre verpflichtet, für die transnationale Kommunikation zusätzlich durch Erlernung der Leitsprache eine „sekundäre Identität“ als Europabürger zu erwerben. Die Leitsprache dient ihm als *lingua franca* in Europa und eröffnet allen Europäern gleiche Chancen zur Teilhabe und Mobilität in allen Mitgliedsländern. In den praktischen Konsequenzen impliziert das komplementäre Leitsprachenmodell daher völlig andere Ziele als das Mehrsprachigkeitsmodell: Es würde nicht eine bestimmte Auswahl von Sprachen jeweils ein wenig (oder auch nur rezeptiv) erlernt, sondern die gezielte Verbesserung der Leitsprachenkompetenz aller Europabürger wäre das vorrangige Erziehungsziel im Fremdsprachenunterricht. Für die wenigen Menschen, die auch bisher schon mehr als eine Fremdsprache lernen konnten, bliebe die Erlernung zusätzlicher Sprachen natürlich weiterhin sehr empfehlenswert, da im jeweiligen nationalen Sprachraum die europäische Leitsprache ja immer nur Hilfsfunktionen hat. Aber Vorrang in jedem Fall hätte die Leitsprache in ihrer *lingua-franca*-Funktion. Bildungspolitische Konsequenz des Leitsprachenmodells wären beispielsweise Modellversuche mit bilingualen Schulen - und natürlich auch der Frühbeginn des Fremdsprachenlernens in der jeweiligen Leitsprache.

lingua franca =
vereinfachte transnatio-
nale Verkehrssprache

Das Leitsprachenmodell wirkt zunächst sehr überzeugend - und es entspricht ja auch mehr oder weniger der allseits praktizierten „heimlichen Sprachenpolitik“ in Europa; allerdings ist seine größte Stärke zugleich auch seine größte Schwäche. Anders als im Hochsprachenmodell privilegiert die Leitsprache automatisch eine der Gemeinschaftsnationen zur Leitnation. Die Sprecher dieser Sprache haben kommunikationspolitisch sozusagen in Permanenz den Vorteil eines Heimspiels im Fußball: Der Fremdsprachler wird, außer in den seltenen Fällen eines echten Bilingualismus, gegenüber dem Muttersprachler kommunikativ immer im Nachteil sein. Historisch gesehen wurde daher stets die Sprache des Eroberers die Leitsprache - also z. B. Französisch über zweihundert Jahre in England, Englisch über lange Zeit in den Kolonien und im *Commonwealth*, Russisch im ehemaligen Ostblock. Die Sprache ist ein Instrument der Herrschaftsausübung, wirtschaftlich wie kulturell und politisch; der „natürliche“ Europäer wäre privilegiert gegenüber dem „angelernten“ Europäer in allen Belangen der transnationalen Kooperation. Wenn also schon eine der Gemeinschaftssprachen zur Leitsprache gekürt werden sollte, dürfte es nach demokratischen Spielregeln nicht eine der großen Sprachen sein, sondern es müsste eine der kleineren sein, von denen im Handel und internationalen Wettbewerb keine Gefahr der kulturellen Dominanz ausgeht.

Vertiefungstext

Diskussionen dieser Art um praktikable und wünschenswerte Modelle der Mehrsprachigkeit sind allerdings müßig, da in solchen Fragen letztlich nicht die Wissenschaft, sondern die praktische Politik entscheidet. Geht man in der Theorie zwar nach wie vor von der Vielfalt und Gleichberechtigung der europäischen Kulturen aus, so wählt sich die Praxis der transnationalen Kommunikation in Europa ihr Medium selbst - und zwar nach **Akzeptanz- und Nützlichkeits erwägungen**. Daher lernen wir in Deutschland nicht bevorzugt Französisch oder Niederländisch, obwohl das wichtige Handelspartner sind, sondern vorrangig Englisch, da diese Sprache im Vergleich der Zweitsprachen weltweit die größte Verbreitung und höchste Akzeptanz besitzt:

| | L1 | L2 | L2(V) | L2(V) Akzeptanz |
|---------------|-----|-----|-------|--------------------|
| Englisch | 415 | 800 | 300 | 500 Mio |
| Spanisch | 285 | 10 | 10 | 10 |
| Deutsch | 92 | 20 | 20 | 10 |
| Französisch | 55 | 30 | 5 | - |
| Portugiesisch | 160 | - | - | - |
| Russisch | 115 | 25 | 100 | - |
| Esperanto | | 1 | | 10 |

Schaubild 4:
Akzeptanz von Zweit-
sprachen (Quelle:
Finkenstaedt, Schröder
1992: 19)

| | |
|-----------|---|
| L1 | = Muttersprache |
| L2 | = Zweitsprachenbeherrschung auf muttersprachenähnlichem Niveau |
| L2(V) | = Zweitsprachenbeherrschung ausreichend zur Nutzung als Verkehrssprache |
| L2(V) | = Bereitschaft, diese Sprache als Verkehrssprache zu benutzen, |
| Akzeptanz | unabhängig von den vorhandenen Sprachkenntnissen |

Den Zahlen selbst mag man mit Misstrauen begegnen (sie hängen stark vom Erfassungsverfahren ab), kaum aber den dargestellten Zahlenverhältnissen. Wie man an den Einträgen in der letzten Spalte ablesen kann, gibt es bei der Suche nach einer transnationalen Verkehrssprache nur für Englisch eine ausreichende Zustimmung. Die hohe Akzeptanz des Englischen ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass Englisch in vielen Belangen

heute eine echte Weltsprache ist, die in Wirtschaft, Politik, Kultur, Wissenschaft, in den Medien rund um den Globus weit verbreitet ist und von mehr Menschen in mehr Ländern gebraucht wird als jede andere Sprache (Graddol 1997). Englisch als europäische Leitsprache würde also zwei Zielen zugleich dienen: der Verständigung sowohl in Europa wie weltweit. Aus dieser Perspektive ist die Diskussion um eine gesonderte europäische Hochsprache vielleicht tatsächlich obsolet. Und wenn in Fachorganen zuweilen heftig, fast schon kulturkämpferisch, gegen den Vorrang des Englischen polemisiert wird, so sind nicht selten Missverständnisse im Spiel: Durch die Erlernung einer komplementären ZWEITsprache steht der oft beschworene Verlust der kulturellen Identität ja gar nicht zur Diskussion; im Gegenteil: durch den Erwerb der *lingua franca* erweitert sich der nationale Horizont potenziell in weltweiter Dimension. Und auch für die anderen Sprachen muss das Englische keine Bedrohung sein; diese Sprachen sollen ja auch weiterhin, mit eigenen Zielen und Schwerpunkten, erlernt werden. Im Gegenteil auch hier: Der Englischunterricht könnte, didaktisch entsprechend akzentuiert, das Erlernen weiterer Fremdsprachen vorbereiten und erleichtern.



Literatur

Unabhängig von solchen Überlegungen: Sprachenpolitische Realität ist, dass wir in der Europäischen Gemeinschaft, ob es uns gefällt oder nicht, faktisch ein Leitsprachenmodell auf der Basis von Englisch haben. Nach einer Pressemeldung der KMK lernten 1997 in Deutschland 96 Prozent aller Schüler in der Sekundarstufe I als erste Fremdsprache Englisch; dabei werden Französisch und Russisch vor allem in der Oberstufe vermehrt abgewählt. In ganz Nordrhein-Westfalen gab es 1997, wenn man der Meldung trauen darf, nur noch fünf Leistungskurse für Französisch. Dieser Vorrang des Englischen entspricht, wie man später sehen wird, sehr weitgehend den empirischen Wünschen und Bedürfnissen der Menschen, wie er sich im freien Wahlverhalten in der Nachfrage nach Fremdsprachenunterricht ausdrückt.

⇒ Abschnitt 3:
„laterales Fremd-
sprachenlernen“

Mit der Wahrnehmung dieser Realität stellen sich viele Fragen - nicht zuletzt die, wie wir als Sprachwissenschaftler und Fremdsprachenpädagogen mit der empirisch gewachsenen europäischen Leitsprachenfunktion des Englischen umgehen wollen: Ändert sich etwas in der Art, wie Englisch gelehrt und gelernt wird, durch diesen neuen Kontext? Ist das Englischlernen, wie es bisher als Annäherung (Anpassung?) an die britisch-amerikanische Kultur betrieben wurde, auch vor diesem neuen Hintergrund weiter das allein geeignete Format des Englischlernens? Welche Rolle spielen dabei andere Sprachen und Kulturen? Erleichtert der Englischunterricht den Erwerb weiterer Fremdsprachen - und motiviert er dazu? Wie erklärt sich das hohe Interesse an Sprachen wie Spanisch und Italienisch, das wir derzeit in der Weiterbildung beobachten: Sollten sich hier die Lernziele und Methoden von denen des Englischunterrichts unterscheiden?

⇒ Abschnitt 2.3:
„Lernbedürfnisse“

Fremdsprachen als Schlüsselqualifikation

Die Bedarfsanalyse hat viele Facetten; hier wurden exemplarisch zwei Aspekte herausgegriffen: die Bedarfsentwicklung infolge der europäischen Integration und der Fremdsprachenbedarf der Wirtschaft. Der allgemeine Befund überrascht kaum: Der Bedarf ist hoch, und er wächst weiterhin, wenn auch nicht gleichmäßig für alle Fremdsprachen. Fremdsprachenkenntnisse sind trotz eines aufwändigen Bildungssystems in Deutschland noch überraschend wenig verbreitet: Zum Zeitpunkt der letzten einschlägigen Untersuchung sprachen nur 7 Prozent der Deutschen zwei oder mehr Fremdsprachen; und die Situation wird sich seitdem kaum wesentlich geändert haben.

Andererseits ist der Sprachenbedarf der Wirtschaft nicht wie früher vorrangig durch Spezialisten zu befriedigen, und er ist auch nicht länger beschränkt auf Großbetriebe; Fremdsprachen sind heute wichtig auch in kleinen und mittleren Unternehmen. Vor allem, in 70 Prozent der befragten Betriebe, wird dabei Englisch gebraucht; daneben auch, in dieser Reihenfolge, Französisch, Spanisch, Deutsch, Italienisch und Russisch. Fremdsprachenkenntnisse werden in der Wirtschaft als Zusatzqualifikation zur Fachausbildung erwartet; Englischkenntnisse haben dabei zunehmend den Status einer **Schlüsselqualifikation** in vielen Berufen, hier werden auch differenziertere Kenntnisse erwartet und vorausgesetzt. Nach einer Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung rangieren Fremdsprachen beim Bedarf an Zusatzqualifikationen heute ganz oben, noch vor Teamfähigkeit, IT-Qualifikation, Kundenorientierung, Qualitätssicherung u. a. (DIE ZEIT, 19.4.2000).

Mit der fortschreitenden Integration Europas entsteht wachsender Bedarf für die transnationale Verständigung. Obwohl im Widerspruch zur offiziellen Sprachenpolitik Europas, kann in der Praxis wohl nur eine komplementäre Leitsprache, die in der Funktion einer *lingua franca* gebraucht wird, die internationale Kommunikation auf breiter Grundlage gewährleisten. Vieles spricht dabei für Englisch. Mit dem Funktionswandel des Englischen von der Nationalsprache zur internationalen Leitsprache ändern sich die Anforderungen an die Didaktik des Englischen, indirekt auch die Anforderungen an die Didaktik der anderen Fremdsprachen.

⇒ Abschnitt 3



Literatur

Literaturauswahl

- Christ, H.: *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 1991
- Dethloff, U.: *Interkulturalität und Europakompetenz*. Tübingen: Stauffenberg, 1993
- DIHT (Hrsg.): *Fremdsprachen in einem Europa offener Grenzen*. Bonn: DIHT, 1994
- Dohmen, G.: *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: BMBF, 1996
- Finkenstaedt, T., Schröder, K.: *Sprachen im Europa von morgen*. München: Langenscheidt, 1992 (Broschüre)
- „Fremdsprachen im Europäischen Haus“, *Themaheft Die Neueren Sprachen*, 4/5-1992
- Gnutzmann, C. (Hrsg.): *Teaching and learning English as a global language. Native and non-native perspectives*. Tübingen: Stauffenberg, 1999
- Graddol, D.: *The future of English? - A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. London: The British Council, 1997
- Graddol, D.: *English next. Why Global English may mean the end of "English as a foreign language"*. London: The British Council, 2006.
- Kramer, W., Weiß, R. (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Wirtschaft*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft, 1992
- Kuwan, H.: *Berichtssystem Weiterbildung 1992. Bildung-Wissenschaft-Aktuell (hrsg. vom Bundesmin. für Bildung und Wissenschaft)*, 12 /1992.
- Kuwan, H., Thebis, F.: *Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Bonn, Berlin: BMBF, 2005
- Schöpfer-Grabe, S., Weiß, R.: *Vorsprung durch Fremdsprachentraining: Ergebnisse einer Unternehmensbefragung*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 1998
- Vielau, A.: „Sprachlos in vielen Sprachen? Perspektiven des Sprachenlernens im vereinten Europa“, *PRAXIS*, 1/1991, 20 - 28

2.2 Institutionen der Weiterbildung, Marktorientierung, neues Aufgabenverständnis

Fremdsprachliche Weiterbildung ist bei einer Vielzahl von Anbietern möglich, wobei die Grenzen zwischen staatlich anerkannt und nicht anerkannt, öffentlich-gemeinnützig und privat-profitorientiert zunehmend verschwimmen. Entgegen den Planungen der Bildungsreformer (Schulenberg 1975) und entgegen neueren KMK-Empfehlungen (3. Empfehlung zur Weiterbildung vom 2.12.1994) gibt es heute faktisch keinen eigenständigen, bundesweit klar konturierten Sektor der öffentlichen Weiterbildung, sondern mehr und mehr einen offenen Weiterbildungsmarkt mit einer großen Vielfalt konkurrierender Anbieter, ein wahres Dickicht von Förderungskriterien und eine entsprechend große Unübersichtlichkeit der trägerspezifischen Programme und Bildungsinhalte. Den größten Anteil am Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung haben die Volkshochschulen (VHSn); darum exemplarisch hier zunächst eine kurze Bestandsaufnahme.



Literatur

Es gibt flächendeckend 974 VHSn in Deutschland (alte und neue Länder), mit unterschiedlichen Rechtsformen, finanziert durch Land, Kommune, Teilnehmergebühren und sonstige Mittel (Zahlen nach DVV-Statistik, DIE 2006). Bei der Finanzierung der Volkshochschularbeit gewinnen die Teilnehmerentgelte immer größere Bedeutung, während die Förderung durch die öffentlichen Träger seit Jahren stagniert bzw. rückläufig ist. Der Anteil der Teilnehmerentgelte am Gesamthaushalt der VHSn beträgt mit steigender Tendenz inzwischen bundesweit knapp 40 Prozent, die Finanzierung über Drittmittel liegt bei manchen Einrichtungen bei mehr als 60 Prozent.



Literatur

An den Volkshochschulen arbeiten derzeit etwa 3300 hauptamtliche Pädagogen (PM) mit Leitungs- und Planungsfunktionen, im Durchschnitt also 3,3 pro Einrichtung, wobei der Sprachenbereich als größter einzelner Fachbereich meistens professionell geleitet wird. Häufig haben die PM noch weitere Planungsaufgaben in anderen Bereichen. Der Unterricht an VHSn ist offen für jeden Erwachsenen, der die Gebühren zahlen kann und will. 2005 haben etwa 1,9 Millionen Menschen, 68 Prozent davon Frauen, 172 000 Sprachkurse an VHSn besucht. Für eine VHS mittlerer Größe heißt das etwa 550 Sprachkurse pro Jahr in den Fremdsprachen, ca. 8000 Teilnehmer, 20000 Unterrichtsstunden, 130 Kursleiter, 3 hauptamtliche Pädagogen (Zahlen von 2005: VHS Oldenburg). Die Angebotsstrukturen orientieren sich an der Nachfrage und sind, mit gewissen regionalen Unterschieden, bundesweit ähnlich.

Marktorientierung, Kursprogramm und Bildungschancen

Mit dem schrittweisen Fortfall der öffentlichen Förderung sehen sich auch öffentliche Anbieter in der Verlegenheit, das Programm vermehrt nach Gesichtspunkten der Kostenverursachung zu überdenken. Wenn Fremdsprachenkurse über Gebühren zu finanzieren sind und obendrein Überschüsse zur Abdeckung institutioneller Kostenanteile erwirtschaften sollen, so konvergieren der Tendenz nach die Verhältnisse an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen: Angeboten wird das, was unter den gegebenen Bedingungen einen angemessenen Kostenbeitrag erwirtschaften kann (vgl. auch Nussl 1995). Angesichts der Adressaten, des typischen Programms und der Preisgestaltung privater Sprachschulen berechtigt nichts zu der Annahme, dass ein differenziertes und kosten-



Literatur

günstiges Sprachenprogramm für **alle** Bevölkerungsschichten, wie es das Aufgabenverständnis einer öffentlichen Bildungseinrichtung an sich verlangt, auf Dauer auch **ohne** öffentliche Förderung aufrecht erhalten werden kann. Was bedeutet die Tendenz zur „Marktorientierung der Weiterbildung“ in der Praxis?

Das Kursprogramm wird sich mittelfristig vor allem auf **marktfähige** Angebote ausrichten - auf das, was zu kostendeckenden, konkurrenzfähigen Preisen nach dem Prinzip von Angebot und Nachfrage verkäuflich ist. Das heißt aber auch: Weniger gängige Sprachen, Lernstufen, Angebotsformen werden vielerorts aufgegeben werden (müssen). Wer sich ernsthaft weiterbilden will, wird immer tiefer in die Tasche greifen, immer weitere Wege in Kauf nehmen, immer größere Lerngruppen akzeptieren müssen. Weitergreifende bildungspolitische Ziele (wie etwa das der Förderung der Europakompetenz von bildungsbenachteiligten Schichten) sind aus eigener Kraft nicht realisierbar - es fehlen die sachlichen und personellen Ressourcen. Bei Zielen dieser Art versagt der Marktmechanismus. Schon heute zeichnet sich daher eine schleichende Veränderung zu einem **Drei-Klassen-System der Weiterbildung** ab:

- Es gibt ein Luxusangebot für Besserverdienende, das unbeschränkt alles enthält, was vom privaten oder öffentlichen Auftraggeber verlangt wird (Bildung auf Bestellung, Privatunterricht, Firmenkurse etc.);
- es gibt ein Standardangebot der marktgängigen Themen - offen für alle, die den Marktpreis zahlen können und wollen;
- und es gibt ein öffentlich gefördertes „Sozialprogramm“, das aber nur für bestimmte Teilnehmergruppen zugänglich ist und/ oder die Themen enthält, die nach Ansicht der Bildungspolitik „besondere Anforderungen des Gemeinwohls“ erfüllen.

Nach offizieller Lesart sind die Fremdsprachen marktfähig und gehören (mit der Ausnahme von Deutsch als Fremdsprache) nicht in das Sozialprogramm. Bildungspolitisch ist dieses Förderungssystem etwa so logisch und zukunftsweisend wie eine Schule, die ihren Schülern nicht mehr die gesellschaftlich nötigen Schlüsselqualifikationen, sondern nur noch die Fächer Gemeinschaftskunde und Religion anbietet - und ansonsten auf die Möglichkeit des Privatunterrichts verweist. Die schichtspezifischen Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung haben sich, wie entsprechende Längsschnittuntersuchungen zeigen (Kuwan 1999), im Lauf der Jahre nämlich keineswegs verringert. Weiterbildung ist nach wie vor durch starke soziale Unterschiede und ungleich verteilte Chancen gekennzeichnet. Gerade für bildungsbenachteiligte Menschen ist das neoliberale Konzept des lebenslangen Lernens in Eigenverantwortung allenfalls eine Utopie.

Selbstorganisierte und technologiegestützte Lernformen, die nach Ansicht einiger Experten perspektivisch die organisierte Weiterbildung ersetzen könnten (vgl. Dohmen 1996: 90), kommen für das Fremdsprachenlernen kaum in Betracht und sind insgesamt wohl eher etwas für eine lerngewohnte Minderheit. Über die Abschaffung der öffentlichen Weiterbildung kann man verantwortlich ja erst dann reden, wenn in der schönen neuen Welt „telematischer Lern-Netzwerke“ die Pädagogik von Mensch zu Mensch tatsächlich irgendwann auf breiter Basis überflüssig geworden ist. Solange das nicht der Fall ist, solange lernungewohnte Menschen selbst unter qualifizierter Anleitung große Lernprobleme haben, bereiten solche Argumente den Weg in eine Wissens- und Bildungsgesellschaft für Privilegierte: Der Marktmechanismus besorgt die Konzentration von hochwertigen Bildungsangeboten dort, wo eine zahlungsfähige Nachfrage existiert, zum Beispiel in der Firmenschulung, und den Abbau von Bildungsangeboten dort, wo diese effektive Nachfrage nicht besteht - und zwar letztlich unabhängig vom Aufgaben-



Literatur



Literatur

verständnis der Einrichtung, vom objektiven Weiterbildungsbedarf und von den subjektiven Lernwünschen der Menschen. Die Verweigerung kostengünstiger Bildungschancen bedeutet in der Praxis daher gerade für die, die Weiterbildung am nötigsten brauchen, eine massive Ausgrenzung im Qualifikationswettbewerb um die gesellschaftlich erforderlichen Schlüsselqualifikationen. Schlimmer noch: Die primär marktorientierte Weiterbildung verstärkt tendenziell die bestehende Teilung der Gesellschaft, da sie immer weniger die Schichten erreicht, die Weiterbildung tatsächlich benötigen, und bevorzugt die fördert, die schon heute am besten mit Bildung versorgt sind.

Neues Aufgabenverständnis der öffentlichen Weiterbildung

Eine vermehrte Marktorientierung wirkt sich perspektivisch nicht nur auf das Programm und die Weiterbildungsbeteiligung aus, sondern auch auf Personal und Aufgabenverständnis der Einrichtungen. In Niedersachsen verlor zum Beispiel die Oldenburger VHS durch Gesetzesänderungen binnen drei Jahren die Förderung für etwa 30 Prozent ihres hauptamtlichen pädagogischen Personals - und ab dem Jahr 2002 werden in Folge einer erneuten Gesetzesänderung (**Budgetierung**) Personalkosten überhaupt nicht mehr in besonderer Weise gefördert. Der Staat investiert nicht mehr in den Input (durch Förderung einer bestimmten Mindest-Personalausstattung), sondern vermehrt in den Output: Der Zuschuss orientiert sich letztlich an der Zahl der geleisteten Unterrichtsstunden. Wie die Zielzahlen erreicht werden, ist Sache der eigenverantwortlichen Arbeit der Bildungseinrichtung, die so zu betriebswirtschaftlichem Denken und Handeln angehalten ist. Das klingt zunächst nicht schlecht, ist aber nur die halbe Wahrheit. Da die Globalbudgets trotz steigender Kosten ständig weiter absinken, ist die Einrichtung gezwungen, im Bereich der geförderten Kurse immer mehr Unterrichtsstunden zu immer geringeren Kosten zu produzieren, um auch nur den gegebenen Stand zu halten. Zugleich entsteht der Zwang, sich unter Hintanstellung des gemeinwohlorientierten Aufgabenverständnisses vermehrt im Bereich der marktfähigen Bildung zu engagieren, um dort die im Budget fehlenden Mittel zu erwirtschaften.

Die Marktorientierung hat auch eine Reihe positiver Aspekte. Sie vergrößert den eigenverantwortlichen Handlungsspielraum, zwingt nicht nur zu Kostenbewußtsein und Effizienz, sondern vermehrt auch zur **Kundenorientierung**, zum Denken in Begriffen wie Kundenzufriedenheit, Erlebniswert der Weiterbildung und Programmqualität. Insofern sind „Budgetierung“ und „Controlling“, aber auch „Organisationsentwicklung“ und „Qualitätsmanagement“ derzeit intern die großen Themen der Weiterbildung. Nur der zufriedene Kunde ist bereit, den höheren Preis der Weiterbildung zu entrichten. Entsprechend ist man bemüht, bestehende Strukturen zu analysieren, Schwachstellen zu erkennen, den erreichten Qualitätsstandard womöglich auch zertifizieren zu lassen (z. B. nach der Industrienorm DIN EN ISO 9001). Volkshochschulen, die in der Lage sind, ihre Organisation in diesem Sinne erfolgreich zu reformieren (vgl. auch Landesinstitut 1991), werden unter den härteren Rahmenbedingungen sicher bessere Zukunftschancen haben. Einzuschränken wäre allerdings, dass diese Art Qualitätsmanagement den pädagogischen Kern der Bildungsprozesse oft nicht antastet, eher nur das Umfeld verbessert oder einer vordergründigen Kommerzialisierung Vorschub leistet: am Image feilt, Marketing und Service schön, in die Ästhetik der Ware Weiterbildung investiert. Insofern kann es nicht überraschen, dass manche Weiterbildungseinrichtungen ein solches Qualitätssiegel in makellosen Hochglanzprospekten schon länger vorzeigen können, ohne dass sich an der inneren Qualität ihres Unterrichts wesentlich etwas geändert hätte ...

⇒ Abschnitt 7

Mittelfristig ist abzusehen, dass unter den neuen Vorzeichen die personellen und qualitativen Standards der öffentlichen Weiterbildung letztlich nicht besser werden können, sondern eher wieder absinken. Die Ausstattung mit hauptberuflichem pädagogischem Personal entsprach bisher schon eher dem Stand kleinster Dorfschulen. Selbst in Großstädten wird das Prinzip der fachlich-professionellen Programmgestaltung in Zukunft in weniger gängigen Bereichen nicht durchzuhalten sein: Die Kollegien, ohnehin vielerorts überaltert, „vergreisen“ weiter (und mit ihnen die bestehenden Programmstrukturen), freierwerdende Stellen werden gestrichen oder untertariflich wiederbesetzt, das Restprogramm zunehmend durch fachfremde „Weiterbildungsmanager“ verwaltet, die dann logischerweise, schon aus Kostengründen, keine Pädagogen mehr sein müssen. Man geht damit den gleichen Weg wie viele private Sprachschulen, die als profitorientierte Unternehmen nicht von Pädagogen, sondern von Kaufleuten geleitet werden.

Der Weiterbildungsmanager neuen Typs unterrichtet nicht selbst, hat oft keine Lehrkompetenz im eigenen Programmbereich, weil er tatsächlich oder vorgeblich mit übergreifenden Routine- und Verwaltungsaufgaben, Akquisition, Kostenrechnung und Verkaufsförderung beschäftigt ist. Die Volkshochschulen entwickeln sich tendenziell zurück zu den Bildungsagenturen der fünfziger Jahre, in denen fachfremde Programmverantwortliche ihre Bildungsangebote nach externen Vorgaben, nach den Wünschen der Kursleiter, letztlich nach Gesichtspunkten des Bildungsmarketing planteten. Dass die Kompetenz des Dorfschullehrers, der für alle Fächer, alle Lernstufen, alle Lehrpläne und die gesamte Unterrichtsorganisation selbst zuständig ist, nicht auf Dauer den differenzierten Output und die Qualität eines modernen Bildungszentrums an der Schwelle zum 21. Jahrhundert gewährleisten kann, liegt allerdings ebenfalls auf der Hand. (Diese Erkenntnis war schon Ausgangspunkt der Bildungsreform 1970.) Eine bedarfsgerechte und innovative Bildungsplanung, langfristig-lehrgangsmäßige Kursstrukturen und anerkannte Abschlüsse, Kontinuität und pädagogisch definierte Unterrichtsqualität, kompetente Beratung von Teilnehmern und Lehrkräften sind ohne eine professionelle Grundausstattung mit pädagogischer Expertise auf Dauer nicht zu haben.

Das Profil der öffentlichen Weiterbildung ändert sich unter den Vorzeichen der Marktorientierung insgesamt, wird diffuser: Der gesellschaftliche Konsens über die Aufgaben der Weiterbildung, der in manchen Formulierungen der aktuellen Weiterbildungsgesetze noch nachklingt, wird zunehmend ersetzt durch örtliche und regionale Profile - abhängig davon, wie die Bildungseinrichtungen vor Ort mit den neuen Rahmenbedingungen umgehen und wie erfolgreich sie sich am Weiterbildungsmarkt bewegen.

Zum Status der Kursleiter: Freiberufler oder Weiterbildungslehrer?

Der Unterricht in Weiterbildungseinrichtungen wird durch angestellte Weiterbildungslehrer, die zeitlich befristet in Maßnahmen und Projekten arbeiten, aus Kostengründen größtenteils jedoch durch **freiberufliche Lehrkräfte** auf Honorarbasis erteilt. Eine akademische Berufsausbildung mit entsprechenden Studiengängen und -abschlüssen für Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung gibt es in Deutschland bisher nicht - oder doch nur in Form einiger weniger Modellversuche. Entgegen manchen Werbeaussagen muss betont werden, dass abgesehen von regional begrenzten Initiativen (siehe etwa Brokmann-Nooren 1995) von einer quantitativ und qualitativ angemessenen Aus-, Fort- und Weiterbildung des Lehrpersonals und entsprechend von einem professionellen Berufsbild des Weiterbildungslehrers nicht die Rede sein kann. Nur 11 Prozent der Lehr-

kräfte an VHSn haben eine Lehrerausbildung (DVV-Statistik, DIE 2006). Der aktuelle Stand der Weiterbildung entspricht dem Stand des Schulunterrichts vor Einführung einer verbindlichen akademischen Lehrerausbildung. Über die Qualität des Unterrichts im Einzelfall soll damit natürlich nichts ausgesagt sein.



Literatur

Die Lehrkräfte in Fremdsprachenkursen bringen dementsprechend sehr unterschiedliche Qualifikationen mit; das reicht vom pädagogisch interessierten Muttersprachler über Dolmetscher und Sprachstudenten bis hin zum professionell ausgebildeten Fremdsprachenlehrer, für den die Erwachsenenbildung nur eine Nebentätigkeit darstellt. Einige arbeiten als angelernte „Kursleiter neuen Typs“ mit relativ vielen Stunden fast schon berufsmäßig (Grimme 1988), die meisten freiberuflich mit eher geringen Stundenzahlen, viele auch nur hobbymäßig und übergangsweise, bis sie anderweitig eine Anstellung finden. Die Verdienstmöglichkeiten sind begrenzt, und es fehlt an sozialer Absicherung. Entsprechend hoch ist die Fluktuation. Es gibt aber auch Lehrkräfte, die länger als zwanzig Jahre dabei sind.



Literatur

Wie heftige Debatten um die Frage der „Scheinselbständigkeit“ gezeigt haben, scheint der Status des Freiberuflers für Kursleiter bildungspolitisch gewollt und rechtlich inzwischen unstrittig zu sein. Freiberuflichkeit bedeutet, dass man als Kursleiter zeitlich befristet einen Lehrauftrag übernimmt, die Rahmendaten, das Programm und einen bestimmten Stundensatz vereinbart - und dass für beide Seiten keine weiteren Verpflichtungen bestehen. Der Lehrbeauftragte ist nicht weisungsgebunden und im Rahmen der getroffenen Vereinbarungen frei in der Unterrichtsgestaltung. Die Tätigkeit für andere Auftraggeber darf nicht beschränkt werden. Für das kumulierte Einkommen aus allen Lehraufträgen entsteht ab einer bestimmten Grenze die individuelle Pflicht zur Sozialversicherung, was erhebliche Abzüge mit sich bringt, da ja mangels Beschäftigungsverhältnis auch keine Arbeitgeberanteile anfallen. Gleiches gilt für die Steuerpflicht: Werden bestimmte Freigrenzen überschritten (derzeit Euro 1800 pro Jahr), muss das Einkommen nach dem individuellen Steuersatz versteuert werden. Vom Auftraggeber werden ohne Abzüge jeweils die tatsächlich erteilten, per Teilnahmeliste nachgewiesenen Stunden bezahlt; im Vertretungsfall erhält der Vertreter das Honorar. Im Allgemeinen ist es auch nach langjähriger Tätigkeit nicht möglich, eine freiberufliche Beschäftigung auf Honorarbasis durch arbeitsgerichtliche Schritte in ein festes Beschäftigungsverhältnis umzuwandeln: Hierzu gibt es eine Reihe einschlägiger höchstrichterlicher Entscheidungen.

Die Chance für eine Festanstellung als Weiterbildungslehrer wird im Zeichen der Marktorientierung eher noch schlechter werden, als sie es bisher schon war. Das Marktprinzip konzentriert die Ressourcen dort, wo mit geringstem Aufwand der höchste Ertrag zu erwirtschaften ist; eine einzelne Einrichtung kann sich auf Dauer weder teure Kurse noch teure Kursleiter leisten. Wer unwirtschaftlich arbeitet oder zu teuer anbietet, entzieht sich selber die Existenzgrundlage in der Konkurrenz mit anderen Anbietern. Viele kleine Anbieter im Weiterbildungsmarkt zersplittern und nivellieren das Angebot - letztlich zu Lasten der Teilnehmer und der Kursleiter. Denn die Anbieterkonkurrenz drückt mit den Preisen letztlich auch die Standards in der Bezahlung der nebenberuflichen Kursleiter: Private Sprachschulen zahlen schon heute trotz viel höherer Preise meistens deutlich geringere Honorare als öffentliche Träger. Mehr Marktorientierung der Weiterbildung bedeutet daher in der Praxis, dass die soziale Lage der freiberuflichen Lehrkräfte in ihrer gegenwärtigen Form festgeschrieben, potenziell in Analogie zu den Verhältnissen an privaten Weiterbildungsschulen vielleicht sogar noch verschlechtert wird (WSF 2005). Das bildungspolitische Bemühen um eine Verbesserung in der Situation dieses Personenkreises,



Literatur

der akademisch gebildet und mit hohem persönlichen Einsatz oft seit Jahren primär gemeinnützige Aufgaben wahrnimmt, ist bei keiner der mächtigen politischen Parteien derzeit auch nur ansatzweise erkennbar. Dennoch ist es wichtig, im Binnenverhältnis keine falschen Fronten zwischen der Einrichtung und den Lehrkräften aufzubauen: Öffentliche Bildungseinrichtungen arbeiten nicht profitorientiert, sondern **gemeinnützig**; niemand profitiert hier individuell davon, dass er anderen etwas vorenthält. Der Haushalt wird von den Rechnungsprüfungsämtern im Jahresrhythmus genau überprüft. Die Bildungseinrichtungen können nur das leisten und an ihre Lehrkräfte weitergeben, was von den Rahmenbedingungen her möglich ist. Und diese Rahmenbedingungen werden vom Gesetzgeber und zunehmend vom **Erfolg auf dem Bildungsmarkt** gesetzt.

Nicht das gesicherte Beschäftigungsverhältnis als fest angestellter Weiterbildungslehrer, sondern eher die Rolle des echten Freiberuflers, des Unternehmers in eigener Sache, kennzeichnet vermutlich also auf absehbare Zeit die Perspektive des Kursleiters in der Weiterbildung. Das Einkommen hängt unmittelbar vom Umfang der Arbeit und dem beruflichen Erfolg ab: Wer qualifizierte Arbeit leistet und bei den Teilnehmern gut ankommt, hat volle Kurse und kann sich den gewünschten Arbeitsumfang, den Auftraggeber und die Bedingungen fast nach Belieben aussuchen. Wer weniger erfolgreich arbeitet, muss das akzeptieren, was ihm angeboten wird. Während heute meistens noch Einheitshonorare gezahlt werden, wäre unter den neuen Vorzeichen eine Honorardifferenzierung mit einer entsprechenden Erfolgsbeteiligung also durchaus systemgerecht. Und als Kursleiter verhielte sich professionell, wer seine Rolle als die eines Dienstleisters begreift, dessen Geschäftserfolg nicht schon mit der Unterrichtsleistung als solcher gegeben ist, sondern zunehmend auf der **Qualität** seiner Arbeit und der **Akzeptanz beim Kunden** beruht.

⇒ **Abschnitt 7:**
Unterrichtserfolg
und Unterrichts-
qualität



Literatur

Literaturauswahl

- Brokmann-Nooren, C., Grieb, I., Raapke, H.-D. (Hrsg.): *NQ-Materialien. Handbuch Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz, 1995
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): *Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn 1970
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): *Umriss und Perspektiven der Weiterbildung*. Stuttgart 1975
- Dohmen, G.: *Das Lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: BMBF, 1996
- Grimme, W.: „Der Kursleiter neuen Typs“, in: Vielau, A. u. a.: *Fremdsprachen an der VHS. Arbeitsschwerpunkte und Entwicklungstendenzen*. Bonn: DVV, 1988, 26 - 31
- Kuwan, H.: *Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Bonn: BMBF, 1999
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Im Netz der Organisation. Ein Handbuch für Menschen in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen*. Soest: LSW, 1991
- Meuener, E.: „Bildung als Ware: Zur Ökonomisierung der Erwachsenenbildung“, *PAE - Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung*, 4/ 1999, 20 - 24
- Nuissl, E.: „Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung“, *Zielsprache Französisch*, 3/ 1995, 30 - 36
- Reichart, E., Huntemann, H.: *Volkshochschul-Statistik 2006*. Bonn: DIE, 2006 (DVV-Statistik 2006)
- Schulenberg, W. u.a.: *Strukturplan Weiterbildung*. Köln: Kohlhammer 1975
- WSF Wirtschafts- und Sozialforschung: *Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen*. Kerpen: BMBF, 2005

2.3 Lernbedürfnisse und Weiterbildungsbereitschaft, Lernhemmnisse

Zwischen dem gesellschaftlichen Bedarf, dem Interesse der Anbieter und den Bedürfnissen der Menschen, die sich weiterbilden wollen, ist klar zu unterscheiden - will man nicht der Gefahr unterliegen, das eine mit dem anderen zu verwechseln. Besonders interessant sind dabei die **Lernbedürfnisse**. Der Kunde bestimmt bei marktorientierter Programmplanung das Angebot, ein institutionell oder bildungspolitisch motiviertes Aufgabenverständnis („Förderung der Europakompetenz für alle“) läßt sich programmtechnisch so lange nicht umsetzen, wie solche Motive nicht am Bildungsmarkt in Form einer zahlungskräftigen Nachfrage auftreten. Denn die Teilnahme an Weiterbildung ist **freiwillig**, und die Preise steigen: Letztlich entscheiden daher die Wünsche des Kunden, ob ein Kurs zustande kommt oder nicht. Der Kunde ist König, heute mehr denn je. Nach dem Wortlaut des Gesetzes gilt das seit langem schon: Laut Paragraph 2 des NsEBG (1970) bestimmen die „Bildungsbedürfnisse der Erwachsenen“ die Inhalte; Erwachsenenbildung beruht auf der „Freiheit des Angebots und der Freiheit der Inanspruchnahme“. Von Anfang an hatten die an Weiterbildung Interessierten einen eigenen, zunächst eher moderaten Kostenbeitrag zu tragen - der sich im Lauf der Jahre vielerorts zur tragenden Säule der Finanzierung gemausert hat.

NsEBG = Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz

Damit wird **Marktforschung** auch für die öffentliche Weiterbildung immer wichtiger. Nur wenn das Angebot der Bedürfnislage der jeweiligen Zielgruppe entspricht, wird eine Veranstaltung überhaupt besucht werden. Und nur wenn die praktische Durchführung aus subjektiver Sicht das hält, was der Teilnehmer nach den Versprechungen der Werbung für sich als persönliches Ergebnis erwartet, wird er zufrieden sein und dem Produkt treu bleiben und den Folgekurs belegen. Die Teilnehmerbedürfnisse sind daher Basis der marktorientierten Programmplanung und Kursdurchführung. Nicht notwendig allerdings die alleinige Basis. Denn das würde voraussetzen, dass die subjektiven Erwartungen stets auch realistisch und praktisch einlösbar sind. In der Praxis ist das eher selten der Fall, viele würden die Fremdsprache am liebsten in 30 Stunden, ohne Mühe und im Schlaf erlernen. Subjektive Wünsche und das objektiv Machbare müssen sich daher nach und nach im Verlauf des Kurses annähern. Das setzt einen wechselseitigen Lernprozess und einiges an Geschick von Seiten des Kursleiters voraus.

Weiterbildungsbereitschaft

Wenn man von Teilnehmerbedürfnissen spricht, muss man streng genommen zwischen den Wünschen von „Teilnehmern“ (also denen, die bereits einen Kurs besuchen) und den Bedürfnissen von „Adressaten“, also potenziellen Teilnehmern, unterscheiden. Daten zur Adressatenanalyse gewinnt man durch Repräsentativbefragungen der Gesamtbevölkerung, wie sie zuletzt Kuwan (2005) vorgelegt hat. Die **Adressatenanalyse** liefert Antworten auf die Frage, welche Marktchancen Weiterbildung allgemein besitzt, welche Personengruppen Weiterbildung aus welchen Gründen und mit welchen Zielen besuchen, welche Formen von Weiterbildung gewünscht werden und, besonders wichtig, welche Faktoren unter der Voraussetzung, dass Menschen grundsätzlich an Weiterbildung interessiert sind, in der Praxis einer Teilnahme im Wege stehen.



Literatur

Kuwans Befragung (2005) sagt kurzgefasst aus, dass zwar mehr als 90 Prozent der Bevölkerung an Weiterbildung interessiert sind, dass das Interesse zumal an fremdsprachlicher Weiterbildung immer noch zunimmt, dass jedoch nur etwa die Hälfte der Bildungsinteressierten im Berichtsjahr wirklich weiterbildungsaktiv war. Die tatsächliche Beteiligung ist geprägt durch Schichtspezifik (Beruf, Bildung), die Traditionen sozialer Milieus und weiterhin bestehende Zugangsschwellen. Faktisch verhindern Schwellenängste, fehlende Eingangsvoraussetzungen, nicht zuletzt Kosten und Erreichbarkeit häufig gerade bei denen Weiterbildung, deren Bildungsbedarf objektiv am größten ist. Die Schere in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Arm und Reich, Gebildet und Bildungsgewohnt hat sich seit 1970, dem Beginn der Längsschnittuntersuchungen zum Weiterbildungsverhalten, trotz der staatlichen Bildungsinvestitionen kaum verkleinert. Wer weniger Bildung mitbringt, nimmt statistisch auch heute Weiterbildung weniger in Anspruch. Durch die technisch-wissenschaftlich-informationelle Revolution, die wir derzeit erleben, droht sich diese Schere weiter zu öffnen. Wer sich nicht weiterbildet, bleibt nicht auf seinem Stand stehen, sondern fällt zurück.

Wenn die Hürden vor der Weiterbildung trotz wachsenden Weiterbildungsbedarfs derzeit also eher anwachsen als abgebaut zu werden, ist es umso wichtiger, dass die „Weiterbildungsaktiven“ mit dem zufrieden sind, was ihnen zu immer höheren Kosten geboten wird. Über den Grad der Zufriedenheit mit den bestehenden Fremdsprachenprogrammen kann man sich am einfachsten an Hand von **Teilnehmerbefragungen** informieren. Im kleinen Maßstab wird sich jeder Kursleiter über die Zufriedenheit seiner Kursgruppe informieren - dazu später genauer. Im größeren Befragungsrahmen einzelner oder mehrerer Weiterbildungseinrichtungen gibt es inzwischen zahlreiche Untersuchungen zu den Teilnahmemotiven, zu Erwartungen und Lernbedürfnissen der Teilnehmer an Fremdsprachenkursen, zum Grad ihrer Zufriedenheit: Stichproben an einzelnen VHSn (etwa Neuhaus 1987), Adressatenanalysen auf Verbandsebene (NRW 1986) und Ergebnisse aus bundesweiten Teilnehmerbefragungen, so zum Beispiel eine Repräsentativbefragung von 3251 Kursteilnehmern aus 29 VHSn in ganz Deutschland im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE 1997). Einzelheiten dieser Untersuchungen können hier zwar nicht referiert werden, aber immerhin einige der wichtigen Befunde.

⇒ **Abschnitt 6.6:**
„Unterrichtsnachbereitung“

 **Literatur**

Genau 39,1 Prozent des Gesamt-Unterrichtsvolumens der VHSn entfiel 1997 auf die Abteilung Sprachen; deutliche Unterschiede gibt es zwischen Deutsch, Deutsch als Fremdsprache (DaF) und den Fremdsprachen, hier wiederum zwischen den großen und kleinen Fremdsprachen: Fast 40 Prozent der **Belegungen** im Fachbereich Sprachen entfallen auf Englisch, auf Dänisch gerade mal 0,7 Prozent (DVV-Statistik 1997). Die Sozialdaten der Teilnehmer unterscheiden sich nach Sprache, Veranstaltungsform und Unterrichtszeit. Bezüglich des Geschlechts überwiegen die Teilnehmerinnen mit bis zu 74 Prozent bei weitem. Die Altersverteilung ist relativ gleichmäßig mit einem Schwerpunkt bei den 35- bis 49-jährigen. Bei der Schulbildung bestätigen sich die Ergebnisse der Adressatenanalyse: Am häufigsten vertreten und deutlich überrepräsentiert sind Teilnehmer mit mittlerem Bildungsabschluss. Hier gibt es allerdings, wie zu erwarten, deutliche Unterschiede in Abhängigkeit von Sprache und Lernstufe: In den Englisch-Anfängerkursen überwiegen Teilnehmer mit geringeren schulischen Voraussetzungen, in der Oberstufe Teilnehmer mit Abitur und Hochschulbildung. In den anderen Sprachen, zumal denen, die nicht an den Schulen unterrichtet werden, sieht das völlig anders aus. In der Bochumer Studie ergab sich die folgende interessante Tabelle (Neuhaus 1987: 32 f.):

 **Literatur**

| | Englisch | andere Fremdsprachen |
|---------------------|----------|----------------------|
| Hauptschulabschluss | 44,9 % | 15,4 % |
| Mittlere Reife | 31,8 % | 31,3 % |
| Abitur | 11,9 % | 32,9 % |
| Schüler | 2,5 % | 9,3% |

Tabelle:

Teilnehmer nach Schulabschlüssen in Englischkursen und in den anderen Sprachen

Der Einstieg in die Weiterbildung erfolgt oft über einen Sprachkurs, und die erste Fremdsprache, die erlernt wird, ist meistens Englisch. Andere Fremdsprachen werden erst danach, eher zusätzlich und eher selten von Menschen mit geringen Bildungsvoraussetzungen gewählt. Das ist eine interessante Information für die methodische Gestaltung des Unterrichts: Im Anfangsunterricht Englisch ist von eher geringen Bildungsvoraussetzungen auszugehen; wer dagegen Französisch wählt, wird aus statistischer Sicht einen mittleren oder höheren Bildungsabschluss haben, eine gewisse Übung im Fremdsprachenlernen mitbringen und sich allgemein besser in Terminologien und Lern-techniken auskennen. Bei den Berufen ergibt sich ein entsprechendes Bild: Deutlich unterrepräsentiert sind Arbeiter, deutlich überrepräsentiert die Angestellten und Beamten, sehr zahlreich vertreten sind auch die Hausfrauen.

Lernmotive und -erwartungen

Bei der Frage, warum Teilnehmer den VHS-Sprachunterricht besuchen, ist zwischen den **Motiven** (im Sinne von Beweggründen) und den **Erwartungen** zu unterscheiden. Die Motive sind, wie zu vermuten, sehr vielfältig. Von der objektiven Bedarfsentwicklung ist dabei eher wenig zu spüren. Reisepläne werden weitaus am häufigsten genannt, daneben auch berufliche Motive, private Gründe (z. B. Kontakte mit Bekannten im Ausland), die Verbesserung der Allgemeinbildung. Man möchte einmal Gelerntes auffrischen, mit anderen Menschen zusammen sein, den Kindern bei den Hausaufgaben helfen; weniger wichtig ist die Absicht, durch Teilnahme an Prüfungen eine förmliche Qualifikation zu erwerben. In der Bochumer Untersuchung, in der auch Mehrfachnennungen möglich waren, sah das zum Beispiel wie folgt aus (Neuhaus 1987: 34): Interesse an Zertifikatsprüfungen (10 %), berufliche Gründe (33 %), Urlaub (67 %), sinnvolle Freizeitbeschäftigung / persönliche Gründe (50 %), Lernen in der Gruppe (22 %), Kennenlernen anderer Teilnehmer (17 %). Die genannten Motive sind nur in Ausnahmefällen eindimensional, meistens haben wir es mit „Motivbündeln“ bzw. Motivkomplexen zu tun, die schwer zu durchschauen sind. Die Ergebnisse hängen stark auch von der Erhebungsmethode ab. Ein wichtiger Zusammenhang besteht zwischen Motivkomplex und Lerngegenstand: So wird Englisch häufig eher aus Nützlichkeitsabwägungen gelernt, andere Sprachen eher aus einer persönlichen Interessenlage.

⇒ vgl. Abschnitt 2.1

Bestimmte Motivkomplexe lassen sich relativ zuverlässig bestimmten Personengruppen zuordnen: So haben jüngere Teilnehmer andere Motive als ältere. Bei der soziologischen Einordnung sind die Ergebnisse der neueren **Milieustudien** interessant. Durch Abgleich von Sozialdaten und Befragungsergebnissen kann man die befragten Personen jeweils einem der sozialen Milieus zuordnen und typische Lebensstile ermitteln: Ein bestimmtes Weiterbildungsverhalten wäre jeweils Teil (und zugleich Indikator) dieses Lebensstils. Im Sinne der Milieustudien bestehen zum Beispiel für Menschen aus dem „traditionslosen Arbeitermilieu“ nach wie vor massive Zugangsbarrieren zur VHS, und die Kurse werden

Tipp ?

Ein kleines Forschungsprojekt in eigener Sache: Welche sozialen Milieus treffen Sie in Ihrem Kurs an? Entsprechen die Einstellungen, die Sie beobachten, den Annahmen der Milieustudien?

als eher zu teuer empfunden; für das „aufstiegsorientierte Milieu“ ist das Preisniveau eher zu niedrig und die Spezialisierung und Angebotstiefe zu gering. Die größte Nähe zur klassischen VHS weist das kleinbürgerliche Milieu sowie das „traditionelle Arbeitermilieu“ auf; Frauen aus dem „aufstiegsorientierten“ Milieu und dem „konservativ-gehobenen“ Milieu (Chefarztgemahlin, Frau des Oberstaatsanwalts) fühlen sich dagegen oft unterfordert, lehnen Verschulung, Anonymität und „Gleichmacherei“ in den Kursen ab.

Bei den **Erwartungen** an den Kursverlauf gilt das Hauptinteresse in allen einschlägigen Untersuchungen dem Sprechen und Hörverstehen (80 - 95 %), weniger dem Schreiben (25 %); am Lesen sind immerhin 38 % interessiert, ähnlich an formalsprachlichen Merkmalen (Grammatik, Idiomatik: 36 %) sowie an Landeskunde und Literatur (mit Mehrfachnennungen, Zahlen nach Neuhaus 1987). Neuerdings kommen noch einige Aspekte hinzu, die auf vermehrte Nutzung der neuen Medien verweisen (Internet, E-Mail, E-Chat, Satellitenfernsehen) und die hohe Präsenz von Fremdsprachen im Alltagsleben (z. B. in der Werbung). Die Erwartungen an den Unterrichtsverlauf und an die Rollenverteilung im Unterricht sind geprägt durch individuelle Lernbiographien: Jeder Lerner bringt seine Lerntheorie und sein Selbstbild in der Lernerrolle schon mit. Die Volkshochschule wird als Lernort bevorzugt, weil sie aus Sicht vieler Teilnehmer ein gutes Preis-Leistungs-Verhältnis bietet, guten Bekanntheitsgrad besitzt und leicht erreichbar ist.

Hemmnisse und Barrieren

Interessant ist das Problem, ob es auch für die Personengruppen, die bereits Teilnehmer sind, typische Barrieren, Hemmnisse oder Einstellungen gibt, die den Lernerfolg in Frage stellen können. Das folgende Schaubild zeigt einige der äußeren Faktoren, die sich in der Praxis auf den Unterricht und Lernerfolg auswirken (die inneren Faktoren werden im Abschnitt 2.4 behandelt):

⇒ vgl. Abschnitt 2.4

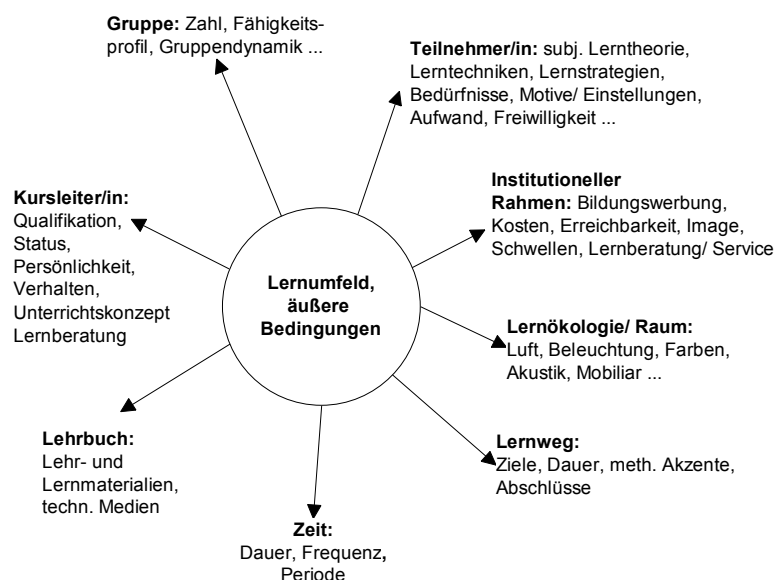


Schaubild 5:
Lernumfeld und äußere
Bedingungen in Kursen
der Weiterbildung

Die Zusammenstellung der Einflussfaktoren im Schaubild erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Dennoch ist zu sehen, wie vielfältig und schwierig die Einflüsse sind,

denen ein Fremdsprachenkurs in der Weiterbildung unterliegt. Jeder dieser Faktoren könnte Anlass für eine ausführliche Untersuchung sein. Hier soll jedoch zunächst nur ein Eindruck von der Vielfalt der möglichen Störquellen entstehen: Der Unterricht findet meistens abends statt, wenn Menschen müde und weniger aufnahmefähig sind, in zeitlich geringem Umfang und extensivem Rhythmus (2 Wochenstunden), ist daher in sich wenig effektiv, und läuft meistens auch unter lernökologisch eher ungünstigen Voraussetzungen (Schulräume). Die Lerngruppen sind nicht unbedingt klein (zwischen 10 und 20 Teilnehmern), die Zusammensetzung ist häufig stark **heterogen**. Jeder Teilnehmer tritt in gewisser Weise als Einzelkämpfer in eigener Sache an, kommt aus eigenem Antrieb mit seinen eigenen Zielen, Voraussetzungen, Erwartungen und Einstellungen. Der vorgegebene Lernweg, das Kursleiterverhalten und die vom Kursleiter gewählten Lernanordnungen können mehr oder weniger gut auf die Erwartungen und Voraussetzungen der Teilnehmer abgestimmt sein, das gleiche gilt für die im Unterricht verwendeten Lernmaterialien und Medien.

Wie soll man sich als Kursleiter auf diese schwierige und anspruchsvolle Lehraufgabe einstellen? Die Tatsache, dass die Menschen im Gegensatz zur Pflichtschule in der Erwachsenenbildung **freiwillig** lernen und selbst für die Kosten des Unterrichts aufkommen, wird von unerfahrenen Lehrkräften oft falsch eingeschätzt. Man erwartet, es nun mit besonders interessierten und motivierten Menschen zu tun zu haben - und stellt nach ein paar Sitzungen überrascht fest, dass das keineswegs der Fall ist, dass viele nicht mehr regelmäßig kommen oder ganz wegbleiben. Umgekehrt ist zu Beginn nur wenigen Teilnehmern in vollem Umfang bewusst, worauf sie sich mit einem Sprachkurs einlassen, welche Lernprobleme und Hürden sie zu erwarten haben (Quetz 1992); sie kaufen sich sozusagen einen imaginären Englischkurs, der allseits ihren persönlichen Erwartungen entspricht und ihnen ohne Umwege den gewünschten Lernerfolg vermittelt. (So melden sich Anfänger ohne Vorkenntnisse gleich direkt im Konversationskurs an, weil es doch „das ist, was man können möchte.“) Entspricht die Realität nicht diesem Wunschbild, stellt sich heraus, dass man Englischkenntnisse nicht einfach im Anmeldebüro einkaufen kann, so bleibt von der Anfangsmotivation bald nichts mehr übrig. Der Teilnehmer erinnert sich an negative Lernerfahrungen und erkennt mit Ernüchterung: Weiterlernen kostet Zeit und Geld, bedeutet Anstrengung bei ungewissem Erfolg.

In Untersuchungen zum Teilnehmerschwund (Vielau 2006) wurde festgestellt, dass die meisten der Teilnehmer, die einen Kurs abbrechen, schon gleich in den ersten Kursabenden wegbleiben. Offensichtlich entsprach der Kurs insgesamt nicht ihren Erwartungen; sie haben den falschen Kurs gewählt. Schwierig sind im weiteren Verlauf alle Einschneide- und Unterbrechungen des Unterrichts (Schulferien): Oft reicht die Anfangsmotivation nicht aus, sich nach der Unterbrechung „einen neuen Ruck zu geben“. Schließlich bleiben im letzten Drittel des Kurses viele Teilnehmer weg, wohl weil ihnen eine zeitliche Perspektive für die Lernaufgabe fehlt. Freiwilligkeit der Teilnahme bedeutet in der Praxis also lediglich, dass der Teilnehmer seinen persönlichen Wünschen, seiner subjektiven Lerntheorie, letztlich aber dem **Lustprinzip** folgt. Als Kursleiter muss man dabei auch mit sehr irrationalen Einstellungen rechnen: „In sechs Monaten muss ich Französisch fließend können, weil ich das jetzt im Beruf brauche; ich habe keine Vorkenntnisse und nur montags zwei Stunden Zeit, das allerdings nicht regelmäßig, denn da ist öfter mein Skatabend.“ Selbst die Tatsache, dass man Fremdsprachenkenntnisse dringend im Beruf braucht, veranlasst kaum jemanden, auf Dauer freiwillig in einem Kurs zu bleiben, der nicht den persönlichen Wünschen entspricht und der keinen Spaß macht. Mancher Anfängerkurs, in

Lernökologie: Lernumwelt, äußere Bedingungen des Lernens

heterogen = ungleichartig in Bezug auf die Lernvoraussetzungen



Literatur



Literatur



vgl. Abschnitt 5:
Kursplanung

dem der Kursleiter auf die vermeintlich hohe Anfangsmotivation vertraut und nichts zur Versachlichung der Arbeitsgrundlage und zur Motivierung der Teilnehmer tut, beginnt daher mit zwanzig Teilnehmern und hat am Ende noch fünf.

⇒ vgl. Abschnitt 4

Wichtigste Voraussetzung dafür, dass ein Kurs Erfolg haben kann, ist zunächst, dass der „richtige“ Teilnehmer anmeldetechnisch im „richtigen“ Kurs landet. Es ist Aufgabe der Lernorganisation, ein entsprechend differenziertes Kursprogramm vorzuhalten und durch passende Information und Lernberatung sicherzustellen, dass der Teilnehmer den Lernweg und die Lernstufe findet, die am besten zu seinen Voraussetzungen und Erwartungen passt. Selbst unter optimalen lernorganisatorischen Voraussetzungen - die Lernstufe ist nicht zu schwer, aber auch nicht zu leicht - bleiben Kurse der Erwachsenenbildung aber weiterhin heterogen: Jeder Teilnehmer hat seine eigenen Lernmotive, seine eigene Lernbiographie, seine eigenen Erwartungen. Die Aufgabe des Kursleiters ist daher in gewisser Weise paradox: Der Erfolg hängt letztlich davon ab, ob ihm einerseits die **Integration** der vielen Einzelpersönlichkeiten zu einer funktionierenden Lerngruppe gelingt und ob er andererseits durch (Binnen-) **Differenzierung** in den Lernarrangements den unterschiedlichen Lernbedürfnissen und Lerntypen unterrichtspraktisch ausreichend gerecht wird. Das eine bestimmt, wie sich die Teilnehmer im Kurs fühlen, das andere, ob sie in diesem Kurs erfolgreich lernen können. Nur wenn beides der Fall ist, wird der Kurs auch mittel- und langfristig gut laufen.

⇒ vgl. Abschnitt 6.5

Erfolgreiches Lehren in der Weiterbildung

⇒ vgl. Abschnitt 7

Damit stellt sich die interessante Frage, was unter „Lernerfolg“ zu verstehen ist. Aus der Sicht des Teilnehmers spielen Nützlichkeitsbewertungen eine große Rolle: Er zieht bewusst oder unbewusst eine persönliche Bilanz von Aufwand und Ertrag. Den Ertrag misst er an seinen Erwartungen: Dabei spielen der Lernerfolg, Anerkennung und Status in der Gruppe, Kontakt, Unterhaltungswert und vieles andere mit. Entspricht der Ertrag dem, was er **subjektiv** als Erfolg versteht, und empfindet er außerdem den Aufwand als nicht zu hoch, so wird er insgesamt mit dem Unterricht zufrieden sein, seine Anfangsmotivation wird sich festigen und er wird wahrscheinlich auch den Folgekurs belegen (was dann entsprechend die Zufriedenheit der Institution mit der Arbeit des Kursleiters steigert).

Aus der Sicht des Kursleiters gibt es ebenfalls recht unterschiedliche Erfolgskriterien, die sich meistens als Variante einer der gängigen **Expertentheorien** beschreiben lassen: Der eine Kursleiter orientiert sich bei der Bewertung des Unterrichtserfolgs daran, ob und wie weit die Lehrziele erreicht werden, wie viele der Lerner diese Lehrziele erreichen und ob bestehende Leistungsunterschiede in der Lerngruppe eher größer oder kleiner werden; der andere Kursleiter daran, ob die im Lehrplan vorgegebene Stoffmenge tatsächlich abgearbeitet worden ist und welche Ergebnisse in Abschlussprüfungen erreicht werden; der dritte Kursleiter vielleicht an der Atmosphäre und ob alle bereit sind, sich zu duzen und beim Lernspiel mitzumachen; alle Kursleiter mehr oder weniger daran, wie groß die Quote der Abbrecher ist und ob der Folgekurs zustande kommt.

Wenn sich die Lerntheorie des Teilnehmers und die Expertentheorie des Kursleiters in der Beurteilung des Unterrichtserfolgs allzu deutlich unterscheiden, muss es zu Problemen kommen. Der Teilnehmer fühlt sich nicht wohl, verliert den Mut und die Motivation, und der Kursleiter versteht nicht, warum die Teilnehmer wegbleiben, obwohl er vielleicht gut im Stoffrahmen liegt und im Unterricht seiner Meinung nach alles ganz

normal läuft. In schulischen Lernsituationen existiert dieses Problem natürlich ebenfalls, wird hier jedoch durch Schulpflicht und den Erziehungsauftrag des Lehrers verdeckt: Der Lehrer hat ein Monopol in der Interpretation des Lernerfolgs - und die Schüler können ihm nicht weglaufen, allenfalls in stille Verweigerung flüchten, wenn ihnen der Unterricht nicht gefällt. Anders in der Erwachsenenbildung. Der Kunde ist König, und seine Wahrnehmung ist daher nicht nur aus subjektiver Sicht handlungs- und urteilsleitend, sondern maßgeblich für die Beurteilung des Unterrichts insgesamt.

Selbst wenn die subjektiven Theorien des Teilnehmers am Anfang oft den Charakter „magischen Denkens“ haben, kaum mehr sind als irrationale Wunschbilder, ist daher nicht demonstrative Belehrung und pädagogische Besserwisserei gefragt, sondern die vorsichtige und geduldige Überzeugungsarbeit des geschickten Verkäufers gegenüber einem zweifelnden Kunden. Falsche Erwartungen können objektiv nicht erfüllt werden; aber die Versachlichung dieser Erwartungen ist selbst ein wichtiges Lehrziel („das Lernen lernen“). Wenn es dem Kursleiter im Verlauf des Kurses nicht gelingt, durch **Aushandeln der Erfolgskriterien** eine Verständigung darüber herbeizuführen, was in der gemeinsamen Sicht der Lerngruppe als Erfolg gelten soll und dem Lerner seine individuellen Fortschritte bewusst zu machen, werden letztlich nur die im Kurs bleiben, die von vornherein ein ähnliches Vorverständnis über Fremdsprachenlernen haben wie er selber.

Wegen der sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Teilnehmer entstehen funktionierende Lerngruppen in der Erwachsenenbildung also kaum im Selbstlauf. Und es gibt leider auch keinen Königsweg, kein Patentrezept, das auf alle denkbaren Konstellationen die richtige Antwort böte. Um eine für die gegebene Konstellation passende „Arbeitsgrundlage“ zu finden, ist ein (oft langfristiger) wechselseitiger Lernprozess erforderlich, in dem der Kursleiter die Bedürfnisse der Teilnehmer und ihr Vorverständnis der Lernsituation erforscht und ernst nimmt, ohne dabei auf ein begründetes eigenes Unterrichtskonzept zu verzichten.

Subjektive Lerntheorien = Annahmen des Lerners über das Lernen (aktuell ein Schwerpunkt der Unterrichtsforschung)

⇒ vgl. Abschnitt 5

Literaturauswahl



Baumann, W. u. a.: *Einführung für Kursleiter an Volkshochschulen*. Frankfurt: PAS, 1976 (div. Neuauflagen)

Brokmann-Nooren, C. u. a. (Hrsg.): *NQ-Materialien. Handbuch Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz, 1995

Landesverband der VHSn in NRW (Hrsg.): *Adressatenanalyse im Fremdsprachenbereich. Ergebnisse eines Projekts*. Dortmund: Landesverband der VHSn, 1986

Frommer, H.: „Teilnehmerbefragung an der VHS Karlsruhe“, *Zielsprache Französisch*, 4/1980, 168 - 176

Neuhaus, K.: „Eleven years after - Teilnehmerbefragungen in Sprachkursen“, *Zielsprache Englisch*, 4/1987, 30 - 36

Pauly, M.: „Französischunterricht - aus der Sicht des Lernenden“, *Zielsprache Französisch*, 3/1993, 150 - 151

Quetz, J.: *Lernschwierigkeiten Erwachsener im Anfangsunterricht Englisch*. Augsburg: Universität, 1992

Vielau, A.: „Untersuchung zum Kursabbruch im WS 2004/05 an der VHS Oldenburg“, Vortrag Oldenburg 2006 (unveröff. Ms.)

2.4 Lerner und Spracherwerb

Der Mensch ist ein „Lernwesen“, das sich im Laufe seines Lebens permanent verändert: Neues aufnimmt, verarbeitet, assimiliert, und dabei Altes, Unbrauchbares, Unliebsames verändert, verdrängt, vergisst. Das Lernen dauert ein ganzes Leben. Dabei ist die Unterscheidung zwischen der abstrakten Fähigkeit, Neues zu lernen, und der subjektiven Lernbereitschaft (Beweggründe, Motivation) nicht immer einfach. Im Folgenden soll es zunächst vor allem um die Lernfähigkeit gehen, um die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten eines später begonnenen Fremdsprachenerwerbs.

Sprachen werden unter sehr unterschiedlichen Voraussetzungen erlernt. Als wichtigste Grundformen unterscheidet man den natürlichen (primär intuitiven, innengesteuerten) **Spracherwerb** und das durch Lehrbuch und Lehrplan von außen gesteuerte, primär explizite **Sprachlernen** (allein oder im Unterricht). Ob man für diese Grundformen verschiedene Bezeichnungen wählen soll (und welche), ist in der Fachliteratur umstritten (Apelthauer 1996); dass es diese unterschiedlichen Grundformen gibt, ist unstrittig. Die Unterscheidung zwischen Spracherwerb und Sprachlernen ist allerdings nie ganz präzise, zum einen, weil in der Praxis das eine vom anderen schwer zu trennen ist (auch im Unterricht findet Spracherwerb im Sinne von ungesteuert-intuitivem Lernen statt), zum anderen, weil es vermutlich hinter den verschiedenen Erscheinungsformen von Spracherwerb und Sprachlernen auf einer tiefen Ebene doch wieder bestimmte Gemeinsamkeiten gibt, die für jede Form des Spracherwerbs gelten.

Beide Grundformen, Spracherwerb und Sprachlernen, gibt es beim Erwerb der Erstsprache (Muttersprache, L1), beim Erwerb von Zweit- oder Drittsprachen (L2, L3) wie auch beim Erlernen von Fremdsprachen (FL). Die **Erstsprache** wird zunächst in den Grundzügen auf natürliche Weise vom Kleinkind erworben; die komplexeren Merkmale der Erstsprache, Lesen und Schreiben, erlernt es dann im kindlichen Alter in einem außengesteuerten Lernprozess, im Normalfall in der Schule. **Zweitsprachen** können vom Arbeitsmigranten auf natürliche Weise erworben werden; meistens wird dann ohne Unterstützung durch explizites Lernen ein zwar lebenspraktisch ausreichender, objektiv jedoch eingeschränkter Grad der Sprachbeherrschung erreicht („Gastarbeiterdeutsch“, *Pidgin*). Zweitsprachen können aber auch in gemischten Formen (in und außerhalb des Unterrichts) oder sogar ganz ohne direkte lebenspraktische Bezüge, nur gesteuert durch Lehrer, Lehrbuch und Lehrplan, erlernt werden: Im letzten Fall spricht dann meist vom **Fremdsprachenlernen**. Jede dieser Lernformen hat ihre eigenen Voraussetzungen und Chancen, ihre eigene Didaktik und Unterrichtstheorie - und ihre eigenen Probleme.

L1 = Erstsprache,
L2 = Zweitsprache
FL = Fremdsprache

⇒ vgl. Abschnitt 3

Sprachlernfähigkeit und Alter

Die Tatsache, dass jedes normal begabte Kleinkind die Erstsprache erwirbt, aber längst nicht jeder beim späteren Erlernen einer Fremdsprache erfolgreich ist, könnte zu der Vermutung führen, dass weniger die konkreten Lernumstände als das **Lebensalter** einen bestimmenden Einfluss auf das Sprachlernvermögen haben. Befragt man Lerngruppen zu diesem Thema, so meinen viele, dass Kinder sprachbegabter sind und dass die Sprachlernfähigkeit mit wachsendem Alter nachlässt. Entsprechend wird der eigene Misserfolg beim Sprachenlernen oft auf altersbedingte Lernprobleme zurückgeführt (Quetz 1992). Die Fragestellung ist für die Weiterbildung naturgemäß von besonderem Interesse, da,

 Literatur

anders als in der Schule, hier oft Menschen aus verschiedenen Altersgruppen in einem Kurs zusammentreffen. Gibt es also tatsächlich Unterschiede in der Sprachlernfähigkeit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, wie relevant sind sie und in welcher Weise sollte man als Kursleiter unterrichtspraktisch auf diese Unterschiede reagieren?

Damit stellt sich zunächst die Vorfrage, was unter „Erwachsenen“ zu verstehen ist. In der Forschung gibt es hierzu eher biologische und eher sozialpsychologische Positionen; meistens unterscheidet man zwischen „Kleinkindern“ (bis zum Beginn der Schulpflicht), „Kindern“ (vom Beginn der Schulpflicht bis zum Einsetzen der Pubertät), „Jugendlichen“ (vom Einsetzen der Pubertät bis zum Abschluss der Schulpflicht); danach, bis ins hohe Alter, spricht man unterschiedslos von „Erwachsenen“. Das entspricht der Regelung der meisten Erwachsenenbildungsgesetze, die zwar eine Untergrenze beim 16. Lebensjahr, aber keine Obergrenze für die Teilnahme an Weiterbildungskursen festlegen.

Kann man begründet behaupten, dass Kleinkinder und Kinder eine Sprache besser lernen als Erwachsene? Der Stand der empirischen Forschung zum Einfluss des Lebensalters auf das Sprachlernvermögen ist unbefriedigend, die Ergebnisse aus den zahlreichen einschlägigen Studien sind unklar und widersprüchlich (Singleton 1989, Edmondson, House 1993; eine Zusammenfassung und Bewertung gibt Quetz 1995). Bei der Anzahl der Faktoren, die auf Sprachlernprozesse einwirken, kann dieser Befund jedoch kaum überraschen. Die Frage nach der Rolle des Alters gehört zu den typischen Globalhypothesen über das Fremdsprachenlernen, die empirisch kaum sinnvoll zu überprüfen sind, weil in nahezu jeder denkbaren Versuchsanordnung zu viele (und zum Teil noch unbekannt) Variablen wirksam sind, die das Ergebnis beeinflussen können. Interessanter wird es, wenn man sich gezielt mit Einzelfragen wie den folgenden befasst:

- Gibt es altersbedingte Einschnitte oder Entwicklungsphasen beim Spracherwerb?
- Gibt es altersbedingte Unterschiede im Erwerb bestimmter Fertigkeiten? (Aussprache, Grammatik, Wortschatz, kommunikative Fertigkeiten)
- Ist das Lebensalter in der Weiterbildung planungsrelevant und wie ist es zu berücksichtigen?

Kinder erwerben ihre Erstsprache (Muttersprache) im frühkindlichen Stadium ihrer biologischen Entwicklung zwischen dem 2. und 5. Lebensjahr. Der Spracherwerb verläuft in einem natürlichen, eigenen Rhythmus, zwar unterstützt durch Ansprache und Korrektur der Eltern, aber hinsichtlich seiner Entwicklung weitgehend frei von äußerer Steuerung (Klann-Delius 1999). Der Prozess als solcher ist genetisch angelegt und kann durch explizit beherrschende Eingriffe von außen kaum beschleunigt oder im Ablauf verändert werden. Vieles deutet außerdem darauf hin, dass auch der Erwerb von Fremdsprachen, zumindest in bestimmten Aspekten, im frühkindlichen und kindlichen Alter zwischen dem 2. und 12. Lebensjahr schneller, leichter, natürlicher möglich ist - und zwar gilt das der Tendenz nach für alle Kinder, unabhängig von einem besonderen Begabungspotenzial.

Solche Beobachtungen führen zu der Frage, ob es in der biologisch-kognitiven Entwicklung des Menschen eine **sprachsensible Phase** gibt, während der Sprachen in vereinfachter, natürlich-ungesteuerter, weitgehend unbewusster Art erworben werden können. Die Kinder von Gastarbeitern, die noch in der sensiblen Phase mit der Sprache des Gastlandes konfrontiert werden, erwerben die Zweitsprache der Tendenz nach leichter, schneller, akzentfreier als ihre älteren Geschwister - obwohl (oder weil?) diese in ihrer kognitiven Entwicklung weiter fortgeschritten sind. Man hat daher zunächst vermutet, dass die Sprachsensibilität etwas mit der Hirnreife zu tun haben könnte. Der Erklärungsansatz mit Hirnreifungsprozessen (Lenneberg 1967) erwies sich jedoch schon aus biologisch-



Literatur



Literatur

physiologischen Gründen als nicht haltbar. Außerdem zeigten Versuche mit frühbeginnendem Fremdsprachenunterricht in der Schule sehr widersprüchliche Ergebnisse: Die naive Annahme mancher Schulpolitiker, dass ein früherer Beginn des Fremdsprachenlernens in jedem Fall ein besseres Lernergebnis garantiert, kann als widerlegt gelten. Im Gegenteil: durch bloße Vorverlegung des Unterrichtsbeginns und falsche, wenig kindgerechte Unterrichtsmethoden können Kinder überfordert und unter Umständen sogar in ihrer sprachlich-kognitiven Entwicklung gestört werden.

Dennoch spricht einiges für die Annahme einer sprachsensiblen Phase, in der Kinder **anders** (und, wenn man sie gewähren lässt, in Teilbereichen wohl auch effektiver) an das Fremdsprachenlernen herangehen als Menschen in späteren Lebensabschnitten. Diese Hypothese lässt sich gut mit den Phasen der Entwicklungspsychologie Piagets in Verbindung bringen (Piaget 1974): Das menschliche Lernverhalten stellt sich mit Eintritt in die Stufe der „abstrakt-symbolischen Operationen“ von Grund auf um. Und unter dem Einfluss der **Pubertät** verändert sich außerdem das Gefühlsleben. Etwa ab dem 12. Lebensjahr lernt der Mensch daher zunehmend anders als früher. Aus dem unbewusst-spontanen Erwerber wird mit einer gewissen Übergangszeit (Skehan 1998) der eher bewusst-aktive Lerner, der gezielt an Lernaufgaben herangeht, aber womöglich vermehrt mit affektiven Hemmungen und störenden Selbstkonzepten zu kämpfen hat. Er hat nicht mehr den gleichen spontanen Zugriff auf die Sprache wie früher, experimentiert nicht in gleicher Unbefangenheit mit den Sprachbausteinen, scheut sich vor Fehlern, orientiert sich an einer subjektiven Lerntheorie, die förderlich, aber auch hinderlich sein kann. Ob jemand Erfolg oder Misserfolg beim Fremdsprachenlernen hat, hängt nun zunehmend vom Zusammenwirken lernökologischer Faktoren, Merkmalen des Lernprozesses, der persönlichen Fremdspracheneignung sowie der Motivation ab.

Die Rolle, die das Lebensalter beim Sprachenlernen spielt, muss für die folgenden Lebensabschnitte im Zusammenhang mit der allgemeinen biologisch-neurophysiologischen Entwicklung des Menschen gesehen werden. Ein interessanter Ansatz ist hier die „**Adoleszenz-Maximum-Hypothese**“, deren wesentlicher Inhalt am einfachsten am Beispiel der sportlichen Leistungsfähigkeit verständlich wird: Sportliche Höchstleistungen erzielt man im Alter von 16 bis 30 (Phase der Adoleszenz). Ab dem 30. Lebensjahr endet in den meisten Sportarten die Profi-Karriere; ab 40 zählt man im Sportverein zu den „Jungsenioren“ und ab 50 zu den „Senioren“. Die Adoleszenz-Maximum-Hypothese (AMH) beschreibt vor allem die körperlich-physiologische Leistungsfähigkeit: Primär psychomotorische Fertigkeiten wie zum Beispiel Schwimmen und Radfahren sind ab dem 30. Lebensjahr schwerer zu erlernen, die mechanische Lern- und Behaltensfähigkeit und das sensorische Diskriminationsvermögen nimmt ab dem 40. Lebensjahr merklich ab und ab dem 50. Lebensjahr lassen das Seh- und Hörvermögen sowie die Gedächtnisleistung nach (Löwe 1975).

Aber bezogen auf das Sprachenlernen beschreibt die AMH nur eine Seite der Medaille, nämlich den im engsten Sinne psychomotorischen Anteil des Lernprozesses. Auch im sensorischen Bereich hängt vieles von der Lernökologie und Lernbiographie ab: Das geschulte Ohr des Dirigenten nimmt auch in hohem Alter noch musikalische Differenzen wahr, die ein ungeschultes Ohr schon in jungen Jahren nicht auffassen würde. Der Schachmeister, gleich welchen Alters, nimmt eine Stellung auf dem Schachbrett mit einem Blick auf; der Anfänger braucht dafür, trotz vielleicht höheren mechanischen Lernvermögens, ein Vielfaches an Zeit und Lernaufwand. Erwachsene können auf andere, oft breitere und vielfältigere Lernressourcen zugreifen als Kinder, sie lernen daher **anders**, im Einzelfall



Literatur

psychomotorisch (im Gegensatz zu kognitiv und affektiv) = Lernprozesse, die im weitesten Sinne mit Bewegungen (Motorik) zu tun haben.

Lernökologie = Lernumgebung / lernökologische Validität = Gültigkeit in der betreffenden Lebenswelt

nicht notwendig besser oder schlechter als Kinder und Jugendliche. So ist der geübte Lerner dem ungeübten generell überlegen; besser lernt, wer passendes Vorwissen ins Spiel bringen kann oder effektivere Strategien einsetzt. Wichtiger als das Alter an sich ist daher der **Stand der individuellen Lernressourcen**: In vielen Lernbereichen kann ein älterer Mensch eher Vorteile haben (wo er auf einschlägiges Wissen zurückgreifen kann); nur bei der Einarbeitung in völlig neue Sachgebiete oder bei primär mechanischen Lernaufgaben macht sich die biologische Leistungsfähigkeit und die nachlassende Speicherkapazität stärker bemerkbar. Erwachsene lernen daher spontan meistens eher „kognitiv“ als intuitiv oder mechanisch: Sie versuchen unbewusst, aber lernpsychologisch durchaus sinnvoll, ihre altersbedingten Lernvorteile ins Spiel zu bringen.

Ein platter Leistungsvergleich von Jung und Alt ist daher wenig sinnvoll - zumal beim Spracherwerb letztlich weniger die psychomotorischen als die kognitiven Fähigkeiten gefordert sind. Begünstigt die Versuchsanordnung mechanische Teilleistungen (Aussprache, mechanisches Behalten), werden eher die jüngeren Lerner besser abschneiden, ist eher das kognitive Lernvermögen gefordert (Grammatik, Wortschatz), sind womöglich Ältere anfangs im Vorteil. Dennoch ist die AMH nicht irrelevant für das Verständnis von Sprachlernprozessen in fortgeschrittenem Alter. Alles andere gleich, wird der ältere Mensch in den Bereichen, in denen psychomotorische Anteile eine größere Rolle spielen, fortschreitend mehr Lernprobleme haben als der jüngere Mensch. Das gilt für die Feinmotorik beim Schreiben einer ungewohnten Schrift (z. B. bei der Erlernung des kyrillischen Alphabets), für die Hördiskrimination beim Erwerb neuer Laute, für die Artikulation (Aussprache), generell für die Flüssigkeit beim Hören und Sprechen sowie für die mechanische Aufnahme-, Behaltens- und Gedächtnisleistung.

Spürbar werden solche Probleme besonders im phonetischen Bereich, bei der **Aussprache** und beim **Hörverstehen**: Ohne besondere Lernhilfen klingt die Aussprache Erwachsener zunächst oft miserabel; und der spontan ausgebildete, starke L1-Akzent verändert sich im Laufe der Zeit von selber kaum. Nur durch die üblichen Hör-/ Nachsprechübungen und phonetische Korrekturen (was in der Schule und bei jüngeren Lernern meistens völlig ausreicht) ist bei älteren Lernern wenig zu bewirken. Da der subjektive Lernprozess hier außerdem rasch „einfriert“ (ältere Gastarbeiter sprechen nach zwanzig Jahren im Lande fast noch so wie nach zwei Monaten), sind gezielte Lernhilfen, eine spezielle Methodik und geduldiges, langfristiges Training erforderlich, wenn man als Kursleiter einen frühen Stillstand in diesem Bereich vermeiden möchte (vgl. auch Wode 1988). Jeder Sprachkurs für Erwachsene sollte daher fast routinemäßig eine explizite, möglichst langfristig angelegte Komponente zur Verbesserung von Aussprache und Hörverstehen vorsehen. Das gilt auch dann, wenn man der Aussprache an sich keinen hohen Stellenwert im Lehrzielkatalog einräumt; denn selbst für den Erwerb einer nur mittelmäßigen Aussprache ist im fortgeschrittenen Lernalter ein beträchtlicher Lernaufwand erforderlich. Und im Übrigen gilt: Bei geeigneter Schulung können auch ältere Menschen, entgegen verbreiteter Annahmen, durchaus eine gute Aussprache erlernen.

Eine besondere Rolle spielen altersbedingte Lernprobleme naturgemäß in **Seniorenkursen**. Psychomotorische Lernschwierigkeiten, die Menschen in der mittleren Lebensphase nur tendenziell haben, treten hier verbreitet und sehr viel deutlicher auf. Nimmt der Unterrichtende auf diese Probleme keine Rücksicht und behandelt Senioren hinsichtlich ihrer psychomotorischen Lernfähigkeit wie Schulkinder, so ist das Ergebnis leicht vorhersagbar. Die nachlassende Lernfähigkeit auch in anderen Bereichen, die man bei älteren Menschen oft beobachtet, ist eher sozialpsychologisch als neurophysiologisch begründet - durch



Literatur

geringere **lernökologische Validität** der Lerngegenstände, nachlassendes Interesse, weniger ausgeprägtes Neugierverhalten. Dem älteren Menschen schwinden mit dem Ausscheiden aus dem Erwerbsleben die persönlichen Lebensziele, entsprechend verliert er unter Umständen Lernantrieb und Motivation. Von daher spricht vieles für die Einrichtung spezieller Seniorenkurse, da weniger lerngewohnte ältere Menschen in Standardkursen mit Jüngeren zusammen oft nicht mithalten können, dort auch nicht ausreichend gefördert und motiviert werden. Für den Spracherwerb selbst gibt es keine Altersgrenze: Eine gut angepasste Lernökologie und Methodik vorausgesetzt, können Fremdsprachen bis ins hohe Alter erfolgreich gelernt werden; mancher Seniorenkurs schreitet unter geschickter Anleitung schneller voran als ein Standardkurs.

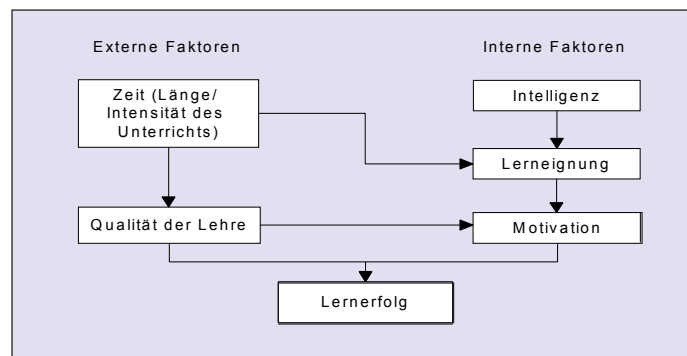
Fremdspracheneignung, Erwerbtheorien und Lernertypen

Zur Beurteilung der Fremdsprachenlernfähigkeit kann die Altersforschung insgesamt also nur bedingt beitragen. Wichtiger als das Lebensalter sind die individuellen Unterschiede im Sprachlernvermögen sowie bestimmte Prozessfaktoren. Bei einigen Menschen scheint die Sprachsensibilität unter günstigen äußeren Bedingungen ein Leben lang erhalten zu bleiben, bei den meisten geht sie schon in jungen Jahren, mit Abschluss der sprachsensiblen Phase, verloren. Unter den gleichen äußeren Bedingungen lernen die einen daher gut, die anderen weniger gut, die anderen scheitern ganz. Manche Lerner lernen unter nahezu allen Bedingungen erfolgreich, andere brauchen dafür gut angepasste äußere Bedingungen. Allein die höhere formale Intelligenz muss beim Sprachenlernen kein Vorteil sein: Wer im Intelligenztest erfolgreich ist, ist deshalb nicht notwendig auch ein erfolgreicher Sprachenlerner. Solche Beobachtungen führen zu der Annahme, dass es eine besondere Anlage für erfolgreiches Fremdsprachenlernen, eine individuelle Sprachlernbegabung bzw. **Fremdspracheneignung**, geben muss. In der einschlägigen Literatur bevorzugt man hier den Terminus „Fremdspracheneignung“, weil er weniger statisch ist als der Begabungsbegriff, der ein festliegendes, durch Lernen und Übung unveränderliches genetisches Potenzial signalisiert.

Allerdings erwies es sich als schwierig, Merkmale zu finden, an denen sich die persönliche Fremdspracheneignung zuverlässig festmachen lässt. Das hängt damit zusammen, dass der Lernerfolg beim Fremdsprachenlernen etwas sehr Diffuses, Komplexes, Ganzheitliches ist (Macht 1991). Schon ein sehr einfaches Modell des Fremdsprachenunterrichts (nach Carroll 1965) zeigt, dass zahlreiche Faktoren beim Lernerfolg mitspielen und dass daher schwierig zu sagen ist, welche Rolle im Zusammenwirken dieser Faktoren bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen zukommt - oder auch nur, woran man ihre Wirkung im Einzelnen erkennt.

Literatur

Schaubild 6:
Wichtige Faktoren für
das Fremdsprachen-
lernen im Unterricht
(nach Carroll 1965)



Wenn innere Faktoren wie Intelligenz, Fremdspracheneignung, Motivation und äußere Faktoren wie gute Lernökologie und optimierte Lernprozesse zusammentreffen, sind die Erfolgsaussichten nach diesem Modell gut. Die individuelle Fremdspracheneignung macht Carroll (1965) dabei u. a. an folgenden Merkmalen fest:

- der Fähigkeit des Lernenden zum phonetischen Enkodieren (Lautwahrnehmung);
- der Fähigkeit zum induktiven Lernen (z. B. Auffassen grammatischer Muster);
- der grammatischen Sensibilität (Auffassen grammatischer Funktionen);
- der Gedächtnisleistung (speziell auch beim Wortschatzlernen).

Die Aufzählung liefert, entsprechend dem damaligen Kenntnisstand, längst kein vollständiges Bild. Aber sie gibt einen Eindruck, in welche Richtung die Überlegungen gehen können: Die Auswahl und Gewichtung der Indikatoren für „Fremdspracheneignung“ hängt eng mit den jeweiligen spracherwerbstheoretischen Positionen zusammen. Die wichtigsten Stationen in der Entwicklung der neueren Spracherwerbstheorie sollen daher im Folgenden kurz nachgezeichnet werden.


Aus **behavioristischer** Sicht (vgl. Lado 1967) ist die Frage nach der Fremdspracheneignung eher uninteressant; innere Prozesse kommen nur indirekt ins Spiel. Was für den Lernertrag zählt, sind Qualität und Quantität von *stimulus* und *response*: Eine Assoziation muss zunächst gebildet und dann durch „Überlernen“ unterrichtspraktisch gefestigt werden; was die Assoziation schwächt oder stört (Mehrdeutigkeit, Fehler) oder die Reaktionsgeschwindigkeit verlangsamt (Denkprozesse, Aufmerksamkeit) ist zu vermeiden: durch Wahl eindeutiger Sprechimpulse, präzise Antwortsteuerung und einen zügigen Arbeitsrhythmus ohne längere Denkpausen (Routinebildung). Insofern interessiert vorrangig die Oberfläche der Sprache, wie sie vom Lerner im Input und Output sinnlich erfahren wird; Strukturdrills (*pattern drills*) können formal abgearbeitet werden, ohne dass der Informationsgehalt vom Lernenden verstanden wird. Nach diesem Verständnis wäre lernbegabt, wer die Impulse sauber und korrekt aufnimmt, das formale Muster auffasst und passend wiedergibt, rasch reagiert, wenig Fehler macht, ein gutes Gedächtnis für mechanisch Gelerntes besitzt und bei monoton-sinnlosen Lernaufgaben nicht zu schnell ermüdet oder die Motivation verliert.

Die psychomotorischen Aspekte des Sprachenlernens stehen daher in den Unterrichtsmethoden, die aus dem Behaviorismus abgeleitet sind (z. B. audiolinguale Methode), ganz im Vordergrund. Hierher gehört auch der Hinweis auf die **Lernertypen** (besser: sensorische Typen), der sich aktuell in vielen Lehrwerken findet. Der Mensch nimmt Informationen über die Sinne auf, beim Sprachenlernen über einen oder mehrere der visuellen, auditiven und haptischen Sinneskanäle. Nach individueller Veranlagung wird einer dieser Sinneskanäle bevorzugt, und entsprechend unterscheidet man eher **visuelle** (Sehen), eher **auditive** (Hören) und eher **haptische** bzw. kinästhetische (Lernen durch Berührung, Tasten, Bewegung, Tätigkeiten wie Schreiben etc.) Lernertypen. Der Stimulus wird besser aufgenommen und behalten, wenn er über den subjektiv bevorzugten Sinneskanal verarbeitet werden kann. Insgesamt bringt „mehrkanales Lernen“ mit Schwerpunkt auf dem subjektiv bevorzugten Kanal daher bei den meisten Menschen in allen denkbaren Lernzusammenhängen die besten Ergebnisse.

Zur Bewertung dieser Befunde muss man zunächst feststellen, dass sie weder neu noch sonderlich aussagefähig sind: Die übergroße Mehrzahl der Menschen ist ohnehin eher visuell veranlagt; und was für nahezu alle Menschen und nahezu jede Form der Wahrnehmung und des Lernens zutrifft, ist wenig geeignet, individuelle Unterschiede beim

Vertiefungstext

Überlernen (over-learning) = Bildung von Lernroutinen durch Wiederholen und Einschleifen

 vgl. Abschnitt 6.1: Methodenübersicht

Spracherwerb zu erklären. Außerdem betrifft der Wahrnehmungsakt nur die **äußere Form** der Sprachzeichen, nicht ihre Bedeutung und nicht ihre Funktion im Sprachgebrauch. Von daher klingt die Forderung nach dem „Lernen mit allen Sinnen“ zunächst zwar ganz hübsch - sinnvoll beim Fremdsprachenlernen wäre eine solche Forderung allerdings nur, wenn man die Formebene der Sprache allgemein als so wichtig ansieht, wie es die behavioristische Konzeption verlangt. Wohl gemerkt also: Eine möglichst reiche Wahrnehmung kann nie falsch sein - aber **allein** die Anreicherung des Wahrnehmungsaktes bringt den erfolglosen Fremdsprachenlerner um keinen Schritt weiter. So wie das mehrkanalige Lernen gibt es zahlreiche Möglichkeiten, die Vermittlung von Lerninhalten im Sinne des behavioristischen Konzepts zu effektivieren - aber es bleibt das Problem, dass es sich dabei nur um formales, von außen vorgegebenes, adressiertes Wissen ohne inneren Zusammenhang handeln kann - aus Sicht des Lerners also mehr um eine Fleiß-, Gehorsams- und Gedächtnisübung als um Spracherwerb.



Literatur

Die menschliche Sprache funktioniert anders, als es das behavioristische Modell annimmt (zum Folgenden ausführlicher Vielau 1997). Die innere Sprache, die ein Lerner für sich erwirbt, kann nicht als Abbild des äußerlichen Sprachmodells, das ein Lehrplan vorsieht, verstanden werden. Das bloße Nachahmen vorgegebener Sprachmuster ist daher ungeeignet, den Spracherwerbsprozess voranzutreiben; Lernformen, wie sie der Behaviorismus vorsieht, kommen nicht zufällig unter natürlichen Lernbedingungen nicht vor. Letztlich ist zwar nicht auszuschließen, dass bei günstigen Lernvoraussetzungen auch unter behavioristischen Vorzeichen natürlicher Spracherwerb stattfindet - aber das bleibt im Schulalltag wohl eher die Ausnahme. Viele Lernjahre nach diesem Konzept in Haupt- oder Realschule gehen an schwächeren Fremdsprachenlernern nahezu folgenlos vorbei: Trotz allen Bemühens erwerben sie kein kohärentes Handlungswissen (prozedurales Wissen) und können daher mit dem Gelernten praktisch nichts anfangen; nach ein paar Jahren ist oft alles wieder vergessen.



Literatur

An dieser Beobachtung setzt die **nativistische** Sprachlerntheorie an, die hier in der Interpretation von Krashen (1985) einschließlich der wichtigsten englischen Fachbegriffe referiert wird (wie man sie für das Verständnis einschlägiger Fachartikel benötigt). Alle Sprachen werden nach dem nativistischen Konzept nach dem gleichen einheitlichen Grundmuster erworben, nach dem auch die Erstsprache gelernt wird. Aus einem möglichst reichhaltigen Input, den der Lehrende oder die Umwelt passend als *comprehensible input* (verständlichen Input) bereitstellen, filtert sich der Lernende in intuitiven Operationen das heraus, wofür er nach dem aktuellen Stand seiner Lerner Sprache aufnahmebereit ist. Aktive Sprachproduktion sollte nicht sofort erwartet werden: Ähnlich wie beim natürlichen Spracherwerb das Kleinkind, benötigt jeder Spracherwerber bei subjektiv schwierigen Lernproblemen eine *silent period* (stille Periode), um den Input richtig aufnehmen und verarbeiten zu können. Wichtige Teile des Spracherwerbs folgen dabei einer natürlichen Progression (*natural sequence*): Der jeweils nächste Lernschritt ist aus subjektiver Sicht nicht beliebig, sondern innerlich bereits angelegt und vorgegeben - so ähnlich vielleicht, wie die Anordnung der Teile beim Zusammenfügen eines Puzzles nicht beliebig ist. Die Sprache funktioniert in ihren frühen Übergangsformen (*interlanguage*) nur, soweit die Teile des Puzzles nicht willkürlich auf dem Spielplan liegen, sondern wenigstens in Teilbereichen schon zusammenpassen, **Kohärenz** aufweisen. Nur für die Teile des Input, die sich beim gegebenen Stand der Lerner Sprache kohärent einfügen lassen, ist daher aus Sicht des Lerners eine Tiefenverarbeitung (*intake*) und somit nachhaltiger Spracherwerb möglich.

Ein äußerlicher Sprachdrill nach Art der Behavioristen ist aus nativistischer Sicht daher nicht nur wirkungslos, weil die Tiefenverarbeitung individuellen Ursprungs ist und nicht von außen erzwungen werden kann, sondern sogar schädlich für den Spracherwerb: Liegt der Spielplan erst einmal voller Bausteine, die nicht zusammenpassen, so ist es im Nachhinein sehr viel schwerer, dort wieder Ordnung zu stiften als bei einem natürlichen und organischen „Wachstum“ der Sprachkompetenz von Anfang an. Auch Erklärungen und grammatische Regeln helfen dem Lerner in diesem Falle nicht; künstliche Lernhilfen erweitern zwar das „Monitorwissen“, mit dem der Lerner den eigenen Lernprozess überwacht und kontrolliert, nicht jedoch die praktische Sprachkompetenz. Zwischen dem (deklarativen) Monitorwissen und dem (prozeduralen) Sprachkönnen gibt es nach Krashen **keinen direkten Zusammenhang** (*non-interface-Hypothese*). Im Gegenteil - erhält das Monitorwissen im Lernprozess zu viel Gewicht, so kann der Erwerb praktischen Könnens durch ein Übermaß an Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle nachhaltig gestört und behindert werden (*over-using of the monitor*). Praktisches Grammatikwissen entsteht ohne künstliche Lernhilfen ähnlich wie beim natürlichen Erstspracherwerb weitgehend von selbst, wenn der Lerner nur in ausreichendem Maße mit verständlichem Input versorgt wird.

Eine besondere **Fremdspracheneignung** ist nach dem nativistischen Ansatz nicht erforderlich, um beim Zweitspracherwerb erfolgreich zu sein, denn die Strategien, nach denen Sprache aufgenommen und verarbeitet wird, sind genetisch in einem besonderen Sprachlernapparat (*language acquisition device/ LAD*) angelegt und daher im Prinzip jedem Individuum angeboren. Wer keinen genetischen Defekt hat, die Erstsprache erfolgreich erlernt hat, muss folglich unter analogen Bedingungen auch weitere Sprachen erwerben können; allenfalls im individuell höheren Lerntempo könnte sich eine besondere Begabung ausdrücken.

Während weitgehend Einigkeit darüber besteht, dass die nativistische Spracherwerbstheorie den Erstspracherwerb - und wohl auch Zweitspracherwerbsprozesse während der sprachsensiblen Phase - recht gut abbildet und beschreibt, ist ihre Anwendbarkeit auf spätere Formen des Sprachenlernens umstritten. Nach Krashen liegt der wesentliche Unterschied zwischen dem frühen Spracherwerb und späteren Sprachlernprozessen nicht in der tieferen Struktur des Erwerbsprozesses an sich, sondern eher in den äußeren Bedingungen: Bei Jugendlichen in der Pubertät und mehr noch bei Erwachsenen „erhöht sich der Affektivfilter“, und auch der Monitor gewinnt zunehmend an Bedeutung: Wachsende Hemmungen, Fehlerangst und vermehrte Selbstbeobachtung behindern viele Menschen ab jetzt beim effektiven, natürlichen Umgehen mit der Fremdsprache. In den unterrichtsmethodischen Empfehlungen des *Natural Approach* (Krashen, Terrell 1983 - der Buchtitel ist Programm) werden daher Lernformen empfohlen, die vorrangig darauf abzielen, eine entspannte, angstlösende und anregende Lernumgebung zu schaffen. In einer solchen Lernumgebung müssten extravertierte, wenig fehlerängstliche Erwachsene nach Krashen eine Fremdsprache dann ähnlich leicht und effektiv wie Kinder während der sensiblen Phase erwerben können.

Zwar gibt es zweifellos Menschen, die in späteren Lebensabschnitten Fremdsprachen nach dem geschilderten Modell sehr erfolgreich erwerben können; und dass eher extravertierte Persönlichkeitsmerkmale kombiniert mit einer entspannten Lernatmosphäre generell für das Lernen nicht ungünstig sind, ist naheliegend und wird durch entsprechende Feldbeobachtungen bestätigt (Quetz 1992). Jedoch gilt die Erwerbshypothese selbst unter günstigen Rahmenbedingungen längst nicht für alle Menschen. Die Mehr-



zahl aller jugendlichen und erwachsenen Fremdsprachenlerner erwirbt unter natürlichen Bedingungen trotz jahrelangen intensiven Sprachkontakts eine Fremdsprache nur mit erheblichen Einschränkungen, wie sie zum Beispiel in Studien zum „Gastarbeiterdeutsch“ beschrieben sind. Diese Einschränkungen sind nicht zufällig, sondern in gewissem Maße vorhersagbar und typisch für die Entstehung von *Pidgin*-Sprachen. Entsprechendes gilt für den Fremdsprachenunterricht: *Activities* und Lernspiele können, sensibel eingesetzt, den Unterricht sinnvoll ergänzen; aber sie bringen den schwächeren Lerner bei seinen Erwerbsproblemen nicht weiter. Das Lernergebnis bleibt ungewiss, unterscheidet sich stark von Lerner zu Lerner, scheint entgegen der Annahme angeborener Erwerbsstrategien, die auch später noch wirksam seien, eben nicht nur von affektiven Bedingungen, sondern von weiteren individuellen Faktoren (Fremdspracheneignung, Intelligenz, Motivation, Fleiß etc.) sowie von passenden **äußeren Lernbedingungen** abzuhängen.

An diese Beobachtung knüpft die **kognitiv-konstruktivistische** Spracherwerbtheorie an (hier eher nach Piaget als im Sinne des „radikalen Konstruktivismus“ neuerer Prägung). Ein subjektiver Lernzuwachs entsteht, wenn eine Tiefenverarbeitung jeweils der Elemente erfolgt, zu deren Aufnahme der Lerner zu einem gegebenen Zeitpunkt nach dem Stand sowohl seiner kognitiven Entwicklung wie seiner Lernaltersprache bereit ist (Lightbown, Spada 1997, Vielau 1997). Dabei wendet der Lerner (zunächst unbewusst) bestimmte Strategien an, um ein stimmiges inneres Modell der Zielsprache zu konstruieren: Er wählt den passenden Lerngegenstand aus, bildet Lernhypothesen, testet sie im Gebrauch und bewertet sie (allein oder im Gespräch mit anderen) anhand der Rückmeldungen, die er von außen erhält. Falsche Hypothesen werden verworfen und durch andere ersetzt, teilrichtige Hypothesen führen zu entsprechenden Änderungen des inneren Sprachmodells und zu neuen, erweiterten Lernhypothesen, die im nächsten Schritt weiter getestet und weiter verbessert werden. Ist der Konstruktionsprozess in einem Teilbereich abgeschlossen, so werden entsprechende Routinen gebildet (Verkürzung der Reaktionszeit, Vernetzung mit dem vorhandenen Wissen); zugleich tritt bezüglich dieses Lernproblems bei Falschbildungen eine Fossilisierung ein: Der Lernprozess „versteinert“ und verändert sich von alleine kaum noch.

Die Qualität des Lernresultats hängt nach dem konstruktivistischen Ansatz in hohem Maße also von den individuellen **Lernressourcen**, den jeweiligen **Erwerbsstrategien** und der spezifischen **Lernaktivität** ab: von der Qualität der Lernhypothesen einerseits und von den praktischen Möglichkeiten des Lerners andererseits, diese Hypothesen gezielt zu testen und sachgerecht weiter zu entwickeln, eine Verfestigung von Fehlbildungen (Fossilisierung) zu vermeiden. Der Lerner ist Architekt der eigenen Sprachkompetenz: Explizite Vermittlung von außen, Erklärungen und Fehlerkorrekturen bleiben wirkungslos, solange der Lerner von seinen kognitiven und sprachlichen Voraussetzungen her zur Verarbeitung dieser speziellen Informationen noch nicht bereit ist. Umgekehrt gilt jedoch, dass explizite Belehrungen dort, wo der Lerner von sich aus schon **aufnahmebereit** ist, durchaus wirksam sein können: Eine sinnvolle Lernanordnung trifft dann sozusagen auf fruchtbaren Boden.

Das konstruktivistische Modell verträgt sich methodisch nicht mit den älteren Vermittlungskonzepten, sehr wohl aber mit allen Unterrichtsmodellen, die dem Lerner reiche und variable Lernarrangements für selbständig-entdeckendes Lernen bereitstellen, die nicht primär im Sinne eines vorgegebenen Lehrplans oder Lehrbuchs „belehren“, sondern die das aktive Lernen **ermöglichen** und **erleichtern** wollen. Der wichtigste Faktor, der über Erfolg oder Misserfolg des später begonnen Zweiterwerbs Auskunft gibt, sind die individuell bevorzugten Lernstrategien: Eine hohe Fremdspracheneignung im



Literatur

Sinne des Konstruktivismus besitzt, wer beim Spracherwerb effektive **Strategien zur Tiefenverarbeitung** des Input einsetzen kann (vgl. auch Macht 1991). In der sprachsensiblen Phase stehen passende Strategien zur Tiefenverarbeitung des Input anlagebedingt jedem Menschen zur Verfügung; Unterschiede im Lernerfolg sind hier eher graduell, der eine lernt mehr und schneller als der andere, aber keiner scheitert vollständig. Mit Eintritt in die Pubertät stellt sich das menschliche Lernverhalten um. Die Bandbreite im Lernerfolg nun wird größer: Einige haben fast unabhängig von den äußeren Bedingungen auch weiterhin Erfolg, die meisten müssen sich den Lernerfolg mühsam erarbeiten - und einige scheitern womöglich ganz trotz aller Bemühungen.



Literatur

Menschen mit hoher Fremdspracheneignung scheinen ihre frühkindliche Sprachsensibilität auch im späteren Leben zu behalten; vom Lernertyp her könnte man sie daher als **Spracherwerber** beschreiben: Sie wählen intuitiv ihre Lerngegenstände aus und setzen auch ohne Anleitung wirksame Lernstrategien ein (vgl. auch Vielau 1997). Im Fremdsprachenunterricht ist dieser Lernertyp pfelegeleicht; er lernt gut unter nahezu allen Bedingungen, ist kaum auf Lernhilfen angewiesen. Die meisten Menschen gehören ab der Pubertät aber eher zum Typ des **Spracherlerner**s, für den der Spracherwerb nicht länger selbstverständlich ist. Unter natürlichen Bedingungen wird hier eher ein *Pidgin* erworben, und unter Unterrichtsbedingungen hängt der Erfolg stark von der Auswahl geeigneter Lernanordnungen und Lernhilfen ab. Treffen eine geringere Fremdspracheneignung und vermehrt affektive Probleme zusammen, so kann der Spracherwerb im Unterricht (und sogar auch der natürliche Erwerb) ganz scheitern. Man spricht in diesem Fall von **lernschwachen** Fremdsprachenlernern. Dieser Lernertyp benötigt zusätzlich zu gut geplanten Lernanordnungen ein besonders Maß an Lernhilfe, Ermutigung, Motivierung, um trotz der ungünstigen Ausgangsbedingungen erfolgreich zu lernen.

Vertiefungstext



Literatur

Literaturauswahl

Apeltauer, E.: *Spracherwerb: Zur Aneignung von ersten und fremden Sprachen*. München: Langenscheidt, 1996

Klann-Delius, G.: *Spracherwerb*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 1999

Krashen, S. D.: *The Input Hypothesis*. London: Longman, 1985.

Krashen, S. D., Terrell, T. D.: *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon, 1983.

Lado, R.: *Moderner Sprachunterricht*. München: Hueber, 1967

Lenneberg, E.: *Biological foundations of language*. New York: John Wiley, 1967

Lightbown, P, Spada, N.: *How languages are learned*. Oxford: O.U.P., 1997

Löwe, H.: *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1975

Macht, K.: „Erfolg und Mißerfolg beim Fremdsprachenlernen. Ein Streifzug durch die Ursachenforschung“. *Die Neueren Sprachen*, 3/1991, 259-279

Piaget, J.: *The grasp of consciousness. Action and concept in the young child*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1974

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: Hueber, 1995, 9 - 22

Singleton, D.: *Language acquisition. The age factor*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1989

Skehan, P.: *A cognitive approach to language learning*. Oxford: O.U.P., 1998

Wode, H.: *Einführung in die Psycholinguistik*. Ismaning: Hueber, 1988.



Literatur

3. Lehrziele im VHS-Fremdsprachenunterricht

Jede Form des bewussten Lernens wird durch Zielvorstellungen bestimmt. Früher sprach man in diesem Zusammenhang meistens von „Lernzielen“; da der Unterricht, zumindest im Anfang, eher durch das Lehren gesteuert wird, ist es jedoch sinnvoller, hier von **Lehrzielen** zu sprechen. Erst im späteren Verlauf des Lernprozesses, in dem der Lerner zunehmend die Regie übernimmt, spricht man dann besser wieder von Lernzielen. Die Lehrziele in einem gesteuerten Lernprozess sind weder identisch mit den „Lehrerzielen“, noch mit den „Lernerzielen“ noch mit den Zielen der Institution. Es ist wichtig, diese verschiedenen Einflüsse zu unterscheiden, wenn man den Wandel in der Entwicklung der Lehrziele verstehen will. Ein kurzer Blick auf die **Geschichte** des Fremdsprachenunterrichts in der Weiterbildung wird daher zunächst einige der wichtigsten Veränderungen der Lehrzielbestimmung im Kräftefeld verschiedener Einflüsse darstellen.

Befragt man Kursleiter nach den Zielen, an denen sie sich bei ihrem Unterricht orientieren, so wird man feststellen, dass die Lehrziele vielen Lehrkräften nur in vagen Umrissen und Schlagworten bekannt sind. In dem, was man unterrichtspraktisch tut, folgt man den Traditionen eines „typischen Fremdsprachenunterrichts“, wie man ihn selber in der Lernerrolle erlebt hat, verlässt sich auf seine sprachpraktischen Fähigkeiten und Grammatikkenntnisse, orientiert sich an den Vorgaben im Lehrbuch und Lehrerhandbuch. Solange die gängigen Lehrziele und Methoden sich nicht tiefgreifend ändern, macht dieses Aufgabenverständnis in der Praxis auch kaum Probleme.


Schwierig wird es allerdings, wenn sich die Lehrziele tiefgehend verändern und die Kursleiter selber diese Veränderungen nicht mehr verstehen (oder nicht wahrhaben wollen) - aktuell zum Beispiel nicht begreifen, was mit „interkulturellem Fremdsprachenlernen“, mit „Szenarien“ oder mit einer „Diskursgrammatik“ gemeint ist. Ohne entsprechendes Hintergrundwissen müssen die modernen Lehrbücher unverständlich bleiben; das Material passt einfach nicht mehr zu den Methoden von gestern. Man unterrichtet notgedrungen gegen den Strich, sucht vielleicht nach einer formalgrammatischen Progression, die im Material gar nicht mehr vorgesehen ist, und schimpft (womöglich noch im Unterricht) über die, die diesen „Unsinn“ verbrochen haben. Spätestens bei spezielleren Fragen der Lerngruppe oder in der Prüfungsvorbereitung muss man dann passen. Wenn Lehrpläne heute vermehrt auf die Bedürfnisse bestimmter Zielgruppen zugeschnitten werden, differenzierte Lehrzielbestimmungen und Lernwege ins Spiel kommen, ist professionelles Unterrichten auf der Basis eines Aufgabenverständnisses von gestern oder vorgestern kaum noch möglich. Wer andere weiterbilden will, sollte daher zunächst selber für Weiterbildung offen sein.

Das folgende Kapitel gibt, ganz in diesem Sinne, eine kurze, praxisorientierte Einführung zum aktuellen Stand der **Lehrzielanalyse**. Vieles daran ist aus der Sicht der herkömmlichen Unterrichtstheorie neu und ungewohnt: der Denkansatz, das Verständnis von Kommunikation und Fremdsprachenlernen, die Fachterminologie. Wer also von

vornherein in dieser Darstellung nur die Bestätigung des Gewohnten sucht, wird die Lektüre schwierig finden, zumal viele Fachbegriffe neu sind und hier auch nicht systematisch behandelt oder umfassend erklärt werden können. Wer neugierig geworden ist und zum Beispiel wissen möchte, was sich hinter einem Terminus wie „Diskursparameter“ verbirgt, kommt nicht um die tiefergehende Beschäftigung mit einer Diskursgrammatik herum. Die Literaturlauswahl im Anhang dieses Abschnitts kann dabei nützlich sein und den Einstieg erleichtern.

 Literatur

Gegenstand der Lehrzielanalyse können zum einen die **Ergebnisse** sein, die der Unterricht erreichen will, zum anderen die **Prozesse**, die man als Lehrender auswählt, um unterrichtspraktisch zu den gewünschten Ergebnissen zu gelangen. Das erste ist üblicherweise Gegenstand der Didaktik, das zweite Gegenstand der Curriculumtheorie und Methodik, wobei, wie man sehen wird, eines eng mit dem anderen zusammenhängt. Im ersten Schritt sollen hier die Lehrziele im engeren Sinne behandelt werden, anschließend die eher curricularen (Abschnitt 4 und 5) und methodischen Fragen (Abschnitt 6).

 vgl. Abschnitte 4, 5 und 6

Die Vorstellung von einem bestimmten Lernergebnis enthält **qualitative** Aspekte: Was genau soll ein Lerner am Ende des Lernabschnitts tun können? Was soll er wissen, was können, wie sollen sich bestimmte Einstellungen verändert haben? Welche Art Sprache und welche Bausteine der Sprache sind erforderlich? - Gleichzeitig geht es aber auch um **quantitative** Fragen, um Aspekte der Stufung des Lernprozesses: Wie viel soll ein Lerner auf einer bestimmten Stufe des Lernprozesses wissen? Wie gut soll er etwas können, wie flüssig/ korrekt/ expressiv soll er auf diesem Abschnitt des Lernwegs mit der Fremdsprache umgehen können? - Über beides, Lerninhalte und Lernstufen, wird daher genauer zu sprechen sein.

Rückblick: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung

In den 50er und 60er Jahren gab es kaum öffentliche Zuschüsse für die Weiterbildung und entsprechend fehlten leistungsfähige Infrastrukturen mit eigenen Unterrichtsräumen und qualifiziertem Personal in Pädagogik und Verwaltung. Wichtigster Träger waren die Volkshochschulen. Die Kurse richteten sich an ein bildungsbürgerliches Publikum; sie wurden über Gebühren finanziert und nach dem Agenturprinzip von fachfremden Programmplanern aus den Angeboten interessierter Kursleiter zusammengestellt. Es gab keine verbindlichen Lehrzielbeschreibungen, Lehrpläne und Abschlüsse; die Kursleiter, meistens Gymnasiallehrer im Hauptberuf, orientierten sich an schulischen Lehrzielen und Methoden, oft benutzte man morgens und abends die gleichen Lehrbücher (vgl. auch Vielau 1998). Faktisch standen dabei nicht die sprachpraktischen Lehrziele, sondern eher die Bildungsziele (Literatur, Kunst, Landeskunde) im Vordergrund: Fremdsprachenlernen wurde als Merkmal der höheren Bildung und als Brücke zum besseren Verständnis der Kultur des Zielsprachenlandes gesehen (vgl. Baumgärtner, Leitolf 1967).

 Literatur

Die Wende kam 1968. Vor dem Hintergrund der ersten großen Wirtschaftskrise im Nachkriegsdeutschland wurde staatlich massiv in die Bildung investiert, um die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems dem sprunghaft wachsenden Qualifikationsbedarf in Wirtschaft und Gesellschaft anzupassen (Vielau 1985). Von der Reform des Bildungssystems profitierten auch die Volkshochschulen: Die heute bestehende Infrastruktur entstand größtenteils bereits in den 70er Jahren. Für den Fremdsprachenunterricht brachte die sogenannte „pragmatische Wende“ mit der Einführung des Zertifikatsystems (PAS/DVV 1968) einen gewaltigen quantitativen und qualitativen Aufschwung: professionell



vgl. Abschnitt 6.1:
Methodenüber-
sicht

ausgebildete Programmplaner, eine bedarfsgerechte Lehrzielbeschreibung („Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen“), ein realistisches Curriculum im Baukastensystem zu erschwinglichen Kursgebühren, neue Lernmethoden (audiolinguale Methode), erwachsenengerechte Lehrbücher und ein eigenes Prüfungssystem, die VHS-Zertifikate. Innerhalb weniger Jahre vervierfachte sich auf dieser Basis das Unterrichtsvolumen; mit Teilnehmern aus allen Bevölkerungsschichten erweiterte sich nun auch die soziale Basis.

Ab Anfang der 80er Jahre zeichnete sich im staatlichen Bildungssystem mit wachsender Akademiker-Arbeitslosigkeit ein **Überangebot an Bildung** ab; die Investitionen in die Weiterbildung (wie auch in die anderen Bildungssektoren) stagnierten tendenziell auf dem erreichten Niveau. Immerhin war inzwischen vielerorts die institutionelle Basis für ein vielfältiges, professionell organisiertes Fremdsprachenprogramm gelegt. Mit der Rezeption der Pragmadidaktik, später der Spracherwerbtheorie und kommunikativer Lehr- und Lernmethoden entstanden in dieser Zeit die fachlichen Konturen des heute an VHSn üblichen Fremdsprachenunterrichts. Aus dieser Zeit stammen auch die meisten privaten Sprachschulen und die Anfänge des betrieblichen Fremdsprachenunterrichts.



vgl. Abschnitt 2.1

In den 90er Jahren wird Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund der dritten industriellen Revolution und Massenarbeitslosigkeit, der Kosten der Integration der neuen Bundesländer und leerer öffentlicher Kassen entgegen aller Absichtserklärungen und Bedarfsprognosen bildungspolitisch vermehrt als **Kostenfaktor** gesehen. Trotz sprunghaft wachsenden Weiterbildungsbedarfs (gemeinsamer Markt in der EU ab 1992, gemeinsame Währung ab 2002) zieht sich der Staat aus der Verantwortung für die Weiterbildung schrittweise zurück, nicht nur aus der Förderung des Unterrichts, sondern sogar aus dem Erhalt der Infrastruktur: **Marktorientierung** und Reprivatisierung der Bildungsrisiken ist angesagt. Die Kurse werden teurer, die Belegzahlen sinken, die soziale Zusammensetzung des Publikums verschiebt sich wieder zugunsten der ohnehin Bildungsprivilegierten, mit steigenden Preisen steigen zugleich die Ansprüche an die Qualität des Unterrichts. Um die internationale Zusammenarbeit und Mobilität in Europa zu erleichtern, gelten für die Lehrzielbeschreibung zunehmend nicht mehr nationale, sondern europäische Standards (Europarat 1997).



Literatur

Das Lehrziel „Kommunikationsfähigkeit“

In den Anfängen der Entwicklung der Zertifikat-Lehrziele (1967) beschrieb man das übergreifende Lehrziel wie folgt (PAS/ DVV 1977, 6f.):

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.

Diese Definition repräsentiert eine für damalige Verhältnisse radikal neue Sicht: Die Ziele werden sprachpraktisch bestimmt, die herkömmlichen Bildungsziele spielen keine Rolle mehr. Deswegen sprach man in der Folge auch von einer „pragmatischen Wende“ des Fremdsprachenunterrichts (womit hier übrigens noch nicht der Einfluss der Pragmalinguistik gemeint ist). Die Lehrziele werden primär fertigkeiten- bzw. handlungsorientiert beschrieben, es geht um Sprachbeherrschung vor allem im Blick auf Angemessenheit

und Flüssigkeit. Operationalisiert wurde diese Lernzielbeschreibung allerdings zunächst nur in Form von Grammatik- und Wortschatzlisten (Mindestwortschatz), erst viel später kamen Kataloge zu Themen, Sprechabsichten und Textsorten hinzu. Damit sind die Grenzen dieses Konzepts markiert: „Sprachlich handeln können“ und „Sich verständigen können“ werden gleichbedeutend gebraucht und mit dem Sprachwissen im engeren Sinne von Wortschatz, Grammatik und Aussprache verknüpft. Die kulturübergreifende Verständigung gilt als unproblematisch, sofern die gewünschte Information nur ziel-sprachlich korrekt ausgedrückt werden kann: Die Handlungsmuster, an denen sich die Sprecher verschiedener Kulturen orientieren, werden als weitgehend übertragbar angesehen.

Bald konnte jedoch gezeigt werden, dass zwischen Sprachform und Handlungsfunktion keine eindeutigen Zusammenhänge bestehen; wer mit Sprache in realen Situationen etwas erreichen will (sich also zum Beispiel „entschuldigen“ will), ist eher an der Wirkung des Sprechakts als an der Form der Redemittel interessiert. Der gleiche Satz kann in verschiedenen Sprechzusammenhängen unterschiedliche Bedeutung annehmen - und um eine bestimmte Sprechabsicht auszudrücken, kann man als Sprecher oft zwischen verschiedenen Redemitteln auswählen. Es macht daher keinen Sinn, im Sprachunterricht zwar die Redemittel zu behandeln, aber von Handlungszusammenhängen und Wirkungen zu abstrahieren - weil die so gelernte „Laborsprache“ zwar vielleicht formal korrekt ist, aber in der Praxis für den Sprecher womöglich nicht das leistet, was sie leisten soll. Damit eine Fremdsprache im Sinne der Handlungsabsichten des Sprechers funktioniert, muss der Verwendungszusammenhang also nicht zufällig, sondern **systematisch** in den Lernprozess einbezogen werden. Der nächste Entwicklungsschritt der Lehrzielbeschreibung ist daher mit der Rezeption der Sprechakttheorie (Austin, Searle) und funktionalen Linguistik (Halliday) eher sprachwissenschaftlich-pragmalinguistisch motiviert. Der **pragmalinguistische Ansatz** (Wilkins 1975) beeinflusst nachhaltig die Lehrzielbeschreibungen des Europarats (*Threshold Level* 1975, 1990), lässt eine neue Generation von Unterrichtsmaterialien entstehen - und ergänzt die Beschreibung der VHS-Zertifikatlehrziele um den neuen Katalog der „Sprechabsichten“.



Literatur

Allerdings unterstellt auch das pragmalinguistische Konzept, dass die Verständigung zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen unproblematisch ist, wenn die Sprecher nur in der Lage sind, die zu ihren Sprechabsichten im gegebenen Handlungskontext passenden Redemittel zu finden. Genau das ist in der Praxis jedoch keineswegs der Fall: Die Verständigung kann unter dieser Voraussetzung gelingen, aber sie kann auch gründlich misslingen. Neuere Definitionen aus dem schulischen Fremdsprachenunterricht lesen sich in Bezug auf die Verständigungsproblematik differenzierter:

Sprachliche Handlungskompetenz ist die Fähigkeit des Menschen, mit anderen im Kontext der gemeinsamen Lebenswelt situations- und partneradäquat zu kommunizieren, um sich über bestimmte Inhalte zu verständigen und damit bestimmte Absichten zu verfolgen. (Bach/ Timm 1996: 11)

Auch hier steht der Begriff der **Verständigung** im Zentrum der definitorischen Bemühungen, aber man ahnt schon eher, dass es sich dabei um einen außerordentlich vielschichtigen und komplexen Vorgang handelt: Welche Art Information wird bei der transkulturellen Verständigung ausgetauscht? Was verstehen wir in diesem Zusammenhang unter „gemeinsamer Lebenswelt“? Auf Basis welcher der beteiligten Kulturen stellt sich jeweils so etwas wie Fremdverstehen bzw. Verständigung her? Und was wäre in Situationen kultureller Überschneidung oder bei Missverständnissen der übergreifende Vergleichsmaßstab der Verständigung?

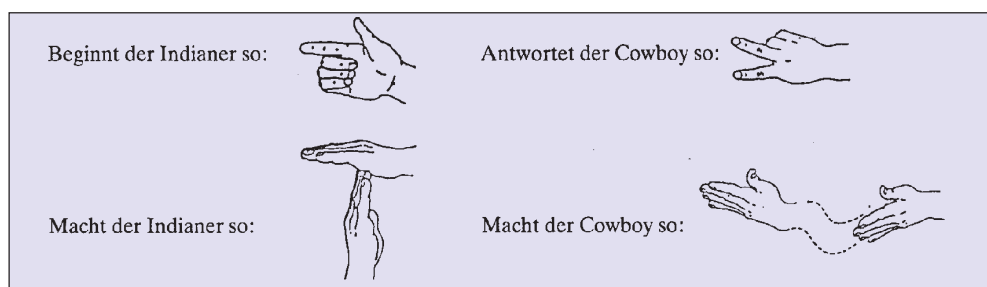
*transkulturell = kultur-
übergreifend; siehe auch
später, mit engerer
Bedeutung, „inter-
kulturell“*

Verständigung und Fremdverstehen

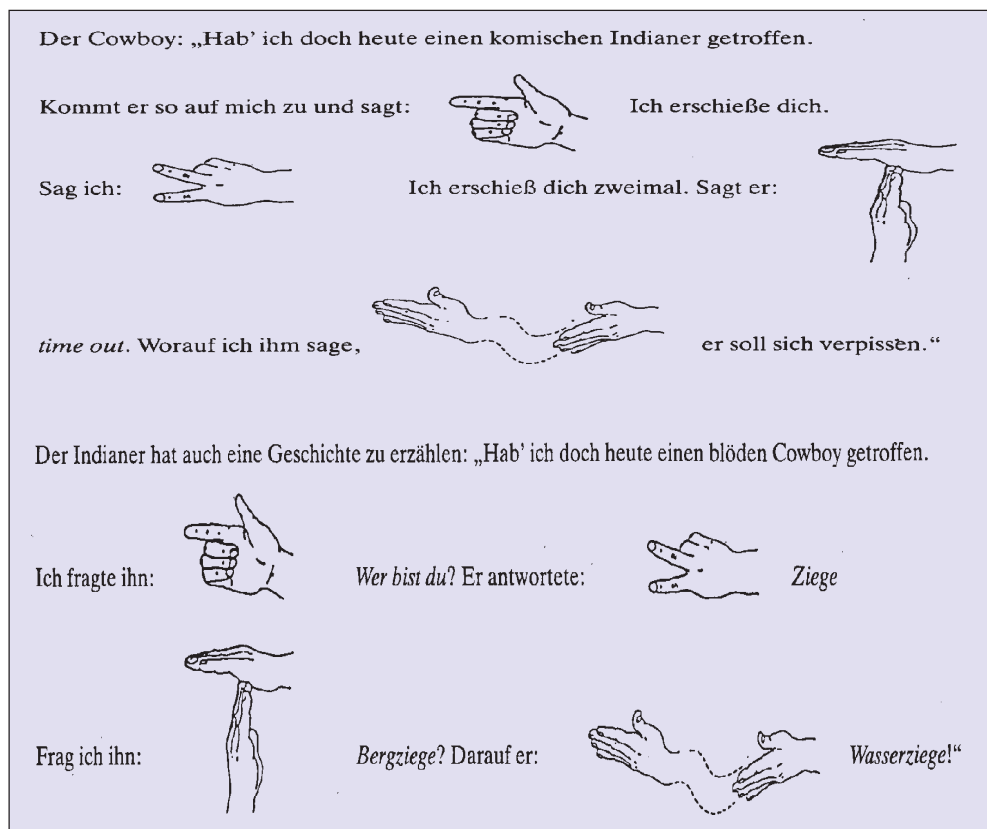
Wenn man vom Gesprächspartner nicht verstanden wird, hilft bei der Verständigung zwischen zwei Muttersprachlern zuweilen lauter Sprechen. Liegt das Problem nicht in der Akustik, sondern in der Verständigung selber, so hilft mehr Lautstärke allerdings kaum. (Das gilt auch für Hörverstehensübungen im Anfangsunterricht.) Was also geschieht, wenn sich Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen begegnen und dabei keine gemeinsame Sprache sprechen?

Man stelle sich die folgende Situation vor: Irgendwo im fernen Westen treffen sich ein Cowboy und ein Indianer. Sie sprechen keine gemeinsame Sprache, also verständigen sie sich mit Zeichen. Ihre Unterhaltung nimmt den im Bild dargestellten Verlauf:

*Schaubild 7:
Verständigung durch
Zeichen? (Quelle:
PädForum 3/96: 212)*



Kopfschüttelnd gehen beide ihrer Wege. Zuhause erzählt jeder seine eigene Version der Geschichte:



Auf Basis des gleichen Erlebnisses und einer „gemeinsamen“ Sprache könnten die Botschaften verschiedener nicht sein. Die Sprecher kommen aus verschiedenen Kulturen, und sie interpretieren die Situation kulturbedingt verschieden; da alle Zeichensysteme im Rahmen der eigenen Vorstellungswelt gedeutet werden, ist selbst die vermeintlich so universelle Zeichensprache kein Garant der Verständigung.

Auch die Übersetzung zwischen zwei Sprachen unterstützt die Verständigung nur begrenzt: In der transkulturellen Kommunikation unterscheiden sich nicht nur die sprachlichen Symbole, sondern auch die ihnen verbundenen **Vorstellungsinhalte**; denkt der Grieche bei seinem Symbol für ein Gotteshaus vielleicht an einen Tempel, so denkt der Christ in der Übersetzung an eine Kirche, der Mohammedaner an eine Moschee. Bei einer Übersetzung werden also nicht einfach nur die Etiketten für den gleichen Inhalt gewechselt, sondern es unterscheiden sich auch die jeweiligen Vorstellungsinhalte (Konzepte): Übersetzungen sind daher umso schwieriger, je weiter zwei Kulturen voneinander entfernt sind und je stärker die Konzepte kulturspezifisch markiert sind.

Solange man nur einzelne Wörter oder Sätze für sich betrachtet, scheinen die kulturellen Unterschiede vielleicht weniger wichtig, wirken lediglich als gewisse Unschärfe beim Gebrauch einiger weniger, kulturell stärker markierter Wörter und Wendungen (Tempel *vs.* Moschee *vs.* Kirche). Die Tragweite des Problems wird deutlicher beim Blick auf komplexe Handlungsabläufe (Szenarien) und die Texte, die in solchen Handlungszusammenhängen entstehen: also in der Perspektive der **Diskursanalyse** (vgl. etwa McCarthy 1991, Hatch 1992, Carter/ McCarthy 1997).



Die Art, wie sich der Mensch sprachlich im Alltag bewegt, ist nicht zufällig oder willkürlich. Jede alltägliche Sprachhandlung ist eingebettet in eine Vielzahl von Bezügen, die sich zum Teil direkt, zum Teil indirekt auf die Sprachhandlung auswirken. Die Kommunikationspartner beziehen sich mit dem, was sie sprechen und verstehen, unbewusst auf ein gemeinsames kulturelles Bezugssystem, das ihnen sagt, nach welchem **Schema** eine solche Handlung üblicherweise abläuft, welche Informationsteile vom Sprecher vorausgesetzt (und entsprechend vom Hörer erwartet) werden, was notwendig in welcher Reihenfolge versprachlicht werden muss, was bei Bedarf zusätzlich versprachlicht werden kann, welcher Gesprächsstil unter den gegebenen Bedingungen üblich und angemessen ist (Vielau 1997). Erst das **gemeinsame Bezugssystem** erlaubt unter natürlichen Bedingungen einen effektiven Austausch der gewünschten Information. Jeder Mensch erwirbt im Rahmen seiner Sozialisation eine Vielzahl solcher Rezepte. Die Verständigung funktioniert auf dieser Basis meistens recht zuverlässig, obwohl objektiv oft nur ein Bruchteil der an sich nötigen Information versprachlicht wird:

| | |
|--|------|
| A: <i>Good afternoon. I'm Anita Möhlmann.</i> | (1) |
| R: <i>Oh, good afternoon. Welcome to Edinburgh.</i> | (2) |
| <i>Did you have a good journey?</i> | (3) |
| A: <i>Well, my train was half an hour late,</i> | (4) |
| <i>but all the trains were late today.</i> | (5) |
| R: <i>Oh, I see. Now - could you please fill in this form?</i> | (6) |
| A / R: ... | (7) |
| R: <i>Thank you, and here are your keys.</i> | (8) |
| <i>Your room is number 510 on the fifth floor.</i> | (9) |
| A: <i>Thank you.</i> | (10) |
| (...) | |

Beispiel:

Deutscher Gast (A) an einer Hotelrezeption in Edinburgh im Gespräch mit einem Hotelangestellten (R)

Quelle: *English Network* 1, 1991: 29

Das kulturelle Schema (auch „Handlungsrezept“, vgl. Vielau 1997) für das Belegen eines Hotelzimmers, das man vorher bestellt hat, verlangt folgende Sprechakte:

- *Opening* (hier durch die Begrüßung): Die Gesprächseröffnung beansprucht die Aufmerksamkeit des Partners und setzt den Rahmen für das Gespräch. (1)
- *Request* (Anmeldung und Anforderung des Zimmers): Hier einfach durch Namensnennung. Das Anliegen selbst wird durch die Situation impliziert. (1)
- *Reaction*: Durch Erwidern des Grußes wird Verstehen signalisiert. (2)
- *Follow-up*: Höfliche Zwischenbemerkungen zur Auflockerung der Atmosphäre, der Inhalt gehört nicht notwendig zum Handlungsrezept. (3, 4, 5)
- *Elicitation* (Abfrage von Information über den Gast): Hier als Aufforderung, ein Formblatt auszufüllen, dem wortlos entsprochen wird. (6, 7)
- *Follow-up*: Hier als Aushändigung des Zimmerschlüssels. (8, 9)
- *Closing*: Der Dank für den Zimmerschlüssel schließt zugleich den Gesprächsrahmen. (10)

Viele Fachbegriffe der Gesprächsanalyse/discourse analysis kommen aus der englischen Sprache.

Selbst triviale Alltagsgeschäfte wie das Belegen eines Hotelzimmers unterstellen nicht einfach nur bestimmte Sprechfertigkeiten, sondern zunächst die Kenntnis eines **passenden Handlungsrezeptes**. Das Gespräch folgt einem bestimmten *Szenario*, einem wechselseitig vorausgesetzten Schema, in dem gezielt immer nur gewisse „Unbestimmtheitsstellen“ (Name des Gastes, Identifikation, Zimmernummer und Schlüssel etc.) versprachlicht werden. Alles Selbstverständliche bleibt unausgesprochen, wird jeweils vom Sprecher impliziert und vom Hörer inferiert (zum Beispiel die Tatsache, dass der Hotelgast sein Zimmer vorher bestellt hat und erst bei der Abreise bezahlt). Die Reihenfolge der Sprechakte im Rezept ist nicht willkürlich, es gibt notwendige (obligatorische) und nicht-notwendige (fakultative) Sprechakte; das Gespräch an der Rezeption kann durch fakultative Einschübe länger oder kürzer sein, aber es folgt in seiner Struktur stets dem gleichen Muster. Durch Vergleich einiger authentischer Gesprächsbeispiele zu diesem Szenario sowie durch Umstell- und Weglassproben kann man die Struktur eines solchen Handlungsrezeptes ohne großen Aufwand feststellen. Die Sprechakte selbst können nach Belieben der Sprecher mit verschiedenen Redemitteln zum Beispiel eher lang oder kurz, eher förmlich oder informell versprachlicht werden.

Inferenz = aktive Ergänzung fehlender Information von Seiten des Rezipienten

Unterscheiden sich die Handlungsrezepte in Herkunfts- und Zielkultur in der Reihenfolge der Sprechakte (der Gast greift selber nach dem Schlüssel, noch bevor er sich identifiziert hat) oder in bestimmten Inhalten (der deutsche Gast erwartet vielleicht, dass ein englisches Frühstück standardmäßig im Preis des Hotelzimmers eingeschlossen ist), so kann die Verständigung schwierig werden selbst dann, wenn an der sprachlichen Oberfläche alles bestens zu klappen scheint. Bestimmte Informationen sind so selbstverständlich, dass sie in Kurzformen oder gar nicht versprachlicht, sondern einfach durch Gesten und Körpersprache transportiert werden (Reaktion auf die Aufforderung, das Formblatt auszufüllen). Einen **authentischen Text** - im Gegensatz zu einem der früher üblichen Lehrbuchtexte - erkennt man vor allem daran, dass dem Gespräch ein kulturell stimmiges Handlungsrezept zugrunde liegt. Wie man hier an Feinheiten wie etwa der falschen Reihenfolge beim Gruß und dem eher schriftsprachlichen Register erkennen kann, ist der Beispieltext keineswegs authentisch - obwohl das richtige Rezept mit etwas Phantasie durchaus im Text auffindbar ist.

Im Gegensatz zu dem eher förmlich-schriftsprachlich gehaltenen Gespräch des Lehrbuchtextes zeigt der folgende authentische Textausschnitt zum Szenario „um einen Gefallen bitten“ typische Elemente der gesprochenen Sprache (*oral code*):

Chris: Hello Jozef
 Jozef: Hello Chris ...could you do me a great favour.
 Chris: Yeah (1)
 Jozef: I'm going to book four cinema tickets on the phone and they (2) need a credit card number ... could you give me your credit card number ... they only accept payment by credit card over the phone (3)
 Chris: Ah (4)
 Jozef: I telephoned there and they said they wouldn't do any reservations ...
 Chris: ... without a card. (5)
 Jozef: Yes, and I could pay you back in cash.
 Chris: Yes ... sure ... no problem at all. (6)
 Jozef: Yes. (7)
 (...)

Beispiel:

Informelles Gespräch zwischen zwei Bekannten: favour-seeking.

Quelle: McCarthy 1991: 19 f.

Die Sprecher bedienen sich bestimmter Gesprächsstrategien, um zum gewünschten Ergebnis zu gelangen. Auf die Bitte um einen Gefallen reagiert Chris zunächst abwartend (1); Jozef benutzt das für gesprochene Sprache typische Stilmittel der „extraphorischen Referenz“ (*they*, 2); der damit angesprochene Verursacher seines Problems ist durch den Kontext ohnehin klar. Um seinem Wunsch Nachdruck zu verleihen, die Klemme zu verdeutlichen, in der er sich befindet, und nicht zuletzt, um sein Gesicht zu wahren (nicht *I need*, sondern *they need*), spricht er seine Bitte gleich dreimal in Folge aus (3), erläutert und begründet sie, aber Chris scheint immer noch nicht zu verstehen (4). Erst nach der vierten Wiederholung der Bitte signalisiert er Verstehen (5) und nach der Klärung der Kostenfrage auch sein Einverständnis. Dazu bedient er sich einer elliptischen Wendung (Abkürzung), wie sie für die gesprochene Sprache typisch ist (6). Jozef's Reaktion (7) ist zugleich als Aufforderung zu verstehen, zur Tat zu schreiten und nun endlich die Kreditkarte herauszurücken ...

extraphorische Referenz = Das Pronomen verweist nicht wie üblich vor oder zurück innerhalb des gegebenen Textes, sondern auf einen Sachverhalt, der außerhalb des Textrahmens liegt.

An diesem Beispiel wird deutlich, wie stark Situation, soziale Konventionen, Diskursstrategien, Sprechakte und außersprachliches Verhalten in natürlichen Gesprächszusammenhängen ineinander verflochten sind. Auch hier sieht das Rezept einen bestimmten Bauplan und eine bestimmte Abfolge der Sprechakte notwendig vor (zum Beispiel gleich am Anfang eine Wendung, die den Gesprächsrahmen setzt: *Could you do me a great favour?*). Um dieses Rezept kommunikativ „abzuarbeiten“, setzen die Sprecher jeweils gezielt bestimmte Gesprächsstrategien ein (Gesprächseröffnung, Verzögern, Referenz, Ellipse, *turn-taking*, *hedging* etc.). Wer sich an das Rezept hält und über passende Strategien und Redemittel verfügt, wird in der kommunikativen Praxis mit diesem Szenario keine schlechten Erfahrungen machen.

Damit ist der Grund erkennbar, warum sich die aktuelle Lehrzielbeschreibung immer weiter vom Ansatz des klassischen Fremdsprachenunterrichts entfernt hat: Der Unterricht rückt näher an die **Sprachwirklichkeit** heran. Blickt man wie früher primär auf Grammatik und Wortschatz, so könnte man es in Jozef's Rolle mit dem grammatisch wohlgeformten Satz „*Can I have your credit card, please?*“ versuchen. In der nächsten Phase der Fremdsprachendidaktik würde man es in der gleichen Situation und pragmalinguistisch aufgeklärt (*asking a favour / polite request*) vielleicht mit einer Wendung wie „*Would you mind giving me your credit card, please?*“ probieren. Aber erst die Ausweitung des Lernhorizonts zum **Gespräch** hin verbessert unter realen Bedingungen nachhaltig die Chancen für die Verständigung: Es reicht aus Sicht des Lerners also nicht aus, nur schon etwas in der Fremdsprache richtig ausdrücken zu können, sondern er sollte lernen, seine

Literatur

Wer sich näher mit den hier angedeuteten diskursgrammatischen Begriffen beschäftigen möchte, könnte zum Beispiel McCarthy 1991 lesen.

Sprechabsichten innerhalb konventioneller Gesprächsmuster gesprächsstrategisch geschickt und erfolgreich zu verfolgen. Das klingt auf den ersten Blick sicher anspruchsvoller als es tatsächlich ist - aber es verlangt in jedem Fall den verstärkten Einbezug einer kulturellen Dimension (erfolgsversprechende Handlungsrezepte) und neuer textgrammatischer Instrumente (Diskursanalyse) in den Fremdsprachenunterricht.

Aus der Perspektive dieser erweiterten Lehrzielbestimmung gibt es keinen Informationsaustausch, der sich allein auf sprachlicher Ebene abspielt. Selbst einfachste Sprachhandlungen (jemanden begrüßen, etwas einkaufen) funktionieren störungsfrei nur, weil und soweit die entsprechenden kulturellen Bezugssysteme der Kommunikationspartner verträglich sind. Man denke nur an das hierzulande sensible Problem, ob man jemanden mit Du oder Sie anspricht, mit oder ohne Handschlag begrüßt. Von **Verständigung** sprechen wir immer dann, wenn in einem gegebenen Handlungszusammenhang die Kommunikation **gelingt**. In der Alltagskommunikation zwischen Sprechern aus dem gleichen Kulturkreis wird die Verständigung eher selten zum Problem: Die Sprachhandlungsrezepte, an denen wir uns unbewusst orientieren, sind hochgradig automatisiert und werden daher im Gespräch wechselseitig als selbstverständlich empfunden. In Alltagsgesprächen wie in den oben dargestellten Beispielen setzen wir voraus, dass der Gesprächspartner sich so verhält, wie wir es erwarten, dass er sprachlich kompetent ist und sich auf gemeinsames Weltwissen bezieht, dass er sich im Gespräch kooperativ (zum Beispiel laut genug spricht) und symmetrisch verhält (nicht lügt und uns nicht schikaniert).

Der Gleichklang von Kommunikation und Verständigung verliert erst dann seine Selbstverständlichkeit, wenn einzelne oder mehrere dieser stillen Voraussetzungen nicht mehr gelten. Von Kommunikationspsychologen (Watzlawick, Beavin und Jackson 1967, Schulz von Thun 1981) wurde gezeigt, dass selbst die Alltagskommunikation zwischen Muttersprachlern oft mehr ist als nur ein Austausch von inhaltlicher Information: Wir kommunizieren stets auch auf einer Beziehungsebene, stellen uns selber in der Kommunikation dar, erwarten fast zwanghaft bestimmte Abfolgen im Gesprächsverlauf. Die kommunikative Handlung impliziert insofern eine Fülle direkter und indirekter Botschaften, die sich auf die Verständigung auswirken und die unter bestimmten Umständen auch in der Alltagskommunikation zu Störungen und Missverständnissen führen können.

Noch schwieriger wird die Verständigung, wenn **Sprecher aus verschiedenen Kulturen** zusammenkommen. Das Problem der Verständigung in solchen Situationen kultureller Überschneidung (hier spreche ich im Folgenden von „transkultureller Verständigung“ oder „Fremdverstehen“) liegt wiederum nur vordergründig beim Sprachverstehen im engeren Sinne. Tiefere Störungen und Missverständnisse haben ihren Ursprung oft in einer Unverträglichkeit der kulturellen Bezugssysteme oder in bestimmten Handlungserwartungen, denen der Gesprächspartner nicht entspricht. Während für die Sprecher einer gemeinsamen Lebenswelt alles in allem eher die **gelingende** Verständigung typisch ist, ist für Sprecher aus verschiedenen Lebenswelten daher oft zunächst ein partielles **Missverstehen** typisch. Zumindest gilt das für die Szenarien, in denen sich die Handlungsrezepte auf beiden Seiten nicht von vornherein weitestgehend entsprechen. Wenn diese Diagnose richtig ist, so stellt sich die Frage nach einer erfolgsversprechenden Therapie: Wie ist mit dieser Störungsquelle umzugehen? Fehlt es oberflächlich nur an geeigneten Redemitteln und Gesprächsstrategien? Oder liegt die Lösung tiefer, liegt sie in der Vermittlung des Wissens um ausgewählte Aspekte kultureller Verschiedenheit? Oder liegt sie in einer neuartigen Strategie des **interkulturellen Lernens**, die die Verschiedenheit der Bezugssysteme als Ausgangspunkt und Quelle eigener Lernerfahrungen nimmt?



Literatur

Drei didaktische Konzepte für die transkulturelle Verständigung

Die transkulturelle Verständigung kann nach solchen Überlegungen also nicht länger als ein Problem des nur sprachlichen Informationsaustauschs gesehen werden. Tatsächlich meint Verständigung zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen einen sehr weitgehenden Prozess des Aushandelns von Bedeutungen, in dem von beiden Seiten jeweils Sprachwissen, Weltwissen und Handlungswissen in Beziehung gesetzt werden. Das Fremdverstehen hängt davon ab, ob man neben einer gemeinsamen Sprache auch kulturell und interaktiv eine Verständigungsbasis findet, ob man sich im umfassenden Sinne also auf ein gemeinsames „Sprachspiel“ einigen kann. Damit stellen sich für den Fremdsprachenunterricht die folgenden Schlüsselfragen: Wer spricht mit wem, in welcher Beziehung stehen die Sprecher und was kennzeichnet die Kommunikationssituation? Gibt es typische Kommunikationssituationen, auf die der Fremdsprachenunterricht vorbereiten sollte? Einigt man sich in diesen Situationen auf ein gemeinsames Bezugssystem oder konkurrieren in dem Gespräch verschiedene Sichtweisen und Erwartungen? Gibt es Möglichkeiten, sich gegebenenfalls trotz unterschiedlicher Ausgangspositionen dennoch zu verständigen?

Die Grundform der fremdsprachlichen Kommunikation, an der sich der Fremdsprachenunterricht üblicherweise orientiert, ist der Dialog zwischen Muttersprachler (*native speaker*) und Nicht-Muttersprachler (*non-native speaker*), also eine **bikulturelle** Gesprächssituation. Wie Bedarfsanalysen zeigen, wird daneben jedoch die **multikulturelle** Kommunikation immer wichtiger, in der sich zwei oder mehrere Sprecher aus verschiedenen Kulturkreisen einer gemeinsamen Verkehrssprache (*lingua franca*) bedienen. Es liegt auf der Hand, dass sich diese unterschiedlichen Voraussetzungen auf den Verständigungsakt auswirken, dass sich die erfolgversprechenden Sprachspiele abhängig von der Gesprächssituation erheblich unterscheiden.

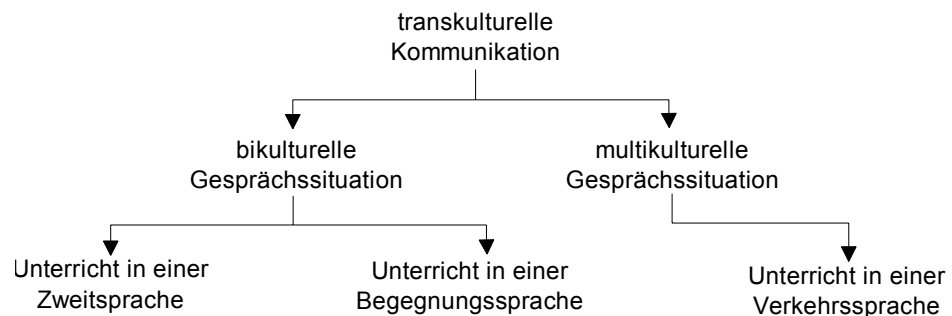
⇒ vgl. Abschnitt 2.1

Da sich in der bikulturellen Gesprächssituation kompetente und weniger kompetente Sprecher begegnen, ist ihre Kommunikation vom Prinzip her eher **asymmetrisch**. Hieraus folgt das Problem der sprachlich/ kulturellen Dominanz: Wie nehmen die Sprecher diese Asymmetrie wahr und wie gehen sie praktisch damit um? - Dabei macht es einen erheblichen Unterschied, ob man den Verständigungsprozess aus der Perspektive der eigenen Sprache, die zum Lerngegenstand wird, wahrnimmt oder aus der Perspektive des Fremdsprachenlerner. Diese verschiedenen Sichtweisen erklären zum Teil, warum Konzepte aus der Deutschdidaktik nicht ohne weiteres in die Fremdsprachendidaktik übertragbar sind. Ging man früher ganz selbstverständlich davon aus, dass mit der Wahl der Sprache in der Begegnungssituation zweier Kulturen auch die Wahl des kulturellen Bezugssystems entschieden ist, dass der Englischlerner sich in der Kommunikation mit einem Engländer also seinerseits als „kleiner Engländer“ zu verstehen habe, ist auch diese Annahme heute eher wieder unklar; wie man sehen wird, entwickelt sich auch das Konzept der **Begegnungssprache** weiter.

Ist die Kommunikation in einer Begegnungssprache also ihrer Struktur nach asymmetrisch, so ist die **multikulturelle** Kommunikationssituation vom Prinzip her eher **symmetrisch**, da die Verständigungssprache für alle Sprecher gleichermaßen eine Fremdsprache ist. Insofern interessiert hier weniger das Problem der sprachlichen Dominanz, sehr wohl aber die Frage nach dem Bezugssystem. Wenn sich ein Deutscher und ein Portugiese auf Englisch verständigen: welches kulturelle Bezugssystem ist dann wirksam - das deutsche, das portugiesische oder das englische?

Aus den skizzierten Überlegungen leiten sich drei alternative Konzepte für das gesteuerte Fremdsprachenlernen ab, wie sie hier noch einmal im Schaubild zusammengefasst werden: Unterricht in einer **Zweitsprache** (SLT/ *Second Language Teaching*), Unterricht in einer **Begegnungssprache** (FLT/ *Foreign Language Teaching*) und Unterricht in einer **internationalen Verkehrssprache** (ILT/ *International Language Teaching*); daneben steht natürlich noch der Erstsprachenunterricht für Muttersprachler (NLT/ *Native Language Teaching*), der hier jedoch nicht weiter interessieren soll.

Schaubild 8:
Didaktische Konzepte
für das Fremdsprachen-
lernen



Zweitsprachenunterricht wird im Land der Zielsprache erteilt mit dem Ziel einer umfassenden sprachlich-kulturellen **Integration** des Lerner - also zum Beispiel in der Form des Zweitsprachenunterrichts Deutsch in Deutschland. Er entspricht der Lebenssituation von Migranten bei der Einwanderung in ein Aufnahmeland: Die Verständigung beruht ganz auf dem zielsprachlichen Bezugssystem. Der Lerner ist bemüht, sich den landestypischen Deutungsmustern, Normen und Konventionen anzupassen, um sich umfassend als Gleicher unter Gleichen zurechtzufinden; man spricht hier daher auch vom Lernziel der *near-native competence*. Aus Sicht des Zweitsprachenerwerbers ergänzen sich die Lern- und Erwerbsprozesse innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Für Kinder sind Zweitsprachenkurse oft nur eine Brücke zur vollen Teilnahme am zielsprachigen Schulunterricht; die Zweitsprache rückt perspektivisch in die Rolle der Erstsprache, kann sie unter Umständen sogar ersetzen oder verdrängen (wenn bei Kleinkindern die Erstsprache noch nicht hinreichend gefestigt ist).

near-native competence
= angenähert muttersprachliche Sprachbeherrschung

Begegnungssprachlicher Unterricht findet meistens in Unterrichtsform und außerhalb des zielkulturellen Lebenszusammenhangs statt, kann aber auch zeitweise ins Land der Zielsprache verlagert werden (Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ in Deutschland, Sprachaufenthalt Englisch in den USA etc.). Der Lernprozess versteht sich aus der Sicht des Lerner als **Annäherung** an die Zielkultur; er lernt die Zielsprache nicht mit der Perspektive einer vollen lebenspraktischen Integration, sondern als **Begegnungssprache** für bestimmte, klar beschriebene kommunikative Zwecke (etwa für einen Urlaubsaufenthalt, für private und berufliche Kontakte, zum Zweck der Allgemeinbildung). Für das Fremdsprachenlernen dieses Typs können daher verschiedene Stufen der Kommunikationsbefähigung und verschiedene Akzente des Lernprozesses sinnvoll sein, für den Urlauber zum Beispiel andere als für den Literaturliebhaber und Theaterfreund.

Der Unterricht bereitet auf die Begegnung zwischen Muttersprachler und Nichtmuttersprachler vor; letztlich maßgeblich für die Verständigung ist das zielkulturelle Bezugssystem, da die Fremdsprache vorrangig für die Verständigung mit Muttersprachlern bei einem Aufenthalt im Land der Zielsprache erlernt wird. Aus der Perspektive des Lerner impliziert dieses Konzept, sich unter Wahrung der eigenen sprachlich-kulturellen Iden-

tität mit begrenzten sprachlichen Mitteln in asymmetrischen Gesprächssituationen im Land der Zielsprache kommunikativ zu behaupten. In bekannten oder übertragbaren Szenarien wird er sich spontan gut zurechtfinden, aber er wird auch immer wieder in die Verlegenheit kommen, die Verständigung aktiv aushandeln zu müssen - sei es, weil er zur Wahrung der eigenen Identität als Ausländer bestimmte zielkulturelle Verhaltenserwartungen nicht übernehmen will, oder sei es, weil er sie nicht kennt.

Fremdsprachenunterricht nach dem Begegnungskonzept hat daher sinnvollerweise sowohl eine **landeskundliche** wie eine **interkulturelle** Komponente; beides ist entgegen verbreiteter Ansicht keinesfalls identisch. Das landeskundliche Lernen sollte sich eng am tatsächlichen Kommunikationsbedarf orientieren und dabei kontrastiv (vergleichend) die Aspekte besonders gewichten und hervorheben, in denen man sich als Ausländer auf Basis der herkunftskulturellen Szenarien vermutlich falsch verhält oder ungewollt Probleme und Missverständnisse verursacht.

Fraglich ist hier allerdings, wie weit die Anpassung eines Fremdsprachenlerner an ziel-sprachige Verhaltenskonventionen und Gesprächsmuster gehen kann. Soll der Fremdsprachenlerner, um nicht als Ausländer aufzufallen, in allem und jedem den Muttersprachler nachahmen und typische Verhaltensmuster, Sprechweisen, Höflichkeitsstandards ungefiltert übernehmen? Das WBT-Zertifikat mit seiner Orientierung an authentischen, stark umgangssprachlich markierten Szenarien bringt diese Sicht didaktisch und prüfungstechnisch auf den Punkt (WBT/ TELC, Testmodelle ab 1998). Angesichts der Vielzahl der Sprachvarianten (und der Vielzahl englischsprachiger Länder) wäre dann allerdings zu fragen, **wessen** Sprachgebrauch hier eigentlich konkret nachgeahmt werden soll. Und selbst wenn es darauf eine Antwort gäbe: Aus soziolinguistischer Sicht ist es oft nicht sinnvoll, wenn ein Ausländer bis hinab in die letzten Feinheiten der Wortwahl versucht, sich wie als Einheimischer zu geben; er sendet die falschen Erkennungssignale - und in vielen Fällen wird das, was er sagt, trotzdem nicht situationsangemessen sein (vgl. Vielau 1997, Burger 1999).



Literatur



Literatur

Während das landeskundliche Lernen also für die Szenarien zuständig ist, in denen sich der Ausländer den kulturellen Gegebenheiten des Gastlandes anpassen kann und will, ist das **interkulturelle** Lernen eher für die Szenarien zuständig, in denen die ungefilterte Übernahme zielkultureller Konventionen aus der Sicht des Ausländers nicht sinnvoll, nicht möglich oder subjektiv nicht erwünscht ist. Interkulturelles Lernen beruht auf dem aktiven Aushandeln der Verständigungsbasis: Man gibt sich als Ausländer zu erkennen und signalisiert, dass man nicht über das passende Szenario verfügt - zeigt jedoch Offenheit und die Bereitschaft, in einen wechselseitigen Prozess der Verständigung einzutreten. Man setzt also sozusagen, für alle erkennbar, die Annahme außer Kraft, dass Verstehen und Verständigung unter den gegebenen Voraussetzungen „selbstverständlich“ ist. Wenn es in der Praxis dann zu einem interkulturellen Dialog kommt, so wird das Ergebnis etwas Neues sein, das positiv an das Gemeinsame, Verbindende in der Lebensweise zweier oder mehrerer Kulturen anknüpft. Im interkulturellen Lernprozess geht es also weder um direkte Übernahme bestehender Muster der einen oder anderen Sprache noch um konfrontatives Durchsetzen eigener Verhaltenskonventionen, wie man es bei deutschen Touristen im Ausland oft beobachten kann, sondern um das kooperative Entdecken einer für beide Seiten tragfähigen „Interkultur“.

Das, was hier als Interkultur bezeichnet wird, findet in der Fachliteratur eine unklare, teils recht unfreundliche Bewertung. Aus kulturkonservativer Sicht enthält dieses Kon-

zept zu wenig Anteile sowohl der Zielkultur wie der eigenen Sprache, daher wird es gerne am Sprachideal der *near nativeness* gemessen und dann als „Europidgin“ oder „Esperantokultur“ abgelehnt. Die einseitig negative Bewertung macht es sich jedoch zu einfach: Die spontan zwischen zwei Sprechern entstehende Interkultur ist wohl eher als Chance und Bereicherung zu begreifen, als eine die Unterschiede positiv aufhebende, gemeinsam neue Identität der Sprecher. Allerdings stellt das Konzept hohe Anforderungen an alle Beteiligten, die höchsten vielleicht an die Angehörigen der sprachdominanten Kultur, deren Sprecher sozusagen freiwillig auf Teile ihres Heimvorteils verzichten müssen. Der interkulturelle Dialog funktioniert daher meistens nicht spontan, er setzt auf beiden Seiten ein gezieltes Training voraus. Insofern ist es kein Zufall, wenn die Diskussion um die praktischen Konsequenzen dieses didaktischen Modells am weitesten im Bereich der Geschäftssprachen fortgeschritten ist - weil es in geschäftlichen Verhandlungen bei kulturbedingten Missverständnissen praktische Zwänge zur Verständigung gibt, ohne dass sich die Handlungsnormen der einen oder anderen Seite als natürliche Basis aufdrängen.

Interkulturelles Fremdsprachenlernen und Europafähigkeit

Der Unterricht zur Erlernung einer internationalen **Verkehrssprache** geht noch einen Schritt weiter in Richtung des interkulturellen Lernens als der übliche Fremdsprachenunterricht. Sprachen wie Englisch (mit Abstrichen auch Spanisch, Russisch, Französisch) werden heute nicht mehr vorrangig für die biculturelle Begegnung erlernt. Wie wir bei Teilnehmerbefragungen feststellen, lernen immer weniger Menschen Englisch mit der Perspektive eines Aufenthalts in einem englischsprachigen Land. Dagegen wird der internationale Gebrauch der englischen Sprache immer wichtiger, der Gebrauch in der Freizeit, im Kontakt mit Fremden, in der Fachliteratur, im Beruf, in den Medien, in der Werbung, in der Musik - in einem weiten Sinne also die Funktion des Englischen als internationale Verkehrssprache (*lingua franca*). Einfach gesagt: Wer heute Englisch lernt, will nicht unbedingt nach England reisen, sondern er will im Alltag besser zurechtkommen und sich mit Menschen aus anderen Kulturen auf Englisch verständigen können - nicht notwendig oder vorrangig mit englischen Muttersprachlern. Eine stärker landeskundliche Ausrichtung des Englischunterrichts oder gar die Einübung in eng landestypische Gesprächsstrategien ist vor diesem Hintergrund wenig sinnvoll.

⇒ vgl. Abschnitt 2.1

Bei der gegebenen Bedarfslage sollte der Unterricht in einer der internationalen Verkehrssprachen daher vorrangig auf Probleme der Verständigung in multikulturellen, potenziell weltweiten Kontexten vorbereiten, in denen es von vornherein, anders als in den biculturell geprägten Situationen, keine natürliche, von den Sprechern wechselseitig akzeptierte Verständigungsbasis gibt. Nicht die Begegnung mit Angehörigen einer bestimmten Kultur, sondern **Verständigung an sich** ist hier das Problem.

Bei der Beschreibung dieses Unterrichtskonzeptes ist mit einer Einschränkung zu beginnen. Multikulturelle Szenarien, typische Kommunikationsstörungen und ihre Ursachen sind empirisch noch kaum erforscht. Die Didaktik bewegt sich diesbezüglich, das muss man wohl eingestehen, noch auf wenig gesichertem Grund. In der Praxis ist zu beobachten, dass die Verständigung auf Basis einer internationalen Verkehrssprache oft schwer fällt trotz an sich ausreichender Sprachbeherrschung - und zwar letztlich wohl darum, weil die Beteiligten auf die Besonderheiten dieser Kommunikationssituation schlecht vorbereitet sind. Unbewusst unterstellt der Sprecher, so wie er es im Gebrauch der Erstsprache gewohnt ist, die Existenz eines gemeinsamen kulturellen Bezugssystems: näm-

lich des eigenen. Scheitert die Verständigung auf Basis dieser Annahme, so wird das fälschlich auf Mängel in der Sprachbeherrschung zurückgeführt, auf das Fehlen der passenden Redewendung. Tatsächlich liegt die tiefere Ursache der Kommunikationsstörung oft jedoch eher in einer Unverträglichkeit der kulturellen Bezugssysteme oder in der Unklarheit, welches Bezugssystem angewandt werden soll. Die Kommunikation stockt, weil sich der andere nicht so verhält, wie man es erwartet, oder weil man sein Verhalten falsch interpretiert. Das übergreifende Ziel des interkulturellen Lernens bestünde folglich darin, kulturbedingte Kommunikationsstörungen zu erkennen und die Sprachhandlungsfähigkeit in **Grenzsituationen des Fremdverstehens** zu verbessern.

Im Unterricht sollte daher zunächst der spontanen Selbstverständlichkeit der eigenkulturellen Sichtweisen entgegengewirkt werden: Man muss akzeptieren lernen, dass es auch bei den vermeintlich selbstverständlichen Alltagsgeschäften nicht nur eine, sondern viele Verhaltensmöglichkeiten gibt, die unter Umständen von Menschen aus anderen Kulturen als ähnlich legitim und selbstverständlich empfunden werden. Konkret ginge es daher um die Erweiterung der **interkulturellen Phantasie** und um die Förderung der interkulturellen **Empathie**: der Bereitschaft, sich in andere Sichtweisen einzufühlen und sie zu akzeptieren. Hierzu ein Beispiel aus dem Anfangsunterricht:

How do you greet people?

a) *Make up a table for what is normal in your country.*

| | <i>business partner</i> | <i>colleague</i> | <i>husband/ wife</i> |
|-------------------------|-------------------------|------------------|----------------------|
| <i>shake hands</i> | | | |
| <i>kiss</i> | | | |
| <i>bow</i> | | | |
| <i>exchange cards</i> | | | |
| <i>use first names</i> | | | |
| <i>use family names</i> | | | |
| <i>use titles</i> | | | |

b) *Read the culture file and add USA, GB and Japan to your table where possible*

Culture file: Greetings

In different cultures and in different situations people greet each other in different ways. In many countries business people shake hands when they meet, but in some, like Japan, they bow and give you their business card. In Britain and the USA people are often quick to use first names. This can cause problems when British people and Americans meet people from other cultures where it is normal to use second names and even titles.

 **Beispiel:**

*Interkulturelle Sensibilisierung anhand von Begrüßungen
Quelle: Gibson 1996: 6*

Das Lernarrangement macht deutlich, dass es auch bei elementaren Anlässen eine große Bandbreite an akzeptierten Handlungsmöglichkeiten gibt. Wenn sich Einstellungen verändern sollen, müsste nun vor allem **praktisch** gelernt werden, zum Beispiel in Form

von Rollenspielen und Simulationen: Gerade anhand von Situationen, in denen es in der interkulturellen Praxis zu Kommunikationsstörungen und Missverständnissen kommt, würde man auf diese Weise exemplarisch den Ernstfall trainieren. Was heißt das für die Auswahl der **Lehrmaterialien**?

Zunächst ein kurzer Blick in den Bereich **Englisch**, weil hier das Konzept der Verkehrssprache naturgemäß eine große Rolle spielt. Jedes aktuelle Englischlehrwerk, das etwas auf sich hält, behauptet von sich, den internationalen Gebrauch der englischen Sprache angemessen zu berücksichtigen. Tatsächlich werden Ausländer, wenn sie denn im Lehrbuch vorkommen, sprachlich und kulturell überwiegend als kompetent dargestellt: Die Verständigung steht nie in Frage; auch der Nicht-Muttersprachler spricht im Lehrbuch nahezu perfektes, fehlerfreies Englisch, allenfalls mit leichtem Akzent verziert. Die Verständigung gelingt auf Anhieb - und zwar jeweils auf Basis eng landestypischer Verhaltenserwartungen und Gesprächsstrategien.

Ein solcher Ansatz mag im Rahmen des Begegnungskonzepts (FLT) sinnvoll sein, für das interkulturelle Lernen ist er eher unproduktiv. Hier müsste das Lehrbuch mehr die realen Spracherfahrungen, mehr den „Ernstfall“ der Kommunikation aus der Sicht des weniger kompetenten Sprechers spiegeln, der oft ja nicht durch spontanes Verstehen, sondern durch anfängliches Teil-Verstehen oder sogar **Missverstehen** gekennzeichnet ist, obendrein durch Hemmungen und störende Zuschreibungen belastet wird. Nicht-Ausdrücken-Können bzw. Nicht-Verstehen erzeugt Unsicherheit; abhängig vom Naturrell reagieren Menschen gehemmt und defensiv oder werden laut und ungeduldig, wenn die Verständigung nicht so funktioniert, wie sie es erwarten. Wir setzen unbewusst bei dem Gesprächspartner voraus, dass er sich symmetrisch verhält und dass der Verständigungsakt selbst wenig Aufmerksamkeit verlangt. Wird diese Voraussetzungen außer Kraft gesetzt, müssen wir offener, risikobereiter und toleranter in den Verständigungsprozess eintreten, müssen lernen, auf vorschnelle Zuschreibungen und Wertungen zu verzichten (Verhält sich „aggressiv“, wer unsere Konvention des Ausreden-Lassens nicht so genau beachtet?). Interkulturelle Verständigung wäre weniger vom Ergebnis als vom **Prozess** her zu begreifen: also nicht als Erwerb bestimmter Gesprächsmuster, sondern als Befähigung zum aktiven, immer neuen Aushandeln der Verständigung. Welche sprachlichen Ressourcen benötigt der Lernende, um bei einem Sprachspiel dieses Typs erfolgreich mitspielen zu können?

Zunächst werden Redemittel und Gesprächsstrategien benötigt, die es dem Sprecher erlauben, sich in den Gesprächspartner zu versetzen, den eigenen Status als den eines Fremden zu offenbaren, dabei die Bereitschaft zur Verständigung zu signalisieren. Wichtig sind alle Ausdrucksmittel (auch Körpersprache, Mimik, Gestik), die den Prozess des **Aushandelns** der Verständigung unterstützen, die den Umgang mit untypischem, unerwartetem Diskursverhalten üben. Oft werden in der internationalen Verkehrssprache die passenden Redemittel und Gesprächsstrategien für einen solchen Verständigungsakt fehlen (der ja auch in der Erstsprache alles andere als einfach ist). Hier kommt das ins Spiel, was man in der Fachliteratur **Kommunikationsstrategien** genannt hat: Gemeint ist die Fähigkeit, begrenzte sprachliche Mittel flexibel einzusetzen, um das auszudrücken, was man sagen will - also nicht beim ersten Ausdrucksproblem gleich aufzugeben (Umschreibungen, Strategiewechsel, Selbstkorrektur, Gebrauch nicht-sprachlicher Mittel etc.). Aus der Hörerperspektive ginge es entsprechend um die Bereitschaft, Ausdrucksprobleme und Denkpausen des Gesprächspartners auszuhalten, eine gewisse Unbestimmtheit im Gespräch zu akzeptieren, unter Umständen dem anderen vorsichtig Hilfe anzubieten,

ohne dabei gleich das Gespräch an sich zu reißen. Und kommt es tatsächlich einmal zu Missverständnissen, werden Redemittel gebraucht, die es ermöglichen, Kommunikationsstörungen zu beheben und ihre praktischen Folgen zu kompensieren (Reparaturstrategien).

Um diese Überlegungen zusammenzufassen: Beim Gebrauch einer internationalen Verkehrssprache gibt es keine Kommunikationsbasis, die von vornherein für alle Sprecher gleichermaßen akzeptabel und gültig wäre. Insofern gibt es auch keine einheitliche Europasprache, keine Leitkultur, sondern ein Nebeneinander gleichberechtigter Kulturen. Im transkulturellen Gespräch in einer der Verkehrssprachen kann es daher nicht darum gehen, von Anfang an eine sprachlich wohlgeformte, umfassend verständliche Botschaft zu kommunizieren: Man sollte nicht erwarten, dass der andere so ist, so denkt, so handelt, wie man es gewohnt ist. Nicht ob das, was man sagt, von Anfang an in vollem Umfang korrekt und angemessen ist, ist daher der Punkt, sondern ob es im Verlauf des Gesprächs gelingt, über die unsichtbaren Grenzen des kulturellen Vorverständnisses hinweg eine Verständigung über das herbeizuführen, was man dem anderen sagen will. Der Anspruch richtet sich bereits an die elementare Alltagskommunikation, nicht erst an einen fernen Zustand guter Sprachbeherrschung. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, damit letztlich auch die **Europafähigkeit**, wurzelt daher weniger im Umfang der Sprachkenntnisse oder des europakundlichen Wissens, sondern eher in der interkulturellen Phantasie, in einer toleranten und offenen Einstellung gegenüber fremden Kulturen und vor allem in der praktischen Bereitschaft und Fähigkeit zum Fremdverstehen.

Sprachenfolge, Sprachnorm, laterales Fremdsprachenlernen

Die meisten Menschen können nicht gleichzeitig mit dem Erwerb mehrerer Fremdsprachen beginnen - so wünschenswert das bei dem wachsenden Fremdsprachenbedarf auch wäre. Bei durchschnittlicher Fremdspracheneignung sollte sich eine Sprache leidlich gefestigt haben, bevor man mit der nächsten anfängt. Das wiederum zwingt dazu, Überlegungen zu einer begründeten Sprachenfolge anzustellen - und sei es auch nur, um Spracheninteressierte aus Sicht des Kursleiters besser beraten zu können. Die Entscheidung über die Sprachen, die man tatsächlich lernen möchte, trifft in der Weiterbildung ohnehin jeder für sich selbst.

Aus den bisherigen Ausführungen lassen sich bestimmte Empfehlungen für eine sinnvolle **Sprachenfolge** ableiten. Bei Fragen dieser Art sollte man nicht von sprachpolitischem Wunschenken, nationalen Empfindlichkeiten oder einer berufsständischen Interessenlage ausgehen: Angebote der Weiterbildung orientieren sich primär an den Interessen der Abnehmer und am Fremdsprachenbedarf. Jeder Europabürger besitzt heute eine zweifache Identität, zuerst die nationale, dann die europäische: Immer mehr Menschen haben Kontakte ins Ausland, privat oder geschäftlich, vorwiegend mit Menschen in anderen europäischen Ländern. Vorrangig bleibt daher der Erwerb der **eigenen Sprache** bzw. einer **Zweitsprache**, die zum Zweck der Integration in ein Aufnahmeland erlernt wird. An zweiter Stelle kommt der Erwerb einer internationalen **Verkehrssprache** sowohl umfassend für die Verständigung in Europa wie für den unspezifischen Fremdsprachenbedarf im Alltag; nach dem heutigen Stand ist das Englisch. Und an dritter Stelle folgt der Erwerb von **Begegnungssprachen**; hier sind die Unterschiede zum kommunikativen Fremdsprachenkurs im gewohnten Rahmen am geringsten.

⇒ vgl. Abschnitt 2.1

Ähnlich wie es zwei Formen des Deutschlernens gibt (Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache), die im Kursprogramm vieler Volkshochschulen schon seit

langem parallel angeboten werden, gibt es in Zukunft also zwei wichtige Formate des Englischlernens, **Englisch als Begegnungssprache** und **Englisch als internationale Verkehrssprache**. Das Begegnungskonzept, das bisher ganz im Vordergrund stand, bleibt auch weiterhin für die bikulturelle Verständigung wichtig: Wer also Englisch lernt, um sich auf die Kommunikation mit Muttersprachlern in einem englischsprachigen Land vorzubereiten, wird mit diesem Zugang nach wie vor am besten fahren.

Immer wichtiger, gerade auch im europäischen Kontext, wird die Qualifizierung für die internationale Verständigung mit Englisch als **Verkehrssprache**. Für diesen Zweck bietet sich das interkulturelle Lernmodell an: Es verlangt nicht die Anpassung an eine dominante Kultur, und es erlaubt, sich flexibel auf Gesprächspartner aus vielen Ländern einzustellen. Im Zweifel wäre diesem Modell im Kursprogramm der Vorzug zu geben, da gerade in der Weiterbildung der Bedarf an internationalem Englisch stark zunimmt. Nach dieser Bedarfslage müsste heute jeder, unabhängig von den persönlichen Bildungsvoraussetzungen und seinem Geldbeutel, die Chance haben, die europäische Leitsprache Englisch in ausreichendem Maße für den subjektiven Sprachbedarf zu erlernen - und am besten nicht nur einmal in der persönlichen Bildungsbiographie, sondern im Sinne des *lifelong learning* mehrfach zur Auffrischung und zur Anpassung an subjektiv veränderten Sprachbedarf. Allerdings entspricht das Angebot vor Ort diesen Anforderungen noch kaum; weder die Didaktik, noch die Materialentwicklung, noch die Lehrerausbildung haben bisher ausreichend reagiert - auch wenn in der Werbung hier und da vollmundig anderes behauptet wird.

Da nach diesem Konzept Englisch normalerweise als **erste** Fremdsprache gelernt wird (also zum Beispiel vor Französisch oder Spanisch), kommt dem Englischunterricht die zusätzliche Aufgabe zu, durch „**laterales Lernen**“ den späteren Erwerb **weiterer** Fremdsprachen vorzubereiten: Interesse zu wecken und für den Spracherwerb zu motivieren, allgemein die Sprachlernfähigkeit zu schulen, Steuerungswissen für das autonome Lernen bereitzustellen. Wie Teilnehmerbefragungen zeigen, unterscheidet sich die Teilnehmerzusammensetzung in Englischkursen stark von der anderer Fremdsprachenkurse. In den Anfangsstufen der Englischkurse sind die Teilnehmer eher lernungewohnt und bringen wenig an Vorkenntnissen und Lerntechniken mit. Zwar lernt man zunächst Englisch - aber nach dem Prinzip des lateralen Lernens verbessert man dabei zugleich die Voraussetzungen für den Erwerb weiterer Sprachen, bei denen ja dann breiteres Vorwissen und bessere Lerntechniken vorausgesetzt werden können. Auch die anderen Fremdsprachen würden so zumindest indirekt von einer durchdachten Sprachenfolge profitieren.

⇒ vgl. Abschnitt 2.3

Hat man sich für eine bestimmte Sprachenfolge und ein bestimmtes didaktisches Konzept (Zweitsprache / Begegnungssprache / Verkehrssprache) entschieden, so stellt sich die Frage nach der sprachlichen **Norm**, an der sich der Unterricht orientieren soll. Angesichts der Vielfalt der Varianten ist es schwierig, natürliche Sprachen angemessen zu beschreiben und hinsichtlich der Sprachnorm auf eine lehr- und lernbare Form zu bringen. Denn natürlich können die Sprachbeispiele und Szenarien, die man im Unterricht verwendet, nicht nach freiem Belieben ausgewählt werden. Der Lerner muss nachvollziehen können, was im Unterricht als richtig und was als falsch gilt. Und umgekehrt muss sich der Lehrer bei seinen Korrekturen und Lernhilfen auf eine nachprüfbare, **explizite Norm** stützen, soll nicht der Eindruck von Willkür entstehen. Individuelle Sprechweisen, die in einem gegebenen Gebrauchskontext durchaus akzeptabel und üblich sein mögen, können daher keine Basis für die Spracherlernung sein. Das ist übrigens auch der Grund, warum Sprache im Unterricht nicht immer den gleichen Grad an Authentizität und

Natürlichkeit haben kann wie die gesprochene Alltagssprache und warum Lernergebnisse vom Lehrer zum Teil anders beurteilt werden als vom Muttersprachler: Der Lehrer beurteilt das Lernergebnis im Blick auf eine **explizite Sprachnorm**, der Muttersprachler im Blick auf sein **implizites Sprachgefühl**, seine persönliche Sprachvariante. Auch im ersprachlichen Unterricht kann nicht jede Sprachvariante für jeden Zweck akzeptiert werden, nur weil sie im Alltag vorkommt und grundsätzlich möglich ist. Gleiches gilt für den Fremdsprachenunterricht: Weder gibt es „den“ Muttersprachler noch „die“ Zielsprache, und längst nicht jedes empirische Sprachbeispiel eignet sich in gleicher Weise als Material für den Unterricht.

Aus didaktischer Sicht unterscheidet man entsprechend zwischen Lenersprachen und authentischem Sprachgebrauch, dort wiederum zwischen Schriftsprache und „Sprechsprache“ (*written vs. oral code*) und hinsichtlich der möglichen Varianten zwischen unmarkiertem und markiertem Gebrauch (also etwa Verkehrssprache vs. Fachsprache) sowie zwischen formellen und informellen Registern der Sprachverwendung. Es versteht sich, dass solche Unterscheidungen nie ganz trennscharf sind. Aus welcher dieser Sprachschichten stammen nun die Materialien und Beispiele, die für ein bestimmtes didaktisches Konzept als Lernmaterial ausgewählt werden?

Für das **Zweitsprachenlernen** ist diese Frage leicht zu entscheiden. Für den zweitsprachlichen Unterricht gelten im Prinzip die gleichen Kriterien und Anforderungen wie für den ersprachlichen Unterricht; denn der Lernende will im Aufnahmeland als Gleicher unter Gleichen leben, sich sprachlich-kulturell in vollem Umfang integrieren. Die Beispiele stammen daher aus dem mündlichen und schriftlichen Bereich, beziehen markierten und unmarkierten, den formellen wie den informellen Gebrauch ein.

Für die Erlernung einer **Verkehrssprache** ist dagegen zunächst der unmarkierte und eher formelle Gebrauch einer Sprache in Wort und Schrift maßgeblich. Nach Bedarf (zum Beispiel beim Geschäftsendgisch) kommen relativ früh bestimmte fachsprachliche Elemente hinzu. Gleiches gilt im Prinzip für die Erlernung einer **Begegnungssprache** - allerdings mit einer interessanten Modifikation. Bei der Erlernung einer Begegnungssprache wird stärker zwischen produktiven und rezeptiven Fertigkeiten unterschieden. Damit man sich im Lande besser zurechtfindet, werden die Lehrziele im **rezeptiven** Bereich weiter gefasst, werden hier früh auch Beispiele aus dem stärker markierten, informellen Gebrauch einbezogen. In Begegnungssituationen drückt sich der Lerner produktiv im (begrenzten) Rahmen der Verkehrssprache aus, ist rezeptiv jedoch in der Lage, die gesprochene Sprache vor Ort auch in einem breiteren Spektrum zu verstehen.

Lernstufen: der europäische Referenzrahmen

Anknüpfend an Vorarbeiten zur Beschreibung einzelner Lernstufen (*Threshold Level 1975/ Waystage Level 1990*) entstand Anfang der 90er Jahre die Idee eines allgemeinen europäischen Referenzrahmens für das Fremdsprachenlernen in Europa. Dieser Referenzrahmen liegt seit 1997 vor und dient als gemeinsame, explizite Basis für die Lehrzielanalyse und die gegenseitige Anerkennung von Sprachqualifikationen, die in verschiedenen europäischen Ländern erworben werden. Er wird seitdem intensiv für Zwecke der Forschung, der Entwicklung von Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien und Prüfungen genutzt (Europarat 1997). Der Referenzrahmen beschreibt typische Kommunikationsbedürfnisse in Begegnungssituationen unterschiedlicher Komplexität.



CEF = Common European Framework; oft auch zitiert als GER = Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

Der Spracherwerbsprozess ist an sich ein Kontinuum; aber aus praktischen Erwägungen macht es Sinn, dieses Kontinuum in bestimmter Weise zu gliedern. Im Fremdsprachenunterricht seit langem üblich ist eine Abstufung auf drei Niveaus (*elementary, intermediate, advanced*); der Referenzrahmen benennt diese Niveaus neu (*basic, independent, proficient*), unterteilt sie in sich noch einmal und unterscheidet so insgesamt **sechs Stufen** des Fremdspracherwerbs (CEF-Stufen). Die CEF-Stufen sind jeweils durch bestimmte Anforderungen an die praktische Kommunikationsfähigkeit des Lerners definiert. Anders gesagt: der Referenzrahmen gibt sowohl qualitativ wie quantitativ vor, was ein Lerner **tun kann**, der die betreffende Lernstufe erreicht hat. Dabei sind die Fähigkeitsprofile im Einzelnen sehr ausführlich und detailliert beschrieben; zur Veranschaulichung soll hier die folgende knappe Übersicht genügen. Sie beschreibt die sechs Lernstufen jeweils anhand einiger ausgewählter Beispiele aus dem betreffenden Fähigkeitsprofil (Europarat 1997: 131 - in deutscher Übersetzung):

Beispiel

Basic User: A1/ Breakthrough Level

Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung einfacher, konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. Name, Wohnort, Bekannte, Dinge, die sie besitzen, - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Basic User: A2/ Waystage Level

Kann einzelne Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke im Zusammenhang mit Bereichen von unmittelbarer Bedeutung verstehen (z. B. Informationen zur Person, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Kann mit einfachen Mitteln Personen, Orte, Dinge, die eigene Ausbildung und seine/ ihre Umwelt beschreiben.

Independent User: B1/ Threshold Level

Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

Independent User: B2/ Vantage Level

Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler ohne Belastung für beide Gesprächspartner möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einem Problem erklären und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

Proficient User: C1/ Effectiveness Level

Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, auch längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter offensichtlich nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache wirksam und flexibel im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium gebrauchen. Kann sich klar und gut strukturiert zu komplexen Sachverhalten äußern, etwas ausführlich beschreiben oder berichten und seine Aussagen inhaltlich und sprachlich verknüpfen.

Proficient User: C2/ Mastery Level

Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Sachverhalte und Argumente aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen wiedergeben und in einer kohärenten Darstellung zusammenfassen. Kann sich spontan, sehr fließend und differenziert ausdrücken und auch bei komplizierten Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.


Einzelheiten und technische Fragen dieser Lernzielbeschreibungen sollen hier nicht interessieren. Nur so viel: Damit der Lerner solchen Anforderungen entsprechen kann, muss er in einem bestimmten Spektrum von Szenarien handlungsfähig sein. Um die Ziele weiter zu konkretisieren, beschreibt man daher zunächst die Aufgaben (*tasks*) noch genauer, bestimmt die lernerrelevanten „Domänen“ des Sprachgebrauchs (Tourismus, Beruf, Freizeit etc.) und wählt danach aus empirischen Quellen die dazu passenden Szenarien und Sprachbeispiele aus. Dieses Sprachmaterial ist sozusagen der Rohstoff der Lehrplanentwicklung: Es wird nach verschiedenen Gesichtspunkten analysiert und in **Inventaren** klassifiziert. Über den Aufbau dieser Inventare gehen die Ansichten etwas auseinander; bei den WBT-Zertifikaten (1998) gibt es zum Beispiel sechs Inventare (Sprachfunktionen, kommunikative Strategien, Notionen, Themen, Vokabular und Grammatik). Jede Lernstufe des CEF-Referenzrahmens ist durch eine Sammlung solcher Inventare „operationalisiert“ (näher bestimmt). Die Inventare wiederum sind Ausgangspunkt und Grundlage für die Entwicklung der Lehrpläne und Prüfungen, an denen man sich in der Unterrichtspraxis orientiert.

Die WBT (Weiterbildungs-Testsysteme) hat sich vor einigen Jahren umbenannt; das Produkt firmiert heute unter „Europäische Sprachzertifikate/ TELC“

Dabei sind die **Lehrpläne** selbst mit den Inventaren natürlich noch nicht gegeben: In die Lehrplanentwicklung gehen eine Fülle zusätzlicher Überlegungen zur Lernbarkeit von Sprachen, zur Modellierung von Lernwegen und Lernprozessen, zur Auswahl und Progression einzelner Lernschritte ein. Der Lehrplan muss nach dem Stand des fachdidaktischen Wissens geeignet sein, den Lerner von seinem Ausgangspunkt hin zu der Lernstufe zu begleiten, die durch die CEF-Lehrziele bestimmt und durch die Inventare operationalisiert ist. Der Lehrplan wurde erfolgreich umgesetzt, wenn die Lerner Sprache im Ergebnis der Lernprozesse irgendwann tatsächlich dem entspricht, was in der Lehrzielbeschreibung als das maßgebliche Fähigkeitsprofil dieser Lernstufe definiert war.

Abschlüsse, Zertifikate, Sprachenportfolio

Eine gestufte, europaweit gültige Lehrzielbeschreibung ist Grundlage nicht nur der Planung der Lehrpläne und Lernwege in der Weiterbildung, sondern auch der Entwicklung europaweit gültiger Sprachnachweise und Prüfungen. Im Gegensatz zu den informellen Lernkontrollen, die der Lernsteuerung dienen und jeden Unterricht in gewissem Maß begleiten, geht es hier um explizite und förmliche **Leistungsnachweise**. Der Bedarf für solche Leistungsnachweise wächst, da im Zuge der Internationalisierung der Wirtschaftsbeziehungen und wachsender Mobilität der Arbeitskräfte fremdsprachliche Qualifikationen in immer mehr Berufen vorausgesetzt werden. Ein Zeugnis ist aber nur so viel wert wie das Prüfungssystem, das hinter diesem Zeugnis steht: Niemand kann zum Beispiel mit Gewissheit sagen, welche sprachpraktische Befähigung sich tatsächlich hinter einem bestimmten Schulabschluss verbirgt. Voraussetzung für ein praxistaugliches Prüfungssystem sind also zunächst klare Standards, damit die Vergleichbarkeit der jeweils nachgewiesenen Qualifikationen gegeben ist. Die folgende Übersicht zeigt, wie sich einige der bekannteren Prüfungssysteme zueinander und zu dem CEF-Referenzrahmen verhalten:

 vgl. Abschnitt 6.5, Lernkontrollen

| Europarat | Europa-Zertifikat VHS / WBT | ALTE-Stufen | UNICERT | Schule/ Fachstudium | Unterrichts- stunden |
|-------------------|---------------------------------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------------------|-------------------------|
| A1: Breakthrough | A1-Test / WBT | | | | etwa 60 - 90 |
| A2: Waystage | A2-Test / WBT: Grundbaustein | Cambridge - KET | UNICERT 1 (2 Semester) | | zusätzlich: 60 - 90 |
| B1: Threshold | B1-Test / WBT: Zertifikat Stufe I | Cambridge - PET | UNICERT 2 (4 Semester) | Mittlere Reife (1. Fremdsprache) | zusätzlich: 90 - 135 |
| B2: Vantage | B2-Test / WBT: Zertifikat Stufe II | Cambridge - FCE, ZMP | UNICERT 3 (6 Semester) | Abitur (1. Fremdsprache) | zusätzlich: 90 - 135 |
| C1: Effectiveness | | Cambridge - CAE, KDS | UNICERT 4 (8 Semester) | Zwischenprüfung (Fachstudium) | zusätzlich: 90 - 135 |
| C2: Mastery | | Cambridge - CPE, GDS | | Staatsexamen (Fachstudium) | Auslands- aufenthalt |

ALTE: Association of Language Testers in Europe (Cambridge University, Goethe-Institut etc.); die hier gebrauchten Abkürzungen stehen für bekannte Sprachprüfungen, z. B. FCE = First Certificate of English, KDS = Kleines Deutsches Sprachdiplom.

Schaubild 9:
Lernstufen und
Prüfungssysteme im
Vergleich

WBT: Weiterbildungs-Testsysteme GmbH (vorher: Prüfungszentrale des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, heute TELC)

UNICERT: Prüfungssystem der Sprachenzentren an deutschen Universitäten

Die Abstufungen des europäischen Referenzrahmens entsprechen im Wesentlichen den vorher maßgeblichen Lernstufen der ALTE, nur dass hier durch das *Breakthrough Level* noch eine Abrundung nach unten hinzukommt. Aus der Sicht der Weiterbildung und zumal der Unterrichtssituation in den kleineren Sprachen ist die Definition einer solchen **Elementarstufe** durchaus sinnvoll. Viele Lerner wünschen sich in Sprachen wie Dänisch oder Niederländisch zunächst nur eine Art „Schnupperprogramm“, um bei der nächsten Auslandsreise besser zurecht zu kommen. Wenn die Lehrzieldefinition dazu führt, dass solche Schnupperprogramme durchdachter, qualifizierter, praxisnäher angeboten werden können (weil die Lehrziele klarer sind und das Sprachmaterial nicht nur intuitiv ausgewählt wird), so macht die Beschreibung von Minimalzielen durchaus Sinn. Keineswegs muss jeder Lerner sich ständig irgendwelchen Prüfungen unterziehen oder jede Lernstufe einer Sprachenschule durch ein formelles Prüfungsangebot abgedeckt sein. Auch aus der Sicht der Teilnehmer wäre ein Bedarf für förmliche Prüfungen bereits auf dem *Breakthrough Level* kaum erkennbar.

Zum besseren Verständnis der praktischen Bedeutung des neuen Referenzrahmens wird in der Übersicht mit einigen der bisher gebräuchlichen Prüfungssysteme verglichen und der Bezug zu Schulabschlüssen und Lernwegen hergestellt. Die Angaben zu den Stufen und Stundenzahlen sind Erfahrungswerte aus typischen Abendkursen in der Weiterbildung; sie können in der Praxis stark variieren. Aus der Sicht der Weiterbildung sind als Leistungsnachweise besonders die **VHS-Zertifikate** wichtig (später: *VHS/ICC-Certificates*), die in der aktuellen Version (*European Language Certificates/ TELC*) gut auf die jeweiligen Stufen des europäischen Referenzrahmens abgestimmt sind. Für die höheren Stufen werden in der Praxis meistens die einschlägigen ALTE-Prüfungen (Cambridge, Goethe-Institut etc.) oder auch landesbezogene und akademische Testsysteme (DELFI/ Frankreich, TOEFL/ USA etc.) bevorzugt.

Damit sie ihrem Zweck als formellem, europaweit anerkanntem Qualifikationsnachweis genügen, müssen standardisierte Sprachprüfungen hohen Anforderungen entsprechen. Der Test muss von Inhalt her gültig (**valide**) sein hinsichtlich Lehrziel und Lernstufe, und er muss dieser Lernstufe auch bezüglich der Schwierigkeit verlässlich und reproduzierbar (**reliabel**) entsprechen. Durchführung und Auswertung müssen gewährleisten, dass **objektive** Bedingungen gegeben sind; so müssen zum Beispiel das Testdesign, das Korrekturverfahren und die Bewertungsnorm vorher bis ins Einzelne festgelegt sein. Im Anhang findet sich eine Beschreibung des Testformats der B1-Europazertifikate (WBT 1998), um zu zeigen, wie solche Anforderungen testpraktisch eingelöst werden.



Anhang

Der Bewerber wird in einer solchen Prüfung unabhängig von Merkmalen der eigenen Person oder fachlichen Vorbereitung, unabhängig von den äußeren Umständen der Prüfung und unabhängig von der Person des Prüfers eine Beurteilung erhalten, die sich allein an der tatsächlich erbrachten Leistung und den für diese Lernstufe vorher festgelegten Standards orientiert. Vergleicht man dieses Verfahren mit der Praxis typischer schulischer Fremdsprachenprüfungen und Klassenarbeiten, so bedarf es keiner weiteren Erläuterung, warum standardisierte Prüfungen eine höhere Aussagekraft und bessere Vergleichbarkeit der Ergebnisse gewährleisten. Einzelheiten der Durchführung und das Bewertungsverfahren sollen hier nicht interessieren, wohl aber das Prinzip: Ein Lerner, der sich einer standardisierten Prüfung dieser Art unterzieht, hat kalkulierbare, faire Bedingungen zu erwarten, und er kann das Zeugnis, das er am Ende erhält, bei Bedarf europaweit als anerkanntem Sprachnachweis vorlegen.

Da abzusehen ist, dass im Zuge des lebenslangen Lernens in Zukunft mehr Fremdsprachen als bisher von mehr Menschen verteilt auf mehr Lernphasen, an mehr Lernorten und bei immer mehr Gelegenheiten erlernt werden, entsteht zunehmend der Bedarf für ein einheitliches Dokumentationssystem. Zu diesem Zweck wurde das europäische **Sprachenportfolio** entwickelt (z.B. Hueber 2006). Es enthält einen **Sprachenpass**, in den alle förmlichen Sprachnachweise eingetragen werden, die **Sprachlernbiographie**, in der Bescheinigungen, Nachweise, Zertifikate aufbewahrt werden, und ein **Dossier** zur Ablage sonstiger sprachlernrelevanter Dokumente. Die Lernziele, das Gliederungssystem und die Nachweise orientieren sich an dem europäischen Referenzrahmen. So könnte ein Lerner zum Beispiel neben seinen Schulzeugnissen spätere Nachweise über Englischkenntnisse der Stufe C1 (Cambridge CAE), Französischkenntnisse der Stufe B1 (VHS-Zertifikat) und Niederländisch der Stufe A2 (VHS-Grundbaustein), jeweils zusammen mit Schulbescheinigungen, Bestätigungen über Bildungsurlaub, Sprachreisen und Auslandspraktika, einem potenziellen Arbeitgeber wohlgeordnet im persönlichen Sprachenportfolio vorlegen. Der Abnehmer dieser Qualifikation bekommt einen genauen Einblick in die Lernzeiträume, in Art und Umfang der Lernbemühungen, die nachgewiesenen Lernresultate und kann auf dieser Basis gut abschätzen, welche Art aktueller Fremdsprachenqualifikation vom Bewerber erwartet werden kann. Und für den Besitzer ist das Sprachenportfolio ein interessantes und motivierendes Instrument zur Selbststeuerung beim Fremdsprachenlernen sowie zur Dokumentation und Bewertung von Sprachlernerfahrungen.

Literaturauswahl



Literatur

Bach, G., Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke, 1996 (2.Aufl.)

Baumgärtner, A.C., Leitolf, O.: *Englisch für Erwachsene*. Braunschweig: Westermann, 1967

- Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr, 1994
- Beneke, J.: „Lebenslang Sprachen lernen“, *DIE*, 4/1996, 39 - 41
- Benndorf-Helbig, B. u.a.: *Sprachen lernen: Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene*. Ismaning: Hueber, 2006
- Burger, G. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht*. Ismaning: Hueber, 1995
- Burger, G.: „Falsch verstandene Authentizität statt Lernerorientierung - kritische Anmerkungen zur revidierten Fassung des 'Certificate in English'“, *Zielsprache Englisch*, 3 / 1999, 37 - 42
- Buttjes, D.: „Interkulturelles Lernen im Englischunterricht“, *Der fremdsprachliche Unterricht*, 25/1991, 2 - 9
- Byram, M.: *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997
- Carter, R., McCarthy, M.: *Exploring spoken English*. Cambridge: C.U.P., 1997
- Clyne, M.: *Inter-cultural communication at work. Cultural values in discourse*. Cambridge: C.U.P., 1994
- Dethloff, U.: *Interkulturalität und Europakompetenz*. Tübingen: Stauffenberg, 1993
- Erdmenger, M.: *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber 1996
- Europarat (Hrsg.): *Modern languages: Learning, teaching, assessment. A common European framework of reference*. Strasbourg: Council of Europe, 1997
- Finkenstaedt, T., Schröder, K.: *Sprachen im Europa von morgen*. Berlin und München: Langenscheidt, 1992
- Gibson, R.: „Probing the iceberg. intercultural skills in the 'Berufsschule'“, *Forum Englisch (Hueber)*, 1/1996, 5 - 6
- Hatch, Evelyn: *Discourse and language education*. Cambridge: C.U.P., 1992
- Kaikkonen, P.: „Interkulturelle Kultur- und Landeskunde und interkultureller Fremdsprachenunterricht“, *Neusprachliche Mitteilungen*, 4/1990, 230 - 236
- Knapp, K., Knapp-Potthoff, A.: „Interkulturelle Kommunikation“, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1/ 1990, 63 - 93
- Littlewood, W.: *Teaching oral communication: A methodological framework*. London: Blackwell, 1992
- McCarthy, M.: *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: C.U.P., 1991
- PAS des DVV (Hrsg.): *Das VHS-Zertifikat Englisch (1968)*. Frankfurt: PAS, 1977
- Schulz von Thun, F.: *Miteinander reden: Störungen und Erklärungen*. Reinbek: Rowohlt, 1981
- Themendiskussion „Interkulturelles Lernen“, in: *Zielsprache Englisch*, Heft 3, 4/ 1994
- Thürmann, E.: „Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung“, *Die Neueren Sprachen*, 4/1994, 316 - 334
- Vielau, A.: „Lernziele für den Englischunterricht an Volkshochschulen“, *Englisch Amerikanische Studien*, 2/1985, 220 - 230
- Vielau, A.: *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. Cornelsen: Berlin, 1997
- Vielau, A.: „Fremdsprachenunterricht an Volkshochschulen“, in: Jung, U.O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt: Lang, 2006 (4. Aufl.), 511 - 516
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D.: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber, 1969
- WBT (Hrsg.): *The European Language Certificates: Certificate in English*. Frankfurt: WBT, 1998 (heute: TELC)
- Wilkins, D. A.: *Notional syllabuses. A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. London: O.U.P., 1976

4. Lehrplan und Lernwege

Der Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung zeigt ein buntes Erscheinungsbild. Während kleinere Anbieter oft nur einige wenige Kurse pro Sprache im Programm haben, bieten große Volkshochschulen zumal in den europäischen Leitsprachen ihren Teilnehmern eine überraschende Vielfalt an verschiedenen Lernwegen und Lernstufen. Aber auch hier überwiegt als Standardkurs noch immer der zertifikatorientierte Semesterkurs mit zwei Wochenstunden. Die durchschnittliche Stundenzahl pro Kurs lag 1998 bei 38, die durchschnittliche Teilnehmerzahl etwa bei 12 Teilnehmern pro Kurs. Während die Volkshochschulen meistens mit Teilnehmerzahlen zwischen 10 und 20 und moderater Preisgestaltung arbeiten, haben private Sprachschulen sehr viel kleinere Lerngruppen bis hin zum Einzelunterricht - und müssen entsprechend höhere Preise für ihren Unterricht verlangen. Die Größe der Lerngruppe für sich genommen ist kein Qualitätskriterium, sondern eher ein Indiz der Marktposition der Einrichtung und der vom Anbieter bevorzugten Zielgruppen.

⇒ vgl. Abschnitt 6.5

Neben dem Standardkurs gibt es bei größeren Anbietern unter anderem Zielgruppenkurse, Kompakt- und Intensivkurse, Wochen- und Wochenendseminare, themenorientierte Kurse und ein Wiederholungsprogramm. Fast überall wird eine Lernberatung angeboten, die dem Interessenten hilft, aus dem zunächst oft unübersichtlichen Angebot den individuell geeigneten Kurs zu finden. Die Volkshochschulen setzen im Gegensatz zu privaten Sprachschulen keine institutseigenen Lehrmaterialien ein: Wenige große Lehrmittelverlage teilen den Markt unter sich auf; im Allgemeinen sind jedoch VHS-Praktiker als Gutachter oder Autoren an der Materialentwicklung beteiligt. Als Unterrichtsziel und Prüfungsmöglichkeit wird in den Programmen oft auf die neuen europäischen Sprachzertifikate verwiesen, wobei diese Prüfungen (mit Ausnahme von DaF) bisher nur von relativ wenigen Kursteilnehmern in Anspruch genommen werden. Die VHS-Fremdsprachenzertifikate, 1968 entwickelt und später auch nur wenig modifiziert, gelten als didaktisch überholt; nach einer gründlichen Revision zur Anpassung des Prüfungssystems an aktuelle Unterrichtskonzepte wurde ab 1999 das jetzt gültige neue Prüfungssystem eingeführt. Neben den europäischen Sprachzertifikaten/ WBT gibt es eine breite Palette weiterer Prüfungsmöglichkeiten, am wichtigsten die Cambridge-Prüfungen für Englisch und für DaF die Prüfungen des Goethe-Instituts.

⇒ vgl. Abschnitt 3

Differenzierte Lernwege oder Standardprogramm?

Bei steigenden Preisen für den Fremdsprachenunterricht steigen auch die Ansprüche und Erwartungen der Abnehmer an die Programmqualität. Für die Programmplaner stellt sich damit die Frage, ob sich der Lerner weiterhin mit einem einzigen, standardisierten Lernweg begnügen soll oder ob verschiedene Lernwege für verschiedene Lerngruppen und Lernbedürfnisse angeboten werden können. Kleinere Sprachschulen können ihr Angebot in der Form des Privatunterrichts direkt und flexibel auf die Bedürfnisse einzelner Lerner oder Kleingruppen zuschneiden. Gerade für große Anbieter wie die Volkshochschulen liegt hier oft noch ein Problem. Zwar werden auch hier seit vielen Jahren die Konzepte von Teilnehmerorientierung und Differenzierung diskutiert



Literatur

(Vielau 1985, Migros 1988, siehe auch Krumm 1993), aber die Praxis weist in dieser Frage ein beträchtliches Beharrungsvermögen auf. Lineare Kursstrukturen mit einem didaktisch einheitlichen Profil (Abendkurs einmal pro Woche, zwei- oder dreistündig, 15 Unterrichtswochen, oft in mehreren Zügen parallel und zahlreiche Lernstufen) sind transparent für den Teilnehmer, überschaubar und pflegeleicht in Planung und Organisation; in höheren Lernstufen können Parallelkurse zusammengelegt werden, so dass auch bei sinkender Nachfrage weiterhin Lernmöglichkeiten gegeben sind. Noch immer überwiegt dieser **Standardkurs** in den VHS-Programmen bei weitem.

Dabei liegt auf der Hand, dass ein solches Einheitsprogramm in der Tradition der „Zertifikatkurse“ vom Prinzip her nicht allen Erwartungen entsprechend kann: Der eine möchte die Fremdsprache intensiv und gründlich erlernen, der nächste vielleicht nur kurzfristig und hobbymäßig für die nächste Reise, der dritte braucht dringend und in möglichst kompakter Form eine Auffrischung seiner Kenntnisse, um im Beruf besser zurecht zu kommen. Obendrein haben die Teilnehmer verschiedene Lernvoraussetzungen (Alter, Bildung, Beruf, Geschlecht ...) und meist auch unterschiedliche sprachbezogene Vorkenntnisse (z.B. als echte/ falsche Anfänger). Es gibt keinen Unterricht, der dem allem im Rahmen eines einzigen Lernwegs in gleichem Maße gerecht werden könnte. Und natürlich gibt es auch nicht nur einen einzigen, allein richtigen Weg des Fremdsprachenlernens, wie in VHS-Kreisen früher hier und da vermutet und nach innen und außen hin vertreten wurde (Titel eines einschlägigen Fachartikels: „Einmal ist keinmal“).

Bei einem solchen Standardprogramm ist eigentlich nur die Frage, an welchem Lerner-
typ und welchen Zielen sich der Kursleiter letztlich primär orientiert und wie viel an Unzufriedenheit er vielleicht noch durch Binnendifferenzierung auffangen kann. Wer hier als Teilnehmer mit dem gefundenen Kompromiss nicht einverstanden ist, muss auf gut Glück den Kurs wechseln oder ganz abbrechen. Erst die Planung **verschiedener Lernwege** jeweils unter bewusster Berücksichtigung empirischer Lernbedürfnisse nimmt das Prinzip der Teilnehmerorientierung ernst. Zwar sind auch hier oft noch Kompromisse nötig, aber der Unterricht kann insgesamt deutlich besser den Lernbedürfnissen bestimmter Teilnehmergruppen angepasst werden. Äußeres Merkmal dieses Planungskonzeptes ist, dass im Programmheft statt eines einzigen, nur nach Lernstufen geordneten (linearen) Lernwegs parallel verschiedene Lernwege bzw. **Kursmodule** für verschiedene Adressatengruppen und Lehrziele erscheinen (modulares Programm).

Binnendifferenzierung = Planung (in Teilen) unterschiedlicher Lernwege innerhalb eines Kurses; siehe auch Abschnitt 6.5.



Literatur

Wegbereiter des **modularen** Programmkonzepts waren neben einzelnen Volkshochschulen in Deutschland vor allem die Migros-Klubschulen in der Schweiz (Migros 1988). Das primäre Differenzierungskriterium sind hier nicht Lernvoraussetzungen oder Vorkenntnisse, sondern die **Erwartungen** und Lernmotive der Teilnehmer. In empirischen Teilnehmerbefragungen hatte man zunächst vier Hauptmotivkomplexe ermittelt: Fremdsprachen werden zur persönliche Weiterentwicklung und Allgemeinbildung erlernt, weil man sie für den Beruf benötigt, zur Gestaltung der Freizeit (wozu auch Reisemotive gehören) und nicht zuletzt aus Kontaktmotiven. Nicht ganz konsequent leitet Migros aus diesem Befragungsergebnis zwei unterschiedliche, parallel anzubietende Lernmodule ab: „nutzungsfreie“ und „nutzungsgebundene“ Kurstypen. Das Entwicklungskonzept ist interessant zu lesen, soll hier jedoch noch etwas erweitert und modifiziert werden. Geht man davon aus, dass affektive Motive, Kontaktbedürfnisse etc. in allen Kursen der Erwachsenenbildung mehr oder weniger präsent sind, so bleiben drei wichtige Motivkomplexe, für die didaktisch optimierte Lernwege angeboten werden sollten. Soweit von den Rahmenbedingungen her möglich, ergäben sich damit ein eher kurzfristig-freizeit-



vgl. Abschnitt 2.3

orientiertes, ein langfristig-systematisch-abschlussorientiertes und ein berufsbezogen-fachsprachliches Programm-Modul. Für jedes dieser Module sind verschiedene Veranstaltungsformen denkbar, die zum Teil auch komplementär angelegt sein können (also zum Beispiel im systematischen Programm Vormittags- und Abendkurse 2-mal pro Woche kombiniert mit einem Wochenendseminar oder einem Bildungsurlaub). Innerhalb der Module kann weiter nach Sekundärkriterien (Lernvoraussetzungen, Zielgruppen) differenziert werden, wenn es die örtliche Situation und Nachfrage zulässt (also zum Beispiel „Englisch für Senioren“ im Rahmen des freizeitorientierten Moduls, Kurse für echte Anfänger und Wiederholer bei den Systemkursen).

Die Bezeichnungen, die für diese Module im Programmheft gewählt werden, sind nicht wirklich wichtig, solange die dahinter stehende Idee für Teilnehmer und Kursleiter erkennbar bleibt. In der VHS Oldenburg haben sich beispielsweise die Bezeichnungen „Fremdsprachenlernen für den Alltag“, „Fremdsprachenlernen mit System“ und „Fremdsprachenlernen für den Beruf“ bewährt. Die Module unterscheiden sich bezüglich der Ziele, der voraussichtlichen Lerndauer aus der Sicht der Teilnehmer und wichtiger didaktischer Merkmale, die man als Kursleiter kennen muss, wenn man innerhalb der Intentionen des Curriculums unterrichten will. Die folgende Übersicht zeigt mögliche Gewichtungen einiger dieser Merkmale in den verschiedenen Modulen:

| | FSL für den Alltag (allgemeinsprl.) | FSL mit System (allgemeinsprl.) | FSL für den Beruf (fachsprachlich) |
|---------------------------|--|------------------------------------|---------------------------------------|
| mündliche Fertigkeiten | ++ | ++ | ++ |
| schriftliche Fertigkeiten | - | + | ++ |
| förmliches Sprachwissen | o | ++ | + |
| Landeskunde | ++ | + | + |
| Zusatzmaterial, Aktuelles | + | o | o |
| häusliches Selbstlernen | - | + | ++ |
| Lerntechniken | o | ++ | + |
| Unterhaltung/ Kontakte | ++ | + | o |
| Leistungsprüfungen | - | ++ | + |
| zeitliche Perspektive | kurzfristig | langfristig | mittelfristig |

*Schaubild 10:
Kursmodule und
didaktische Merkmale*

FSL = Fremdsprachen-
lernen
- = nicht vorgesehen
o = wenig ausgeprägt
+ = wichtig
++ = sehr wichtig

Das **freizeitorientierte** Kursprogramm (Fremdsprachenlernen für den Alltag) greift die bei Lernerbefragungen am häufigsten genannten Lernmotive auf: Sprachlernen wird hier zunächst als Hobby und Freizeitgestaltung verstanden, man plant für die nächste Reise, für private Kontakte und die Pflege verwandtschaftlicher Beziehungen ins Ausland. Aus der Sicht des typischen „Freizeitlerner“ ist der Lernprozess eher kurzfristig angelegt, der Zusammenhang von Lernziel und Unterrichtspraxis muss jederzeit erkennbar sein (mündlicher Sprachgebrauch in relevanten Alltagssituationen); an schriftsprachlich-grammatischer Vertiefung besteht kaum Interesse. Häufig fehlt unter solchen Vorzeichen der „lange Atem“ für einen gründlich und systematisch angelegten Lernprozess; zwei bis maximal vier Semester müssen ausreichen, größere eigene Lernanteile (Selbstlernen, Hausarbeiten) sind nicht vorgesehen, an förmlichen Tests und Lernkontrollen besteht kein Interesse. Die Erlernung der Fremdsprache ist Nebensache im subjektiven Zeitbudget, muss sich anderen Verpflichtungen und Interessen unterordnen, darf nicht zu viel Aufwand an Zeit und Geld erfordern. Der Unterricht selbst soll vor allem Spaß machen und animieren, interessant und aktuell sein, über Land und Leute informieren, dabei jedoch keine zu hohen Anforderungen stellen, Gelegenheit bieten, mit anderen Menschen zu-



vgl. Abschnitt 3:
„Begegnungs-
sprache“

sammenzukommen. Die typische Lernform ist Abendunterricht einmal pro Woche; manchmal sind solche Kurse auch direkt als „Touristenkurs“, „Reisevorbereitung“ oder als „Schnupperkurs“ ausgeschrieben. Kurse dieses Typs sind schwierig zu planen, da oft falsche Erwartungen und Wünsche des Typs „Englisch perfekt in dreißig Stunden“ im Spiel sind; solche Erwartungen werden genährt und verstärkt durch die irreführende Werbung unseriöser Anbieter (*Superlearning*, Lernen im Schlaf). Gerade hier ist es daher wichtig, Lehrziele, Lernaufwand und möglichen Lernertrag ehrlich zu beschreiben. Der europäische Referenzrahmen für das Fremdsprachenlernen kann dabei eine nützliche Hilfe sein: *Breakthrough* und *Waystage* kennzeichnen in etwa das im gegebenen Rahmen realistisch erreichbare Könnensniveau für Anfänger. Für fortgeschrittene Lerner und Seiteneinsteiger sind hier Konversationskurse sinnvoll, möglichst auf verschiedenen Niveaus, auch in kompakten Lernformen (Wochen- und Wochenendseminar).

Ein weiteres Problem liegt in der Auswahl des passenden **Lernmaterials** vor allem im Anfängerbereich. Sprachführer reduzieren den Spracherwerb auf bloßes Auswendiglernen fester Wendungen für typische Alltagssituationen. Da der Lerner bei zufällig-ungeordnetem Lernstoff kein brauchbares Systemwissen erwirbt und keine Möglichkeit zur situationsbezogenen Abwandlung und Individualisierung der Redemittel erhält (außerdem auf sehr aufwendige und wenig effektive Lerntechniken verwiesen wird), ist dieser Zugang aus didaktischer Sicht eher als eine unproduktive Sackgasse zu werten.

Der erfolgversprechende Weg ist schwieriger in Planung und praktischer Umsetzung. Er beruht auf curricular geplanter Auswahl, Gewichtung und Vereinfachung des Lernstoffs im Blick auf typische Lernbedürfnisse und -möglichkeiten des Freizeitlerner sowie der Beschränkung auf das Wesentliche beim Erwerb der Fertigkeiten (Sprechen, Hörverstehen). Gleichwohl erwirbt der Lerner eine in sich funktionstüchtige Mindestsprache, die es ihm erlaubt, sich in bestimmten, einfachen Szenarien sprachlich selbständig zu bewegen. Wir wissen aus der praktischen Beobachtung etwa des kindlichen Spracherwerbs oder des natürlichen Spracherwerbs von Ausländern, dass es solche in sich funktionstüchtigen Übergangsniveaus der Sprachkompetenz gibt, dass schon ein recht geringer Wortschatz bei einer aktiv verfügbaren Mindestgrammatik zur elementaren Verständigung ausreicht. Schwierig unter vielen Gesichtspunkten ist es jedoch, einen solchen elementaren Spracherwerb unter Unterrichtsbedingungen zu simulieren. Wir wissen zum Beispiel nicht zuverlässig, welche grammatischen Bausteine mindestens erforderlich sind, damit eine solche in sich funktionstüchtige Kompetenz entsteht. Viele Kursleiter sträuben sich bewusst oder unbewusst gegen die Idee des vereinfachten Spracherwerbs, und auch die Teilnehmer müssen für den Zugang, der ihrer Lernintuition in vielem zuwiderläuft („Mut zur Lücke“), erst einmal gewonnen werden.

Das Kursmodul zur **systematisch-langfristigen** Spracherlernung entspricht weitgehend dem traditionellen Zertifikatkurs und ist von daher einfacher zu planen und praktisch umzusetzen. Der Unterricht orientiert sich primär an den mündlich-kommunikativen Zielen, legt zugleich jedoch eine breitere sprachsystematische Grundlage und deckt von Anfang an auch die schriftsprachlichen Fertigkeiten (Lesen, Schreiben) mit ab, damit später, beim erweiterten Spracherwerb auf höheren Lernstufen, sinnvoll fortgesetzt werden kann und Leistungsnachweise möglich werden. Der Lernweg sollte hinsichtlich Startbedingungen und Lerndauer, der erreichbaren Niveaus und Abschlussmöglichkeiten jederzeit transparent sein. Für den Zertifikatkurs sind intensivere Lernformen (Unterricht zweimal pro Woche aufwärts) zumindest am Anfang des Lernwegs sinnvoll, später kann die Unterrichtsdauer etwas reduziert und ein höherer Lernanteil in Form von Selbst-

lernen/ Hausarbeiten erbracht werden. Wer als Lerner eine Fremdsprache systematisch und gründlich erlernen will, ist im Allgemeinen von sich aus bereit, mehr Eigenarbeit in den Lernerfolg zu investieren; wichtig sind daher Anregungen und Hilfen zum Selbstlernen und zur Selbstdiagnose. Vom Unterrichtsstil her wird ein eher sachlich-zielorientiertes Kursleiterverhalten erwartet; genauere Korrekturen, auch kleine Tests und Lernkontrollen werden akzeptiert, wenn ihr Zweck ausreichend begründet wird. Eine aussagefähige Teilnahmebescheinigung am Ende des Kurses wird (schon aus steuer-technischen Gründen) erwartet und sollte daher ohne besondere Anforderung und zusätzliche Kosten selbstverständlich sein.

Beim systematischen Kursmodul stellt sich das Problem, dass die Kurse wegen der an sich erforderlichen hohen Stundenzahlen so teuer werden, dass weniger zahlungskräftige Adressaten gern auf extensivere Kurstypen mit entsprechend geringeren Stundenzahlen und Preisen ausweichen. Damit zieht sich der Lernprozess jedoch sehr in die Länge, weniger Sprachkontakt, weniger Übungsmöglichkeiten und entsprechend oberflächliches Lernen, eine höhere Vergessensrate sind die Folge, da gerade am Anfang des Lernwegs dem ergänzenden Selbstlernen Grenzen gesetzt sind. Kommt dann noch ein besonders gründlicher und langsamer Unterrichtsstil hinzu, so ist oft nach mehreren Lernjahren noch nicht einmal das Grundlehrbuch abgeschlossen - und viele Lerner geben frustriert auf, weil sich der Lernprozess fast unkalkulierbar dehnt, Fortschritte kaum erkennbar sind und sich in so langen Zeiträumen irgendwann sicher auch etwas in ihrer persönlichen Zeitplanung verändert. Gerade bei extensiven Lernwegen muss daher vermehrt auf Effektivität und **zügige Lernfortschritte** geachtet werden; wenigstens die Grundstufe sollte in höherem Lerntempo durchlaufen werden, damit rasch ein Stand erreicht wird, an dem selbständiger mit der Sprache umgegangen werden kann.

Sehr empfehlenswert in diesem Zusammenhang ist ein **Verbund** von extensiven und intensiven Lernformen, also etwa die Kombination von Abendkurs und Wochen(end)-seminar. Die positiven Effekte der beiden Lernformen ergänzen sich, die negativen Effekte werden kompensiert. Beim verteilten Lernen steht die Aufnahme neuen Wissens im Vordergrund; wegen der vergleichsweise geringen Lernlast (*learning load*) kann der neue Lernstoff gut aufgenommen und verarbeitet werden, ohne dass das Aufnahmevermögen überfordert wird. Allerdings reicht die Übungszeit im Unterricht meistens nicht aus, um den Lernstoff tiefenwirksam zu verankern, zu automatisieren und mit dem vorhandenen Wissen zu vernetzen. Man lernt entsprechend oberflächlich, vergisst vieles rasch wieder oder kann nicht aktiv auf das Gelernte zugreifen (*tip-of-tongue*-Phänomen). Beim Kompaktlernen dagegen sind der Aufnahme neuen Wissens natürliche Grenzen gesetzt: Bei acht Stunden Sprachkontakt kann effektiv kaum mehr an Neuem aufgenommen werden als bei zwei oder drei Stunden. Dagegen kann das bereits vorhandene Wissen durch aktiven, vielseitigen Gebrauch tiefenwirksam verarbeitet und vernetzt werden; man bekommt die Sprache besser ins Gefühl. Durch die Kombination der Lernformen wird der Lernprozess also nicht nur abgekürzt, sondern es wird effektiver gelernt; nach einer solchen Intensivphase beginnt man *quasi* neu auf höherem Ausgangsniveau.

tip of tongue = Zungenspitze, vgl. „Es liegt mir auf der Zunge.“

Große Bedeutung kommt beim systematischen Sprachenlernen aus ähnlichen Gründen auch dem **Selbstlernen** zu. Allerdings klappt das Selbstlernen, entgegen mancher praxisfernen Vermutung über die „neuen Lernwelten“, bei den meisten Menschen nicht spontan: Zum einen sind immer schon gewisse Grundlagen in der Sprache erforderlich, um selbständig sinnvoll weiterarbeiten zu können, zum anderen braucht der Selbstlerner bestimmte Techniken zur Selbststeuerung und Selbstkontrolle, er braucht Disziplin, muss

⇒ vgl. Abschnitt 6.5

sich von störenden Selbstkonzepten freimachen; außerdem sollte ein geeignetes, auf den kollektiven Lernweg gut abgestimmtes Angebot an motivierenden Lernaufgaben und Übungsanlässen zur Verfügung stehen. Lernerhandbücher (mit ähnlicher Funktion wie die üblichen Lehrerhandbücher), kursergänzende Arbeitsbücher, neuerdings auch Selbstlernprogramme für den Computer können hier eine nützliche Hilfe sein. Der Unterricht kann sich auf diese Weise mehr und mehr auf die mündlich-kommunikativen Lehrziele sowie Lern- und Verstehenshilfen konzentrieren, ohne dass (wie beim Freizeitlernen) auf längerfristig wichtige Lerninhalte verzichtet werden müsste.

Das **fachsprachlich-berufsorientierte** Programm-Modul wird perspektivisch immer wichtiger (besonders in Englisch), obwohl der aktuelle Bedarf, der sich in Befragungsergebnissen und in der effektiven Nachfrage nach fachsprachlichem Unterricht spiegelt, im Vergleich mit den anderen Lernwegen noch eher begrenzt ist. „Wirtschaftsenglisch“ hat zudem mit einem schlechten Image zu kämpfen, das wesentlich geprägt ist durch die Tradition der Handelskorrespondenz und Übersetzung. Oft ist auch das Einstiegsniveau viel zu hoch angesetzt; der Adressat dieser Kurse muss dann sozusagen erst allgemeinsprachlich kommunikationsfähig sein, um sich im zweiten Schritt in fachsprachliche Aspekte einarbeiten zu dürfen - was offensichtlich wenig bedarfsgerecht ist und die Nachfrage von vornherein auf ein Minimum beschränkt.

Das berufsorientierte Programm-Modul ist primär mündlich-kommunikativ ausgerichtet, bietet der Schriftsprache allerdings mehr Raum als der „Systemkurs“. Vom Lernstoff her kommen Fachsprachen im engeren Sinn (*English for Banking*) nur exemplarisch zum Zuge; eher ein gemeinsamer Kernbereich (*common core*) der Fachsprachen, typische, übertragbare Situationen des Arbeitslebens und die etwas formellere Sprachebene, die in der Arbeitswelt üblich ist, kennzeichnen den Lehrplan. Es sollte, von den allgemeinsprachlichen Vorkenntnissen her, verschiedene Einstiegsniveaus geben - möglichst niedrig beginnend, da berufsbezogene Fremdsprachenkenntnisse auch für Menschen mit geringeren Bildungsvoraussetzungen immer wichtiger werden.

⇒ vgl. Abschnitt 2.1,
Sprachbedarf

Im Rahmen des berufsbezogenen Programm-Moduls gibt es zwei Abteilungen mit sehr unterschiedlichen didaktisch-methodischen Profilen: die **Auftragsmaßnahmen** (z.B. Englisch im Rahmen der kaufmännischen Weiterbildung, Sekretärinnenausbildung, Firmenkurse/ Bildung auf Bestellung) und das **offene Programm**; das Modul „Deutsch für den Beruf“ hat gewissermaßen eine Sonderstellung. Exemplarisch soll hier nur kurz das offene Angebot in Wirtschaftsenglisch (berufsbegleitender Abendkurs) skizziert werden. Der Teilnehmer ist instrumentell motiviert, will rasch Erfolge sehen, benötigt die gewünschten Kenntnisse „besser heute als morgen“ und wägt insofern besonders kritisch Aufwand und Ertrag. Meistens werden daher kleinere Lerngruppen erwartet - in der (nicht immer begründeten) Vermutung, dass hier effektiveres Lernen möglich ist. Der Teilnehmer ist bereit, von sich aus mehr als das Übliche an Arbeit zu investieren. Andererseits ist er häufig beruflich stark eingebunden, öfter verhindert und kann sich auf langfristige Lernprozesse kaum einlassen. Der berufsbegleitende Abendkurs „Englisch für den Beruf“ ist daher eher kurz- und mittelfristig angelegt, hat mittlere Intensität und Dauer (z.B. einmal pro Woche dreistündig, zwei Semester bis zum nächsten Lehrziel), daneben stehen Wochen(end)seminare und Kompaktkurse zu bestimmten, abgrenzbaren Themen wie *Socializing*, *Telephoning* oder *Correspondence*.

Vom Unterrichtstil her überwiegt eine sachlich-zielorientierte, auf effektive Lernprozesse ausgerichtete Grundhaltung, förmliche Abschlüsse und Zertifikate sind dabei nicht immer gewünscht, eine Teilnahmebescheinigung jedoch obligatorisch. Sehr wichtig ist

die Einstufung in den passenden Kurs; eine präzise Aufnahme der allgemeinsprachlichen Vorkenntnisse (obligatorischer Einstufungstest?) ist hier kaum zu umgehen. Das Unterrichtsmaterial sollte praxisgerecht und landeskundlich-interkulturell informativ sein; und es sollte von vornherein auf komplementäres Selbstlernen angelegt sein, teils zur Beschleunigung des Lernprozesses, teils damit der Teilnehmer bei den allfälligen Versäumnissen nicht gleich den Anschluss verliert.

Durchlässigkeit

Die Lernwege zwischen den verschiedenen Programm-Modulen sind durchlässig; der Lerner entscheidet ja letztlich immer selbst, welcher Kurstyp richtig für ihn ist. Viele beschäftigen sich zunächst hobbymäßig mit einer Sprache - und bleiben dann länger dabei als ursprünglich geplant. Problemlos sind die Übergänge von intensiveren zu weniger intensiven Lernwegen; umgekehrt wird es schwieriger, wenn in Ausnahmefällen zum Beispiel vom Touristenkurs hinüber in Wirtschaftsenglisch gewechselt werden soll. Meistens ist dann nach individueller Lernberatung ein Brückenkurs (in Form eines Wiederholungskurses oder Wochenseminars) und einiges an Selbststudium erforderlich, um fehlende Fertigkeiten zu ergänzen und vor allem die formalsprachlichen Voraussetzungen auf den erforderlichen Stand zu bringen.

Das Kursprogramm: Planungsstrategien und Planungstechniken

Wenn von Seiten des Anbieters Klarheit darüber besteht, welche Lernwege gewollt und von den Rahmenbedingungen her möglich sind, so stellt sich die Frage nach den konkreten Planungstechniken: Wie werden die Absichten des Planenden transportiert? - Oder einfacher gefragt: Wie kommt der Kurs ins Programmheft, was kennzeichnet ein in sich stringentes Angebot, wie erfährt der Kursleiter, was von ihm erwartet wird, wie kommt der richtige Teilnehmer in den richtigen Kurs? Das Planungsverfahren kann hier nicht in den Einzelheiten dargestellt werden; für ein erstes Verständnis der praktischen Abläufe aus der Sicht des Kursleiters genügt eine Skizze der wichtigsten Planungsschritte.

Früher wurden Sprachkurse üblicherweise nach dem **Agenturprinzip** geplant: Die Angebote wurden beim Kursleiter per Meldebogen abgefragt, die zurücklaufenden Meldungen wurden gesammelt, geordnet, die vorgeschlagenen Ankündigungstexte vielleicht noch ein wenig redigiert und dann ins Programmheft übernommen - fertig. Dieses Planungsverfahren hat so gravierende Nachteile, dass es im Zuge der Professionalisierung der Weiterbildung praktisch abgeschafft worden ist und heute auch bei kleinen Anbietern in der reinen Form kaum noch vorkommt - zumindest gilt das für Kurse mit curricularem Charakter. Denn wenn die Kursleiter faktisch das Angebot selbst bestimmen, regiert letztlich der Zufall: mit einer Vielfalt von Lehrzielen und Lehrmaterialien, mit Stoffplänen und Arbeitstempo nach Lust und Laune ohne die Möglichkeit, kleine Lerngruppen zusammenzulegen, mit Unterrichtszeiten und -orten ohne Rücksicht auf die Erfordernisse des *Marketing*, mit großen Kursen in kleinen Räumen (und umgekehrt) ohne die erforderlichen Lernmittel und Medien, mit fehlender Übereinstimmung von Ausschreibungstext, VHS-Auskünften und tatsächlichem Unterrichtsgeschehen - das Chaos ist programmiert. Es fehlt sozusagen eine ordnende Hand im Hintergrund, die aus den vielen Einzelwünschen ein stringentes und „marktfähiges“ Programm formt.

⇒ vgl. Abschnitt 3,
Rückblick

Ein Kursprogramm mit curricularem Charakter und womöglich mehreren Lernwegen verlangt ein systematisches Planungsverfahren. Zunächst einigen sich die Beteiligten


auf bestimmte **Programmstrukturen** (nicht auf einzelne Kurse!); das geschieht am besten im Rahmen von Planungskonferenzen. Da die Bedingungen von Sprache zu Sprache recht verschieden sein können, tagt man nicht in Form von Groß-Konferenzen aller Sprachkursleiter, sondern in kleinen sprachspezifischen Arbeitsgruppen, auf denen fachliche Fragen wie Lehrwerkentscheidungen, Stoffpläne oder Prüfungen sinnvoll diskutiert werden können. Die Ergebnisse der Planungskonferenzen werden protokolliert, per Rundschreiben bekannt gegeben und sind dann für alle Beteiligten verbindlich.

Im nächsten Schritt stellt der zuständige Pädagogische Mitarbeiter (PM) einen Vorentwurf des Semesterprogramms zusammen, in den die Ergebnisse des letzten Semesters und aktuelle Marktdaten, Anregungen und Wünsche von Kursleitern und Teilnehmern sowie die verfügbaren Ressourcen (Budget, Räume, Lehrkräfte, Lehrmittel, Medien etc.) einfließen. Auf Basis dieses Vorentwurfs werden im nächsten Schritt des Planungsverfahrens gezielte Absprachen mit einzelnen Kursleitern getroffen, um die Wünsche zu koordinieren und mit den übergreifenden Erfordernissen der Programmgestaltung abzugleichen. Beide Seiten machen Vorschläge; aber nicht jedem Wunsch kann letztlich entsprochen werden; im Planungsgespräch sind daher Einfühlungsvermögen und Kompromissbereitschaft gefragt.

Sind alle Absprachen getroffen, die Ankündigungstexte abgestimmt, entsprechende Räume und Ressourcen belegt, so wird das Planungsmanuskript erstellt. Das Manuskript geht zur Freigabe weiter in die entsprechenden Gremien und Beschlussorgane. Anschließend beginnt die eher technische Phase der Herstellung des Programmheftes (Satz, Korrektur, Umbruch, Belichtung, Druck, Verteilung); gleichzeitig werden die noch fehlenden Ressourcen beschafft, zum Beispiel in Form von Vereinbarungen über externe Schulräume und Tagungsstätten, Antragsverfahren für bestimmte Veranstaltungen (Bildungsurlaub), Bestellung fehlender Lehrmaterialien, Medien und Geräte, Vergabe von Lehraufträgen an neue Kursleiter. Nur wer selbst erlebt hat, wie komplex und vielschichtig ein solches Planungsverfahren ist, kann verstehen, wie wichtig in diesem Zusammenhang gute Kooperation und die Einhaltung von Terminen sind.

Damit sich die Teilnehmer im Angebot besser zurechtfinden, gibt es dort, wo im Programmheft die Abteilung Sprachen beginnt, meistens einen einführenden Text und ein Schaubild zur graphischen Darstellung der **Programmstruktur** und Nomenklatur (Bezeichnungen für die einzelnen Lernwege und Lernstufen). Bei einem linearen Kursprogramm wird dieses Schema einfach sein, es kann womöglich ganz entfallen. Bei einem modularen Programm mit parallelen Lernwegen und differenzierten Veranstaltungsformen ist ein solches Schema eher erforderlich und wird entsprechend komplex aussehen. Als Beispiel - nicht als Modell - mag hier ein älteres Programmschema für Englischkurse stehen (Schaubild 11). Zur Gestaltung eines solchen Schemas gibt es kein Patentrezept; es soll übersichtlich und leicht verständlich sein, die verschiedenen Lernwege, Ergebnisniveaus und Abschlussmöglichkeiten kennzeichnen, es darf nicht zu viel Platz einnehmen, nicht zuletzt soll es auch optisch ansprechen (Farbe?). Wichtig für die Vergleichbarkeit der Lernwege (und auch zur Imagewerbung) ist der Bezug auf den **europäischen Referenzrahmen** für das Sprachenlernen. Vieles spricht dafür, zur Beschreibung des Angebots möglichst einheitlich die sechs Lernstufen des Referenzrahmens heranzuziehen, nicht zuletzt auch, weil die stärkere Differenzierung im unteren Bereich, die der Referenzrahmen im Vergleich mit den ALTE-Lernstufen vorsieht, der Lernsituation in den kleineren Sprachen besser entspricht. Könnten sich alle Anbieter auf eine solche Europa-Norm für das Sprachenlernen verständigen, hätte dies für die

Beispiel

 vgl. Abschnitt 3, Lernstufen

Teilnehmer den Vorteil, sich bei einem Wechsel von Lernort oder Anbieter rasch über die verschiedenen Lernniveaus orientieren zu können, ohne sich erst mit den Feinheiten einer jeweiligen Nomenklatur vertraut machen zu müssen.

| | Tageskurse | | Abendkurse | | |
|-------------------------------------|--|---|--|---|--|
| | Englisch mit Muße | Englisch mit System | Englisch für den Alltag | Englisch mit System | Englisch für den Beruf |
| Stufe A1 | Anfänger I, II, III | Anfänger I, II, III | Anfänger I, II, III | Anfänger I, II | Anfänger (Wiederholung) |
| Stufe A2 | Fortgeschr. I, II, III | Fortgeschr. I, II, III | Fortgeschr. I, II, III | Fortgeschr. I, II | Business: Elementary I, II |
| Grundbaustein / Waystage Level | | | | | |
| Stufe B1 | Aufbaukurs I, II, III Conversation (Easy) | Aufbaukurs I, II, III Zertifikatvorbereitung | Aufbaukurs I, II, III Conversation (Easy) | Aufbaukurs I, II Zertifikatvorbereitung | Business: Pre-Intermediate I, II |
| VHS-Zertifikat / Threshold Level | | | | | |
| Stufe B2 | Conversation (Intermediate) | Conversation (Intermediate) | Conversation (Intermediate) | General Language Practice I, II, III (Intermediate) | Business: Intermediate I, II, III (Zertifikat) |
| Cambridge First Certificate / TOEFL | | | | | |
| Stufe C1, C2 | Literary Discussion | Conversation (Advanced) | Conversation (Advanced) | General Language Practice (Advanced) | |
| Cambridge Advanced / Proficiency | | | | | |

*Schaubild 11:
Übersicht Programmstruktur Englisch
(Beispiel)*

Oft findet man in den Programmheften neben einem solchen Schema längere **Vorspanntexte** zur Beschreibung der Lernziele und zur Erläuterung des Programms, außerdem Hinweise auf Prüfungsmöglichkeiten, Termine und Modalitäten der Lernberatung. „Langtexte“ sind an dieser Stelle meistens weniger sinnvoll, da sie zugleich zu lang und zu kurz sind: zu lang, weil Vorspanntexte, die alles und jedes ansprechen wollen, erfahrungsgemäß kaum gelesen werden, und zu kurz, weil der Raum zur sinnvollen Beschreibung etwa des Prüfungsangebots oder methodischer Merkmale des Unterrichts ja doch nicht ausreicht. Der kürzeste Vorspanntext ist daher oft der wirksamste. Bei einem modularen Programm sollte eine (kurze!) Beschreibung der Lernmodule nicht im Vorspann stehen, sondern direkt dort zu finden sein, wo auch die entsprechenden Kurse sind.

Zusätzliche Informationen verlagert man besser in **externe Faltblätter** und Informationsmaterialien, die man als Teilnehmer bei Interesse gezielt abfragen, mitnehmen und daheim in Ruhe studieren kann. Faltblätter könnten etwa zu folgenden Themen herausgegeben werden: Lernwege beim VHS-Fremdsprachenlernen, Zertifikatprüfungen, Kursleiterfortbildung, Cambridge-Prüfungen, Lerntipps für Teilnehmer, Berufsorientiertes Fremdsprachenlernen, Bildungsurlaub, Englisch für Senioren - und natürlich aktuelle Kursfaltblätter zu wichtigen und neuen Projekten (Fremdsprachenlernen per Computer, Sprachstudienreisen, Modellprojekte, Sprachentage etc.).

Wenn mehrere Anbieter in einer Region kooperieren wollen, ist es sinnvoll, sich auf eine bestimmte einheitliche Programmstruktur und Nomenklatur zu einigen, damit es für die Teilnehmer leichter ist, den entsprechenden Kurs beim anderen Anbieter zu identifizieren. Sinn machen solche Absprachen vor allem dort, wo einzelne Anbieter kein vollständiges Programm anbieten können - also etwa beim Bildungsurlaub, bei den Prüfungen, bei der Palette der angebotenen Sprachen, bei bestimmten weiterführenden Kursen

oder bei der Mitarbeiterfortbildung. Beispiele für solche regionalen Kooperationen sind die „VHS-Sprachenschule“ in Baden-Württemberg, das Gemeinschaftsprogramm für den Sprachen-Bildungsurlaub in Niedersachsen oder das Einführungskonzept für neue Sprachkursleiter in Nordrhein-Westfalen.

Solche an sich sehr sinnvollen regionalen Kooperationen leiden im Zeichen falsch verstandener Marktorientierung allerdings vermehrt darunter, dass der andere Anbieter in der Region stets auch der potenzielle Konkurrent ist - und „eigene“ Teilnehmer und Kursleiter vielleicht ja nicht wiederkommen, wenn sie einmal beim Konkurrenten gelandet sind. Neuerdings ist es daher sogar innerhalb des gleichen institutionellen Rahmens üblich, eigene Arbeitsergebnisse, Veranstaltungskonzepte oder Handbücher als Firmenbesitz zu behandeln, geheim zu halten und für teures Geld zu vermarkten - statt im produktiven Ideenaustausch gemeinsam mit anderen weiter zu entwickeln. Kooperation setzt die wechselseitige Bereitschaft voraus, in einen offenen, ungehinderten Wettbewerb um die beste Lösung, das beste Konzept einzutreten, ohne den pädagogisch-wissenschaftlicher Fortschritt letztlich nicht möglich ist.

Teilnahmeoption, Schwellen und Hindernisse

Wenn das Interesse an Weiterbildung allgemein hoch ist, sogar noch weiter ansteigt, und ein interessantes, gut auf den Bedarf abgestimmtes Angebot existiert, so stellt sich die Frage, warum die tatsächliche Nachfrage häufig hinter den Erwartungen zurückbleibt. Obendrein ist diese Nachfrage immer noch stark schichtspezifisch geprägt: Menschen mit höherer Schulbildung, besserer Position im Beruf und höherem Einkommen beteiligen sich überdurchschnittlich oft an Kursen der Weiterbildung, bildungsferne, sozial schlechter gestellte Schichten der Bevölkerung sind stark unterrepräsentiert. Was also beeinflusst die Teilnahmeoption (oder soll man sagen: die Kaufentscheidung)?

⇒ vgl. Abschnitt 2.3,
Lernbedürfnisse

Wichtig zunächst ist eine gute, über verschiedene Medien breit gestreute Information über das bestehende Angebot, um latenten Wünschen und Erwartungen eine konkrete Perspektive zu geben. Die Entscheidung für einen bestimmten Kurs beruht aus der Sicht des Teilnehmers auf einer (subjektiven!) Abwägung des Aufwandes, möglicher Schwellen und Hindernisse einerseits und des erwarteten Nutzens, des persönlichen Gewinns andererseits. Bei der Analyse der Schwellen und Hindernisse ist zu unterscheiden zwischen dem, was **vor Kursbeginn** stattfindet (und sich auf die Teilnahmeoption auswirkt), und dem, was nachher **im Unterricht** selbst geschieht (und den Grad der Zufriedenheit und das Teilnahmeverhalten beeinflusst). Hier zunächst ein kurzer Blick auf einige der Faktoren vor Kursbeginn.

⇒ vgl. Abschnitt 6.5,
Lernbereitschaft,
Motivation

Bei Teilnehmerbefragungen und Optionsanalysen stehen **praktische Erwägungen** meistens im Vordergrund: Passt die Zeit, ist der Lernort gut erreichbar (Fahrradstand, ausreichende Parkmöglichkeiten?), erscheint die Kursgebühr angemessen und subjektiv erschwinglich? Gibt es bei entsprechenden Voraussetzungen eine Gebührenermäßigung? Wie findet man den richtigen, individuell passenden Kurs, gibt es eine kostenfreie Lernberatung? Ist das Produkt erkennbar sein Geld wert - oder wird mit falschen Versprechungen geworben? Gibt es versteckte Zusatzkosten? Gibt es positive/ negative Erfahrungen im Bekanntenkreis? Was ist, wenn es nachher nicht gefällt - gibt es eine Rücktrittsmöglichkeit? Auf welchen Zeitraum muss man sich festlegen? Ist das Anmeldeverfahren so menschenfreundlich geregelt, dass man sich ohne größere Umstände für den gewählten Kurs einschreiben kann? Kann man sich in vereinfachter Form für den Folgekurs

zurückmelden (Sammelanmeldung) und werden solche Anmeldungen bevorzugt behandelt? Sind die Geschäftsbedingungen fair und ausgewogen?

Versetzt man sich derart in die Lage des um seine „Kaufentscheidung“ innerlich ringenden Kunden, so liegt auf der Hand, warum im Zeichen der Marktorientierung und steigender Preise immer mehr Anbieter dazu übergehen, ihren Kunden bestimmte **Qualitätsgarantien** zu geben, die Einhaltung bestimmter Mindeststandards für ihr Produkt zu gewährleisten. Denn bei steigenden Kursgebühren steigt auch das potenzielle Risiko der Fehlentscheidung: Wer gibt schon für eine Ware, deren Nützlichkeit nicht offenbar und in vernünftigen Grenzen garantiert ist, freiwillig immer mehr Geld aus? Garantierte Mindeststandards sind, so betrachtet, wichtiges Instrument eines zeitgemäßen Marketingkonzepts; sie existieren inzwischen an vielen Einrichtungen in zahlreichen Varianten. Im Einzelnen können sie zum Beispiel wie folgt aussehen:

Die Lehrkraft ist fachlich und pädagogisch qualifiziert, den Kurs zu leiten. Es wird in erwachsenengerechten Formen gelehrt und gelernt.

Die Eingangsvoraussetzungen für die Kursteilnahme sind eindeutig erkennbar. Die VHS bietet eine kostenfreie Lernberatung vor, während und nach der Lehrveranstaltung an.

Art und Ausstattung der von der VHS benutzten Räumlichkeiten entsprechen den Angaben im Ausschreibungstext.

Das Lehr- und Lernmaterial für den Kurs entspricht den aktuellen fachlichen und pädagogischen Standards.

Die VHS gewährleistet, dass der zeitliche Umfang der Veranstaltungen und die Teilnehmerzahl in einem pädagogisch angemessenen Verhältnis zu den Lernzielen sowie zu Interessen und Lernvoraussetzungen stehen.

Die angegebenen Unterrichtszeiten werden eingehalten; ausfallende Unterrichtsstunden werden nachgeholt.

Lernkontrollen und Prüfungen entsprechen dem angekündigten Standard, sie werden in erwachsenengerechten Formen durchgeführt.

Die Ausschreibung der Kurse enthält Informationen zu:

- Thema, Ziel und ggf. Art des Abschlusses
- zeitlich gegliederten Stoff- und Ablaufplänen (falls relevant)
- Lehrpersonal
- Zielergruppe(n) und ggf. Teilnahmevoraussetzungen
- Ort, Zeit, Dauer und Zahl der Unterrichtsstunden
- Höchst- und/ oder Mindestteilnehmerzahlen (falls relevant)
- Kursgebühren incl. Nebenkosten, ggf. Materialkosten.

Das Kursprogramm der VHS enthält Angaben zu:

- Fachbereichen und Zuständigkeiten, Sprechzeiten
- Geschäftsbedingungen einschließlich Regelungen für Ermäßigung und Rücktritt
- Rechtsform und Träger, Gerichtsstand.

Auskünfte und Aussagen in Werbemaßnahmen sind wahrheitsgemäß und erwecken keine unerfüllbaren Erwartungen.

Beispiel

Quelle:
Handbuch Qualitätsmanagement der VHS Oldenburg

Solche Garantien sind keine leeren Versprechungen: Die Zufriedenheit des Kunden ist oberstes Ziel im Qualitätsmanagement; und entsprechend werden Beschwerden und Reklamationen, wenn doch einmal ein Fehler vorkommt, auch im Blick auf solche Qualitätsgarantien heute viel kulanter gehandhabt, als das früher vielerorts üblich war. Komplizierter als die praktischen Hindernisse sind die eher **psychologischen** Schwellen. Hier geht es zum Beispiel um das Gefühl, ob man sich als Mensch in dieser Einrichtung

„zu Hause“ oder fremd, wohl oder unwohl, zugehörig oder ausgegrenzt fühlt - um indirekte Botschaften also, die stark mit Selbstbildern und Bildungstraditionen sozialer Milieus einerseits und Erscheinungsbild und Sprache, Image und Ambiente der Einrichtung andererseits zusammenhängen. Viele Überlegungen gehen heute daher in die Richtung, der Bildungseinrichtung eine offen-einladende, freundlich-kommunikative Atmosphäre zu geben (Architektur, Einrichtungen, Farbwahl), in der möglichst wenig an Schule und schulische Lernformen erinnert. Private Spracheninstitute haben in diesem Punkt oft die besseren Karten - sie sind aber auch eher als öffentliche Anbieter in der Gefahr zu überziehen: Denn ein besonders „edles“ Image wird auf bestimmte Teilnehmergruppen in der Praxis eher abschreckend wirken.

Lernberatung

Unter bestimmten Voraussetzungen mag die schriftliche Programminformation ausreichen: Der Teilnehmer will von vorn beginnen und das Angebot sieht nur einen Lernweg vor; der Teilnehmer kennt sich gut im Programm aus und will gezielt an einer bestimmten Stelle weiterlernen oder wiederholen; der Teilnehmer will sich lediglich zum Anschlusskurs zurückmelden. Eine Pflichtberatung unter solchen Vorzeichen macht wenig Sinn, wirkt bevormundend, vielleicht sogar abschreckend. Aber je weniger der Teilnehmer die Einrichtung kennt, je mehr Vorkenntnisse er besitzt und je differenzierter, unübersichtlicher das Angebot für Außenstehende ist, desto wichtiger ist eine qualifizierte, persönliche **Anfangsberatung**. (Schon diese Wortwahl signalisiert, dass auch im späteren Verlauf des Lernprozesses bestimmte Formen der Lernberatung vorkommen.)

⇒ vgl. Abschnitt 5,
Die erste Kurseinheit

Dabei kann das Beratungsgespräch abhängig von der Interessenlage des Teilnehmers unterschiedliche Ziele verfolgen. Die **Orientierungsberatung** zeigt dem Anfänger mögliche Lernwege, Lernzeiträume und Lernergebnisse auf und wirkt dabei korrigierend und versachlichend auf falsche Erwartungen ein. Zögernd-unentschlossene Menschen ohne Lernerfahrung erwarten vielleicht eher eine **Schwellenberatung**, die Mut macht, die Motivation stärkt und die Schwellenangst vor der anonymen „Lernfabrik“ nimmt. Und für den lerngewohnten Teilnehmer mit klaren Erwartungen und guten Vorkenntnissen kommt die **Einstufungsberatung** im engeren Sinne in Betracht: Hinweise und Empfehlungen zum richtigen Lernweg und zur richtigen Lernstufe. In der Beratungspraxis überlagern sich solche Ziele zwar meistens, aber es ist in jedem Falle empfehlenswert, dass sich der Beratende zunächst mit der konkreten Problemlage des Ratsuchenden vertraut macht.

Beratungsgespräche sind nicht einfach zu führen; nach Möglichkeit sollte das Beratungsteam speziell für diese Aufgabe geschult werden. Dass der Berater pädagogisch und sprachlich kompetent ist und dass er das Programm in allen Details gut kennt, versteht sich von selbst. Er vertritt die Institution nach außen, der erste Eindruck zählt: Sein Kommunikationsstil entscheidet darüber, ob bestehende Vorbehalte und Schwellenängste abgebaut werden können. Ein Beratungsgespräch unterscheidet sich von einem Verkaufsgespräch in einem wesentlichen Punkt: Nicht das Interesse des Beratenden, dem Kunden etwas zu verkaufen, sondern die spezielle Problemlage des Ratsuchenden sollte den Gesprächsverlauf bestimmen. Hieraus ergeben sich bestimmte Empfehlungen zur Gesprächsführung (siehe auch Vielau 1995b):

- Wer beraten will, soll nicht entscheiden. Das Beratungsgespräch hilft dem Ratsuchenden, Fragen und Probleme zu klären und eine vernünftige Entscheidungsbasis zu finden; es bleibt jedoch stets die eigene Entscheidung.

 Literatur

- Der Eindruck eines Verkaufsgesprächs wird vermieden, wenn Beratung und Anmeldung räumlich und zeitlich getrennt werden. Mit der Beratung sollte weder direkt noch indirekt die Verpflichtung zur Anmeldung verbunden sein; sie ist ein kostenfreier Service der Weiterbildungseinrichtung, die ja selbst ein dringendes Interesse hat, dass die richtigen Teilnehmer in die richtigen Kurse kommen. Die Beratung ist vertraulich, der Ratsuchende muss keine persönlichen Daten preisgeben.
- Der Beratende sollte sich im Gespräch bewusst zurücknehmen, den Ratsuchenden zu Wort kommen lassen. Längere Vorträge schüchtern ein und überfordern womöglich das Aufnahmevermögen; ein guter Berater muss vor allem gut zuhören können. Nicht der, der am meisten spricht, lenkt das Gespräch, sondern der, der fragt und kommentiert.
- Gelenkt durch die Fragen und Kommentare des Beraters, entdeckt der Teilnehmer im Idealfall selber, ob und in wie weit das Angebot seinen Erwartungen entspricht. Der Berater orientiert dabei tunlichst nicht auf einen bestimmten Kurs hin, sondern er bietet mehrere Optionen an und hilft dem Ratsuchenden, Gesichtspunkte zu finden, anhand derer er bewusst und informiert auswählen kann. Am Ende des Beratungsgesprächs muss keineswegs immer schon eine bestimmte Entscheidung stehen.
- Auch wenn zum Semesterbeginn die Zeit meistens knapp ist, sollte ein solches Gespräch in ruhiger, persönlicher Atmosphäre (eigener Beratungsraum), ohne Störungen und Unterbrechungen, zwar zielorientiert und zeitsparend, aber nicht hektisch geführt werden. Entsprechende Ressourcen (Programm, Lehrbücher, Informationsblätter, Einstufungstests) liegen griffbereit. Das Telefon wird während des Gesprächs umgestellt oder auf den Anrufbeantworter geleitet.
- Niemand wartet gerne. Wenn möglich, sollten daher schon im Vorfeld individuelle Termine außerhalb der offiziellen Beratungszeiten vereinbart werden. Muss dennoch gewartet werden, sollten geeignete Sitzgelegenheiten zur Verfügung stehen, und es sollten Informationsmaterialien, Lehrbücher und Tests ausliegen, mit denen man sich vorbereitend beschäftigen kann. Wenn viele Menschen warten, könnten Nummern für die Reihenfolge ausgegeben werden. Bei sehr großem Andrang wären mehrere Beratungsstellen (mit entsprechender Pausenregelung für die Berater) einzurichten. Zur Bearbeitung von Tests steht ein ruhiger Raum zur Verfügung. Wer mit dem Test fertig ist, reiht sich nicht erneut hinten in die Schlange der Wartenden ein, sondern kommt entsprechend seiner Wartenummer zum Zuge.
- Es gibt bestimmte Problemlagen, auf die man sich als Berater argumentativ vorbereiten kann: Paare, die trotz ungleicher Voraussetzungen unbedingt den gleichen Kurs besuchen wollen; Eltern, die ihren Kindern den Kurs als billige Nachhilfe verordnen; der Tiefstapler, der gerne im Anfängerkurs glänzen möchte; der Weitschweifige, der seine Lebensgeschichte liebt und freiwillig nicht zur Sache kommt ... Im Beratertraining sollte man solche Gesprächssituationen am besten schon einmal durchgespielt haben.

Weniger professionelle Berater können sich während des Gesprächs an einem schriftlichen Leitfaden orientieren. Ein solcher **Leitfaden**, wie er im Anhang zu finden ist, hat außerdem den Vorteil, dass man nach Unterbrechungen, wie sie etwa durch die Bearbeitung von Tests entstehen, sofort wieder im Bilde ist.

Das Beratungsgespräch verläuft typischerweise in vier Phasen. Zunächst werden die persönlichen Ausgangsbedingungen geklärt: Lerninteresse, Vorkenntnisse, Lernmotive und Erwartungen (Phase A). Dann wird in knapper Form das Angebot erläutert: die Lernwege, die möglicherweise in Frage kommen. Der Teilnehmer trifft eine Vorauswahl zwischen den verschiedenen Programm-Modulen (Phase B). Im nächsten Schritt wird die Lernstufe bestimmt (Phase C): am besten durch einen Einstufungstest, alternativ durch Selbsteinstufung anhand der ausliegenden Lehrmittel, in Ausnahmefällen auch

Tipps

Trainieren Sie Beratungsgespräche vorher und versetzen Sie sich in die Lage des Ratsuchenden.



Anhang:

Leitfaden für Beratungsgespräche

durch ein (ergänzendes) mündliches Einstufungsgespräch in der Zielsprache. Phase D dient der Zusammenführung der Information: Der Berater beschreibt mögliche Lernoptionen im Kursprogramm und skizziert den Lernweg hin zu einem Lernziel, das den Erwartungen des Ratsuchenden entspricht, und beschreibt kurz- und mittelfristig den entsprechenden Zeitrahmen. Abschließend können Detailfragen zu bestimmten Kursen geklärt werden. Ein solches Beratungsgespräch sollte nicht länger als 10 Minuten dauern (plus etwa 15 Minuten Bearbeitungszeit für den Test).

Einstufungstests

Obwohl viele Teilnehmer zunächst zögernd auf den Vorschlag reagieren, einen Test zu machen: Wenn Vorkenntnisse vorhanden sind, der Lernprozess länger zurückliegt, wenn auf anderen Lernwegen, nach anderen Methoden und Materialien gearbeitet wurde, so ist ein gut konzipierter Einstufungstest die schnellste und zuverlässigste Form der Einstufung. Im Gegensatz zu den im Unterricht später üblichen Lernkontrollen soll der Einstufungstest nicht das aktive Sprachkönnen, sondern das „abgesunkene“, passiv vorhandene Sprachwissen ermitteln, um auf dieser Basis eine sinnvolle Lernprognose stellen zu können. Da das aktive Sprachkönnen bei den meisten Menschen viel rascher absinkt als das passiv-rezeptive, würden Testformen, die hier schon Produktion verlangen (Schreiben, Sprechen), zu einer falschen, viel zu tiefen Einstufung führen; mit einem Hintergrund von sechs Lernjahren landet man auf Basis einer solchen Momentaufnahme dann womöglich im Anfänger-II-Kurs. Mit einem Vorlauf an passiven Kenntnissen kann jedoch meistens höher ins Kurssystem eingestiegen werden; nach ein paar Wochen Unterricht und gewissen Anlaufproblemen wird der Wiederholer den Anschluss an die „Neulerner“ in der Gruppe erfahrungsgemäß bald gefunden haben.

Einstufungstests beruhen daher im wesentlichen auf dem **Wiedererkennen**; eine typische und bewährte Aufgabenform in diesem Sinne ist der Mehrfachwahl-Test (*multiple choice*). Die Aufgaben sind progressiv entsprechend dem Schwierigkeitsanstieg in den Lehrmaterialien angeordnet; einige geschickt gewählte Stichproben auf den verschiedenen Lernstufen reichen zu einer allgemeinen Lernstandsdiagnose aus. Die Bearbeitung des Einstufungstests muss sich weitgehend selbst erklären, der Test soll schnell und ökonomisch zu bearbeiten sein; weder ist daher besondere Vielfalt der Aufgabenformen gefragt, noch müssen alle Fertigkeiten oder Sprachmerkmale erfasst sein. Wegen der lernstrategischen Bedeutung des Grammatikwissens und weil sich im Bereich der Grammatik am einfachsten der Bezug zur Progression des Lehrwerks herstellen lässt, empfiehlt sich für Einstufungstests durchaus eine gewisse „Grammatiklastigkeit“; Aufgaben zu Sprachfunktionen und Redewendungen, zur Lexik oder zum Leseverstehen sind im Blick auf die Gruppierung der Lerner weniger aussagekräftig.

Der Einstufungstest soll dem Ratsuchenden Mut machen, auf einer sinnvollen Stufe zu beginnen. Ohne diese Information neigen die meisten Lerner dazu, aus einem übertriebenen Sicherheitsdenken heraus viel zu tief ins Kurssystem einzusteigen. Der Kurs wird dann jedoch bald als zu leicht empfunden, es geht zu langsam voran, man hat das Gefühl, wenig Brauchbares im Sinne der kommunikativen Ziele zu lernen. Je höher die Lernstufe, desto interessanter und vielfältiger die Lernmöglichkeiten: Wer die Qualität des Unterrichts danach beurteilt, ob er genügend Gelegenheit zum freien Gespräch erhält, sollte darum nicht gerade einen Anfängerkurs wählen. Insofern liefert der Test eine **Entscheidungshilfe**, er verpflichtet zu nichts, aber er führt vor Augen, was im Einzelfall möglich und sinnvoll ist.



vgl. Abschnitt 6.5,
Lernkontrollen

Tipp !

Einstufungstests sind eine gute Hilfe zur richtigen Kurswahl. Sie müssen schnell zu bearbeiten und schnell auszuwerten sein.

Der Teilnehmer beginnt bei der Aufgabengruppe, die etwa dem vermuteten Stand entspricht, und wählt selbständig je nach subjektivem Schwierigkeitsempfinden die folgende bzw. vorangehende Aufgabengruppe zur zusätzlichen Bearbeitung aus. Intelligentes Raten als Lösungsstrategie ist zulässig. Die Lösungen werden auf einem gesonderten Antwortbogen angekreuzt und per Schablone zeitsparend ausgewertet. Meistens reicht auf diese Weise schon eine kurze Bearbeitungszeit aus, um den Stand des Lernalters in etwa einzukreisen. In einem reliablen Einstufungstest nach dem *multiple-choice*-Verfahren werden etwa 75 Prozent richtige Lösungen erwartet; der subjektive Grenzbereich liegt dort, wo dieses Bestehenskriterium zum ersten Mal deutlich unterschritten wird. Etwa hier, je nach Selbsteinschätzung auch etwas höher oder tiefer, könnte der Lerner dann ins Kurssystem einsteigen.

*reliabel = verlässlich.
Das Ergebnis ist aussagefähig im Sinne von nicht-zufällig (wichtiges Kriterium der Testtheorie).*

Die Aussagekraft solcher Einstufungsverfahren darf nicht überschätzt werden. Der Test erlaubt eine Annäherung an mögliche Lernstufen (und ist insofern immer besser als blindes Ausprobieren) - keinesfalls jedoch eine präzise „Einweisung“ in einen bestimmten Kurs. Es gibt kein Instrument, das eine in diesem Sinne zuverlässige Einstufung und Lernerfolgsprognose erlaubt; zu viele äußere und innere Faktoren wirken im Einzelfall förderlich oder hindernd auf den tatsächlichen Lernverlauf ein. Die Empfehlung des Lernberaters spiegelt daher vor allem eigene Lehrerfahrung und Menschenkenntnis, eine persönlich gefärbte Wahrnehmung des Lernpotenzials des Ratsuchenden. Vorsicht und Bescheidenheit sind bei solchen Ratschlägen angesagt; Lernprognosen sind mit Wettervorhersagen vergleichbar - sie sind nicht unbegründet und keineswegs sinnlos, aber im Einzelfall müssen sie nicht unbedingt zutreffen. Schon deshalb sollte die letzte Entscheidung über den Lernweg stets beim Lerner selbst liegen. Und die getroffene Entscheidung sollte korrigierbar sein: Auch später noch, während des laufenden Kurses, sollte es ohne administrative Hindernisse oder zusätzliche Kosten möglich sein, den Kurs zu wechseln.

In Überschätzung dessen, was eine Beratung tatsächlich zu leisten vermag, gibt es an manchen Einrichtungen eine Beratungspflicht. In Fällen, in denen eine falsche Kurswahl nachträglich schwer zu korrigieren ist (Bildungsurlaub, Wochenendseminar), macht das vielleicht auch Sinn. Viele Menschen empfinden eine solche Pflichtberatung jedoch als Zumutung und Bevormundung. Bei einer breit angelegten Befragung, die 1999 im Rahmen des Qualitätsmanagement der VHS Oldenburg durchgeführt wurde, gaben mehr als 80 Prozent aller Teilnehmer an, dass sie **keine Beratung** (!) wünschen. Und die Aussicht, „sich testen lassen zu müssen, bevor man einen Kurs belegen darf“, ist dem Abbau von Schwellenängsten sicher nicht förderlich. Andererseits hielten in der gleichen Befragung fast 100 Prozent von denen, die **freiwillig** an einer Beratung teilgenommen hatten, diesen Service für sinnvoll und nützlich.

Beispiel

Quelle: Programmheft VHS Oldenburg

Vor diesem Hintergrund scheint es angebracht, dem Kunden zwar keine Vorschriften zu machen, aber gleichwohl in nachdrücklicher Form für die Beteiligung an Lernberatung und Einstufungstest zu werben. Entsprechende Hinweise sollten im Programmheft zu finden sein. Die nebenstehende Erläuterung des Testverfahrens sorgt für Transparenz und lässt wenig Raum für die Erinnerung an Prüfungen und Schulnoten.



Einstufungstest - was ist das?

Haben Sie Vorkenntnisse? Einstufungstests bieten Aufgaben mit mehreren Lösungen zur Auswahl. Man sucht jeweils die richtige Lösung und kreuzt sie an.

Die Aufgaben werden nach und nach schwieriger. Wie weit man den Test bearbeiten will, entscheidet man selber; werden die Aufgaben zu schwer, hört man auf. Spätestens hier kann man dann in das Kurssystem einsteigen.

Der Einstufungstest ist ein kostenfreier Service der Volkshochschule; er dauert etwa 15 Minuten und wird sofort ausgewertet. Der Test verpflichtet nicht zur Anmeldung.

Telefonieren ist gut ... aber persönliche Beratung ist besser!

Zum Verhältnis von Außen- und Binnendifferenzierung

Ein gut differenziertes Kursprogramm mit verschiedenen Lernmodulen und ein qualifizierter Beratungsservice verbessern zwar die Chancen, dass die richtigen Lerner im richtigen Kurs landen, aber in der Praxis gibt es dennoch viele Gründe, die Menschen veranlassen können, einen „falschen“ Kurs vorzuziehen: Wochentag und Zeit passen nicht so gut, der Kurs ist zu teuer oder zu billig, der Kursleiter ist (k)ein Muttersprachler, der Kursort ist schwer erreichbar oder nicht attraktiv, man besitzt schon ein anderes Lehrbuch, die Partnerin möchte mitkommen, der Kursleiter hat (k)einen guten Ruf in der Nachbarschaft, fehlende oder falsche Information bezüglich der Lernwege, falsche Annahmen über das Sprachenlernen, negative Erfahrungen und Besserwisserei ...

Wirklich homogene Kurse wird man daher auch unter guten äußeren Bedingungen kaum erwarten dürfen: Im besten Fall entstehen Kursgruppen mit etwa gleichen Erwartungen und ähnlichen Startbedingungen, was den Stand des potenziellen Sprachkönnens betrifft. Unterschiedlich bleiben personengebundene Voraussetzungen wie Persönlichkeitsmerkmale, Sprachlernfähigkeit und Motivation. Insofern ist Weiterbildung etwa in der Position einer Gesamtschule: Wenn es im Unterricht nicht gelingt, eine Arbeitsgrundlage zu finden, die den (in der Praxis oft sehr unterschiedlichen) persönlichen Voraussetzungen Rechnung trägt, so wird auch unter günstigen äußeren Bedingungen nach ein paar Wochen Unterricht von der vermeintlichen Anfangshomogenität nur noch wenig zu spüren sein. Im Idealfall ergänzen sich aus der Sicht des Lernenden **Außendifferenzierung** auf der einen und **Binnendifferenzierung** auf der anderen Seite: Der Lerner findet mit Hilfe von Lernberatung und Einstufungstest den Lernweg im Kursprogramm, der am besten zu seinen Vorkenntnissen und Erwartungen passt; und der Unterricht selbst geht später in ausreichendem Maß auf die individuellen Voraussetzungen und Lernbedürfnisse ein.

⇒ vgl. Abschnitt 6.4,
Die erste Kurs-
stunde

⇒ vgl. Abschnitt 6.5,
Binnendifferen-
zierung



Literatur

Literaturauswahl

Krumm, H.-J.: „Zur Situation der Fremdsprachendidaktik in der Erwachsenenbildung in Westdeutschland“, *Unterrichtsmediendienst (DVV)*, 63/ 1993, 418 - 420.

Migros-Genossenschafts-Bund (Hrsg.): *Die Klubschule der Zukunft. Entwicklungskonzept der Klubschulen*. Zürich: Migros, 1988

Vielau, A.: „Englischunterricht“, in: Raapke, H.D., Schulenberg, W. (Hrsg.): *Didaktik der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Kohlhammer, 1985, 168 - 184

Vielau, A.: „Fremdsprachenlernen in heterogenen Gruppen. Heterogenität als Problem und Chance“, in: Burger, G. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in Anfängerkursen der Erwachsenenbildung - Tendenzen, Perspektiven, Alternativen*. München: Hueber, 1995 (1995a)

Vielau, A.: „VHS-Fremdsprachenkurse: Einstufung und Lernberatung“, *Zielsprache Englisch*, 3/1995, 22 - 25 (1995b)

5. Kursplanung

Die folgende Darstellung geht von der Situation eines neuen Kursleiters aus. Sie stellt dar, welche Schritte erforderlich sind, bevor der eigentliche Unterricht beginnen kann, wie man den Kurs vereinbart und plant, den Unterricht vorbereitet, durchführt, nachbereitet und evaluiert. Um die verschiedenen Planungsschritte und ihr Ineinandergreifen zu verstehen, ist es sinnvoll, auch terminologisch zwischen verschiedenen Planungsebenen zu unterscheiden: der **Programmplanung** (Abschnitt 4), der **Kursplanung** (Abschnitt 5) und der **Unterrichtsplanung** (Abschnitt 6). Auf der Ebene der Programmplanung fallen die curricularen Entscheidungen über Programm-Module und Lernwege, in der Kursplanung geht es um das Konzept für einen bestimmten Kurs und bei der Unterrichtsplanung um die Lernprozesse in einer bestimmten Unterrichtseinheit.

Zunächst muss es zu einer Kursvereinbarung zwischen Kursleiter und Auftraggeber kommen. Ein solcher Kurs ist meistens Teil eines größeren Programm-Moduls und erstreckt sich über einen bestimmten Zeitraum, häufig über ein Semester von etwa 15 Unterrichtswochen. Um im Sinne des Curriculums lehren zu können, lässt man sich nicht „nach Gefühl und Wellenschlag“ von Stunde zu Stunde treiben - nur um am Semesterende zu merken, dass die Lehrziele nicht erreicht wurden und dass vielleicht nur noch die Hälfte der Teilnehmer dabei ist. Professionelles Unterrichten hat ein anderes Format. Offensichtlich sind vor dem Kursbeginn einige Dinge zu tun, zu klären und zu bedenken: Man muss sich über Ausgangspunkt und Ziel des Kurses Klarheit verschaffen, die Lehrmaterialien besorgen und analysieren, Lehrziele und Stoff in Beziehung setzen, einen Stoffverteilungsplan machen, über die Zeiteinteilung des Kurses nachdenken, bestimmte Einschnitte in besonderer Weise planen und vieles mehr. Eine gute, systematische Kursplanung ist später beim Unterrichten eine große Erleichterung, Fehler oder Versäumnisse bei der Vorbereitung wirken sich fast unweigerlich auf die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg der Teilnehmer aus.

Kontaktaufnahme, Vorstellungsgespräch, Kursabsprache

Um einen Kurs zu vereinbaren, muss zunächst Kontakt zum potenziellen Auftraggeber aufgenommen werden. Zur Bewerbung um einen Lehrauftrag reicht meistens eine telefonische Anfrage mit einer kurzen Beschreibung der eigenen Qualifikation aus, eine förmliche schriftliche Bewerbung wird nur selten verlangt. Der Bewerber wird zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen (oder fragt selber, wann er sich vorstellen kann); zum Vorstellungstermin sollten Zeugnisse und sonstige Qualifikationsnachweise zur Ansicht unaufgefordert mitgebracht werden. Am besten erkundigt man sich, welche Unterlagen vom Auftraggeber erwartet werden. Bei dem Bewerbungsverfahren ist von beiden Seiten zu bedenken, dass es nicht um eine feste Anstellung, sondern um einen zeitlich begrenzten Lehrauftrag kleineren Umfangs geht. Die Machtverteilung ist dabei keineswegs so klar geregelt, wie es vielleicht zunächst den Anschein hat. Eben weil sie gezwungen sind, überwiegend mit freiberuflichen Lehrkräften zu arbeiten, haben viele Sprachschulen eine hohe Fluktuation und sind jederzeit interessiert, eine Reserve qualifizierter

⇒ vgl. Abschnitt 2.2

Kursleiter zu bilden, auf die bei Bedarf zurückgegriffen werden kann. Besonders willkommen ist natürlich, wer pädagogisch, fachlich und von der Person her gut qualifiziert ist, bereits einschlägige praktische Erfahrungen mitbringt und obendrein in Aussicht stellen kann, dass er nicht nur einen Job von ein paar Monaten sucht.

Das **Vorstellungsgespräch** soll Aufschluss über Voraussetzungen, Qualifikationen und Einstellungen des Bewerbers geben. Die Hauptinformationsrichtung führt daher vom Bewerber zum Auftraggeber - was nicht ausschließt, dass auch umgekehrt einige Fragen gestellt werden. Aber im Grundsatz redet der Bewerber, der PM hört zu und lenkt das Gespräch durch Fragen (am besten: offene Impulsfragen). Ein häufig zu beobachtender Fehler in der Gesprächsführung liegt darin, dass der Bewerber eine vorsichtig abwartende Haltung einnimmt, einsilbig reagiert und lieber den PM reden lässt. Zum Schluss bleibt dann aber als beherrschender Eindruck, dass sich hier ein eher schüchterner Mensch vorgestellt hat, dem ein selbstbewusstes Auftreten vor einer Klasse nicht zuzutrauen ist. Es ist daher wichtig, in einem solchen Gespräch als Kursleiter zwar höflich, aber durchaus selbstbewusst aufzutreten, das Gespräch als eine Chance zur qualifizierten Selbstdarstellung in der Lehrerrolle zu begreifen.

PM = Pädagogische/r
Mitarbeiter/in

Zu einem professionellen Auftritt beim Vorstellungsgespräch gehört ein gepflegtes äußeres Erscheinungsbild, neutrale (nicht zu förmliche, aber auch nicht allzu lässige) Kleidung, eine offene Körpersprache (Blickkontakt, aufrechte Haltung beim Sitzen, Hände ruhig, kein Balanceakt auf der Stuhlkante oder Verhaken der Beine, ausreichender Abstand zum Gesprächspartner etc.) und vor allem eine deutliche Sprache und präzise Artikulation. Wenn bereits bei der Angabe der persönlichen Daten mehrfach um Wiederholung gebeten werden muss, weil der Bewerber zu leise oder zu undeutlich spricht, ist davon auszugehen, dass er sich auch später im Unterricht nicht verständlich machen kann. Ein solcher Anlass ist natürlich nicht ohne Spannung, aber damit muss man als Lehrer umgehen können; eine freundliche Miene strahlt meistens auch auf den Gesprächspartner aus und hilft rasch über die erste Anspannung hinweg.

Das Gespräch nimmt etwa den folgenden Verlauf. Der Begrüßung folgt ein wenig *small talk* zum Warmwerden. Nach der Abfrage von einigen technischen Daten hat der Bewerber Gelegenheit, sich zu präsentieren: den Lebenslauf in den wichtigsten Stationen darzustellen, seine Qualifikationen und praktischen Erfahrungen ins rechte Licht zu rücken. Insbesondere interessieren dabei die pädagogischen und fachdidaktischen Voraussetzungen und die Sprachbeherrschung in Theorie und Praxis; hier wird der PM vermehrt einhaken und den Bewerber in ein Fachgespräch verwickeln, vielleicht auch mit provokativen Fragen. Manchmal wird ein solches Gespräch ganz oder teilweise in der Zielsprache geführt. Im nächsten Schritt wird anhand einiger Beispiele über das Unterrichtskonzept des Bewerbers gesprochen: Der Bewerber sollte versuchen, seine Vorstellungen gezielt in einigen der ihm wichtigen Aspekte darzustellen; es macht einen schlechten Eindruck, wenn auf die Frage, was typische Merkmale eines guten Fremdsprachenunterrichts seien, nichts Substantielles geantwortet werden kann. Zum Schluss werden technische Fragen geklärt (zeitliche Verfügbarkeit, Art und Umfang möglicher Lehraufträge, Honorierung, Bedarfssituation) und der Bewerber hat seinerseits die Chance, das eine oder andere zu fragen. Meistens wird im Rahmen der Vorstellung noch nicht über ein konkretes Angebot verhandelt; aus guten Gründen wird sich der PM dazu erst später wieder beim Bewerber melden. Man sollte also nicht enttäuscht sein, wenn nicht sofort etwas Greifbares zustande kommt.

Beim Vorstellungsgespräch gibt es schwierige Fragen, über die man sich gut schon vorher

Gedanken machen kann. Das sind besonders Fragen, mit denen Einstellungen sichtbar werden oder zu deren Beantwortung die Selbsteinschätzung gefordert ist: Was muss jemand, der in der Weiterbildung Erfolg haben will, besonders gut können? Wo hat man Defizite und muss sich weiter verbessern? Woran erkennt man einen „professionellen“ Weiterbildner? Wie versteht man die eigene Rolle in einer Lerngruppe erwachsener Menschen (als Stoffvermittler, Lernberater, Animateur, Erzieher, Dienstleister, Guru ...)?

Es versteht sich, dass man auf allzu persönliche oder indiskrete Fragen nicht antworten muss. Hier ist ein schwieriger Grenzbereich, denn der PM hat das legitime Interesse zu erfahren, welche Motive der Bewerber hat und wie die Chancen für eine längerfristige Zusammenarbeit stehen. Wenn man also an einer eher kurzfristigen Tätigkeit interessiert ist, sollte man mit diesem Wunsch offen umgehen: Es gibt durchaus kurzfristige Unterrichtsprojekte, die dann vielleicht in Frage kommen. Zu bedenken ist dabei, dass die Phase der Einarbeitung eines neuen Kursleiters für beide Seiten zunächst ein Verlustgeschäft ist: Der Kursleiter muss erheblichen unbezahlten Mehraufwand investieren, um sich mit Lehrplänen, Material und Lernsituationen vertraut zu machen, womöglich Zeit und Kosten für ein Einführungsseminar und Hospitationen bei Kollegen aufbringen. Dennoch wird er am Anfang nicht so effektiv arbeiten können wie ein erfahrener Kollege; oft ist am Anfang die Schwundrate in den Kursen höher, der Unterrichtserfolg geringer. Wenn dann nach ein oder zwei Semestern schon wieder Schluss ist, war die ganze Mühe umsonst - und zwar auch für die Kursgruppe, die ohne den gewohnten Kursleiter häufig rasch wieder auseinander fällt. Gerade im Blick auf die Teilnehmer ist es daher wenig fair, wenn man bezüglich der eigenen Pläne nicht mit offenen Karten spielt. Eine formale Verpflichtung gibt es allerdings nicht, denn ein Lehrauftrag gilt immer nur für den Zeitraum des Kurses, für den die Abrede tatsächlich getroffen wurde.

Angebot, Kurskonzept und Spielregeln

Im nächsten Schritt nach dem Vorstellungsgespräch würde sich die Sprachenschule melden und anbieten, einen bestimmten Kurs zu übernehmen. Man kann als Kursleiter auch selber ein Angebot machen, zum Beispiel für einen Konversationskurs, aber bei einer größeren Sprachenschule geht die Initiative aus guten Gründen meistens eher vom PM aus. Bei dieser ersten Anfrage werden zunächst nur die Rahmendaten (Kursbezeichnung, Ort, Zeit, Beginn, Umfang etc.) vereinbart. Zur Feinabsprache ist ein weiterer persönlicher Gesprächstermin erforderlich.

Sobald also feststeht, dass man einen oder mehrere Kurse übernehmen wird, legt man sich einen **Kursplaner** an: Am besten ein Ringbuch im DIN-A4-Format mit einer Abteilung für jeden vereinbarten Kurs und ausreichend Klarsichthüllen. Alle Informationen, Kurslisten, Abrechnungen, Planungsunterlagen, Sitzpläne etc., die diesen Kurs betreffen, sind dann jederzeit wohlgeordnet zur Hand - und man kommt bei verschiedenen Lerngruppen und womöglich verschiedenen Auftraggebern nicht so leicht durcheinander.

Dem nun folgenden **Planungsgespräch** mit dem PM der Sprachenschule kommt eine Schlüsselrolle für die inhaltliche Vorbereitung des Kurses zu; man sollte sich für diesen Termin gut vorbereiten und ausreichend Zeit mitbringen, ggf. Kinderbetreuung organisieren, damit keine Hektik aufkommt und alle wichtigen Fragen in Ruhe behandelt werden können. Die Hauptinformationsrichtung ist hier vom PM zum Kursleiter: Der PM redet, der Kursleiter stellt nach Bedarf seine Fragen oder hakt bei Unklarheiten ein. Damit man bei der Fülle der Informationen nichts vergisst, sollte man einen Fragen-

Tipp !

Auf ein Vorstellungsgespräch sollte man sich vorbereiten ...

⇒ vgl. Abschnitt 4: Planungsstrategien


⇒ vgl. Abschnitt 6.6: Kursplaner und Unterrichtsprotokoll

Anhang: Kurskonzept

katalog vorbereiten und während des Gesprächs alles Wichtige in Stichworten mitschreiben. Ein solcher Katalog könnte etwa wie folgt aussehen:

- **Kursrahmen:** Programm-Modul (Alltag/ System/ Beruf/ Sonstiges), Kursbezeichnung, Unterrichtszeit/ Beginn und Dauer, Ort/ Ausstattung, Teilnehmerzahl min/max
- **Teilnehmer/ Zielgruppe:** Motive/ Erwartungen, Vorkenntnisse/ Lerntechniken, Lernberatung/ Einstufung, vorgesehener Lernzeitraum
- **Lehrziele/ -methoden:** Lehrziele (kurz-/ mittelfristig), methodische Akzente, Selbstlernen/ Hausarbeiten, Erfahrungen/ Tipps, Merkblätter/ Infos
- **Lehrmittel/ Lernstoff:** Lehrbuch (Merkmale, Stärken und Schwächen), Stoffplan, Medien, Kopiermöglichkeiten, Ausleihkataloge/ Zusatzmaterialien
- **Lernergebnisse:** Lernkontrollen, Bescheinigungen, Prüfungen (kurz-/ mittelfristig), Semesterbericht, Erfolgskriterien
- **Organisation:** Ausschreibungstext und Werbung, Unterrichtsbeginn/ Listenführung, Unterrichtsraum (Hausordnung, Zugang), Unterrichtsausfall/ Telefonliste, Werkvertrag/ Merkblätter für Kursleiter, Honorar (Höhe, Zahlungsmodus), Fahrkosten
- **Fortbildung und Kooperation:** Einführungsseminare für neue Kursleiter, Telefonliste Kollegium, Hospitation/ Arbeitskreise, Konferenzen, Rundschreiben, Fortbildung (Kostenregelung?), Literaturempfehlungen

Der Fragenkatalog ist in der gegebenen Form nicht vollständig oder in jedem Punkt verbindlich. Wichtig ist zunächst die Frage, ob es sich um einen komplett neuen Kurs handelt oder um die Fortsetzung eines bestehenden Kurses; im letzteren Falle sollte man nach Möglichkeit auch mit dem Vorgänger Kontakt aufnehmen. Der Fragenkatalog regelt die **Pflichten** des Kursleiters: Vieles davon wird später ganz selbstverständlich vom Kursleiter erwartet werden - und das, obwohl es explizit vielleicht nie besprochen wurde. Ein so ausführliches Gespräch muss nicht jedes Semester geführt werden; aber bei einem neuen Auftraggeber (oder neuen Kurstyp) führt kein Weg an einer Bestandsaufnahme dieser Art vorbei.

 vgl. Abschnitte
3 (Lehrziele) und
4 (Lehrplan und
Lernwege)

Um den Kurs vernünftig planen zu können, muss man die Lehrziele kennen und die wichtigsten didaktischen Merkmale des Programm-Moduls, innerhalb dessen man tätig werden soll. Daraus ergeben sich die Akzente des Kurses, zum Beispiel die Frage, ob und wie viele Hausarbeiten man später vorschlägt. Bei den Lehrzielen ist nach kurzfristigen Zielen des speziellen Kurses und den mittelfristigen Zielen im Modul, zum Beispiel *Waystage*, zu unterscheiden, wobei auch die Frage wichtig ist, ob perspektivisch auf eine formale Prüfung hingearbeitet werden soll und wie der Lernweg gegliedert ist. Bei der Frage nach den voraussichtlichen Teilnehmern des Kurses, ihren Lernmotiven und Zielen, kann man keine genauen Angaben, sondern nur Erfahrungswerte erwarten. Bei fortgeschrittenen Lerngruppen ist die Art der Einstufung wichtig, damit man in etwa abschätzen kann, ob Kursziele und Teilnehmerziele harmonieren und wie viel Heterogenität am Anfang zu erwarten ist. Am besten erkundigt man sich hier auch gleich danach, wie hoch überhaupt die Chance für das Zustandekommen des Kurses ist (weil man dann den Vorbereitungsaufwand entsprechend dosieren kann).

Bei den Lehr- und Lernmitteln ist die Frage der Beschaffung wichtig: Oft geben die Verlage gegen eine entsprechende Bescheinigung der Sprachenschule je ein Handexemplar der Lernermaterialien gratis ab; das Lehrerhandbuch und sonstige Zusatzmaterialien kann man vielleicht in der Schule ausleihen (Materiallisten, Ausleihkatalog?). Speziell sollte man sich auch nach praktischen Erfahrungen mit dem Lehrmaterial, den bekannten

Stärken und Schwächen, erkundigen. Oft gibt es für das Lehrwerk einen Spezialisten im Kollegium, bei dem man weitere Fragen stellen (Stoffverteilung) oder vielleicht auch hospitieren kann. Der Zugang zu Bild- und Tonmedien und die Verfügbarkeit entsprechender Abspiegelgeräte muss geklärt werden. Beim Stoffplan ist die Frage wichtig, welche Vorgaben es gibt und wie verbindlich diese Vorgaben im Einzelfall gehandhabt werden. Was methodische Fragen angeht, sollte der Kursleiter in der Gestaltung der Lernprozesse frei bleiben. Manche Sprachschulen machen hier Vorschriften (zum Beispiel bezüglich der Einsprachigkeit), aber als Freiberufler, der in eigener Verantwortung lehrt und letztlich nach den Ergebnissen beurteilt wird, sollte man allzu enge Vorschriften dieser Art nicht akzeptieren. Oft hat der PM jedoch spezifische Erfahrungen und Tipps, worauf man bei der methodischen Gestaltung des Unterrichts achten sollte. Solche Tipps sind oft nützlich, weil sie direkt aus der Praxis kommen.

Um nicht zu sehr auf den Methodikteil vorzugreifen, hier nur ein kurzer Hinweis; ich nenne an dieser Stelle vier Punkte, auf die man sich als Anfänger konzentrieren sollte. Wichtig ist die Unterrichtsplanung „vom Lerner her“ (Lerneraktivierung): Was tut der einzelne Lerner konkret? Macht er über längere Abschnitte immer das Gleiche, ist er aktiv oder passiv? Ein Abendunterricht, in dem der Lerner während der meisten Zeit nur zuhört und Däumchen dreht, bleibt vermutlich ineffektiv: Die Lerner langweilen sich, werden müde und verlieren die Motivation. - Zum zweiten ist es kein Kunststück, die Tafel weiß zu schreiben und womöglich noch hundert Extras in den Kurs zu tragen; viel schwieriger ist es, den Lernstoff so zu begrenzen, dass die wichtigen Dinge in praktikabler Abstufung und Dosierung hereinkommen (*comprehensible input*, didaktische Reduktion); man zwingt sich zur Stoffdisziplin, wenn man zum Schluss des Unterrichts noch einmal die wichtigsten Lerninhalte zusammenfasst. - Gerade bei einem neuen Kurs ist die Gruppendynamik wichtig; wenn man von Anfang an darauf achtet, dass jeder mit jedem zusammenarbeitet, vermindert das rasch die anfängliche Fremdheit und Befangenheit, obendrein profitiert auch der Spracherwerb. Lässt man dagegen feste Plätze und eine unkommunikative Sitzordnung zu, darf man sich später über Cliquenbildung und gruppendynamische Probleme nicht beklagen. Der letzte Tipp an dieser Stelle betont die Wichtigkeit des kontinuierlichen *Feedback*. Dazu später Genaueres.

Das, was vom PM an Tipps und Erfahrungen kommt, gibt Hinweise auf die Qualitätskriterien, die die betreffende Einrichtung implizit oder explizit an den Unterricht anlegt. Ansonsten kann man auch ohne Nachfrage davon ausgehen, dass eine niedrige Schwundrate und hohe Zufriedenheit der Teilnehmer als wichtige Erfolgskriterien gelten. Zum Abschluss des Kurses wird meistens ein mündlicher oder schriftlicher Semesterbericht erwartet, der über den Verlauf des Kurses Rechenschaft legt.

Im nächsten Schritt des Gesprächs geht es um **organisatorische** Dinge: Wie ist der Kursbeginn geregelt, soll vorher noch einmal Kontakt aufgenommen werden? Wie kommt man an die Kursunterlagen (Kurs- und Teilnehmerliste, Bericht- und Abrechnungformulare), werden die Unterlagen zugeschickt oder muss man sie abholen? Ist der Kursraum offen, wie kommt man ggf. an einen Schlüssel, was ist in Sachen Hausordnung zu beachten? Die Art der Listenführung ist verwaltungstechnisch heikel; sie wird exakt geführt und darf nicht irgendwie „geschönt“ werden; spätestens bei Kurswechsel, Rückzahlungen oder Teilnahmebescheinigungen gibt es sonst Ärger. Meistens muss man die Liste schon nach einigen Wochen mit dem Anmeldebüro abgleichen, um bei Nachzügeln und Wechslern die Übersicht zu behalten. In kleineren Sprachschulen übernimmt der Kursleiter eventuell noch weitere Pflichten im Anmeldeverfahren. Was ist im

Tipps !

Vier Praxistipps zur Unterrichtsgestaltung

⇒ vgl. Abschnitt 6.5, Gruppendynamik

Falle von Krankheit oder Verhinderung zu tun, wer ist zu benachrichtigen (Telefonliste, Organigramm mit Zuständigkeiten)? All diese Dinge sind meistens im Werkvertrag oder in Merkblättern geregelt (die man am besten gleich in den Kursplaner übernimmt). Der Werkvertrag wird am Anfang der Tätigkeit in schriftlicher Form abgeschlossen, damit die Rechtsverhältnisse wechselseitig klar sind, und dann meistens einfach durch mündliche Absprachen zu gleichen Bedingungen verlängert. Die Honorarzahlung erfolgt erst, wenn das vereinbarte „Werk“ erbracht ist; ist der Zeitraum zu lang, kann man aber vielleicht eine oder mehrere Abschlagszahlungen vereinbaren.

⇒ vgl. Abschnitt 7,
Kursleiter-
qualifikation

Zum Abschluss des Planungsgesprächs sollte noch die Frage behandelt werden, welche Hilfen die Volkshochschule zur Einarbeitung und **Fortbildung** anbietet (Einführungseminar, Hospitation, Mentorensystem, Verzeichnis der Fortbildungsveranstaltungen, Leseempfehlungen) und wie der interne Informationsfluss geregelt ist (Konferenzen, Rundschreiben?). Wenn die Schule die Teilnahme an Einführungsseminaren, Konferenzen oder Fortbildungsseminaren vorschreibt (was sie eigentlich bei Freiberuflern nicht darf), so muss sie auch die Kosten übernehmen. Ist die Teilnahme freiwillig, so sind im Einzelfall Aufwand und Nutzen abzuwägen: Jeder Freiberufler, der auf die Aktualität der eigenen Qualifikationen Wert legt, muss sich laufend weiterbilden; und für Weiterbildungslehrer gilt das natürlich in besonderem Maße. Aber auch die Schulen haben ein großes Interesse, mit gut qualifizierten Lehrkräften zu arbeiten; oft bieten sie daher von sich aus an, wenigstens einen Teil der Fortbildungskosten zu übernehmen.

Lehrwerkanalyse

Ist das Kurskonzept in Absprache mit dem Auftraggeber in den groben Linien geklärt, so folgt nun die eigentliche inhaltliche Arbeit, die darin besteht, sich mit den Lehrzielen und Lernmaterialien vertraut zu machen und die Verteilung der Lernaktivitäten über das Semester zu planen. Zunächst wird man sich die Lernmaterialien beschaffen. Wer damit zu lange wartet, kann in Schwierigkeiten kommen, da sich die Verlage mit der Lieferung gerade bei Semesterbeginn viel Zeit lassen. Es macht keinen guten Eindruck, wenn man sich nicht rechtzeitig und von selber um die Materialien kümmert; denn dann ist wohl davon auszugehen, dass keine vernünftige Vorbereitung stattfindet.

Der Auswahl eines passenden Lehrwerks kommt große Bedeutung zu; sie sollte daher nach Möglichkeit kollegial im Einvernehmen zwischen Schule und Kursleitern getroffen werden. Da die Vorbereitung des Unterrichts nicht eigens bezahlt wird, darf sie nicht zu lange dauern; das Material muss daher gut auf die Lehrziele abgestimmt sein und möglichst übersichtlich, vollständig und nicht zu kompliziert aufgebaut sein. Manchmal hört man, dass Kursleiter glauben, ganz ohne ein Lehrwerk „mit eigenen Materialien“ unterrichten zu können. Der Glaube daran, dass lehreigene (oder auch lernereigene) Texte und Übungen grundsätzlich besser geeignet seien als ein professionell gestaltetes Lehrwerk, ist reichlich naiv und lässt für den Kursverlauf nichts Gutes erwarten. Moderne Lehrwerke werden heute in Teamarbeit von Didaktikern, Curriculumexperten, Sprachlernpsychologen, Designern, Graphikern und erfahrenen Praktikern produziert; ehe sie auf den Markt gelangen, werden sie vielfach begutachtet und erprobt. Es handelt sich um Produkte kumulierter theoretischer und praktischer Erfahrung im Blick auf ein langfristiges Curriculum - und der Glaube, man könne es aus eigener Lehrintuition auf Anhieb besser, zeugt von wenig Realitätssinn.

Aber auch der umgekehrte Fall, dass man dem Lehrbuch allzu schematisch folgt, ist

problematisch: Die Lehrbuchmacher können ja immer nur eine abstrakte Vorstellung von der Lerngruppe und möglichen Lernproblemen haben; aus konstruktivistischer Sicht ist das Lehrbuch daher nur eine Anfangshypothese zur Steuerung des Lernprozesses, die den Test der Praxis in der empirischen Lernkonstellation erst bestehen muss. Eine schematische „Spielanleitung“ dieser Art kann aber niemals die konkreten, lebendigen Prozesse vor Ort in vollem Umfang vorwegnehmen. Die Aufgabe des Kursleiters liegt also weder darin, das „Rad neu zu erfinden“, noch darin, dem Schema des Lehrbuchs blind zu folgen, sondern sie liegt in der intelligenten Interpretation des Materials in Bezug auf die aktuellen Bedürfnisse der Lerngruppe und die eigenen methodischen Vorstellungen. Wenn man so will, besteht in der Qualität dieser interpretativen Akte einer der wichtigsten Unterschiede zwischen Präsenzunterricht und programmiertem Lernen.

⇒ vgl. Abschnitt 1,
Lehren als
Konstruktion von
Lernergebnissen

Der Kursleiter wird das Buch zunächst also kritisch lesen und beurteilen, sich mit den Stärken und Schwächen vertraut machen. Zur Veränderung des Lernstoffs stehen ihm vier Möglichkeiten zur Verfügung: Er kann den Lernverlauf in bestimmter Weise **akzentuieren** (zum Beispiel mehr Gewicht auf bestimmte Fertigkeiten legen); er kann bestimmte Teile im Lehrbuch **weglassen** (etwa um touristische Lernziele auf Basis eines Standardlehrwerks zu verfolgen); er kann den Ablauf **anders interpunktieren** (die Reihenfolge der Lernaktivitäten ändern, etwas länger oder kürzer behandeln); und er kann eigene Materialien **ergänzen**, sofern das Materialangebot nicht ausreichend erscheint. Bei der letzten Möglichkeit steht der gute Wille allerdings häufig für die Tat, denn passendes Eingreifmaterial zu finden ist ohne ein umfassendes und wohl sortiertes privates Materialarchiv viel komplizierter, als es auf den ersten Blick scheinen mag. Irgendwelche Zufallstexte aus dem Internet oder einer Sprachzeitschrift mögen vielleicht aus Sicht des Kursleiters interessant und aktuell sein - aber ob sie für den Lerner tatsächlich *comprehensible input* darstellen und eine sinnvolle Lernhilfe bei einem bestimmten Lernproblem sind, ist damit noch keineswegs gesichert. Häufig bieten jedoch die Lehrbuchverlage zu ihren Lehrbüchern gut abgestimmte Ergänzungen an, die obendrein didaktisch kommentiert und druckfertig aufbereitet sind. Vieles davon findet man inzwischen auf den entsprechenden Internet-Seiten zum kostenlosen (?) *download*, und einiges müsste vielleicht auch über das Materialarchiv der Schule zu entleihen sein.

⇒ vgl. Abschnitt 2.4,
Spracherwerb

📄 **Anhang:**
Quellen und
Adressen

Bei der **Lehrwerkanalyse** sind die Selbstaussagen der Verlage oft weniger hilfreich, da diese ja nicht unbedingt an neutraler Information, sondern vor allem am Verkauf interessiert sind. Man sollte die Beschreibungen auf Klappentexten und im Lehrerhandbuch genau lesen, um die Vorstellungen der Verlagsautoren richtig zu verstehen; aber an einer eigenen kritischen Prüfung des Materials führt dennoch kein Weg vorbei. Am besten erarbeitet man sich die Informationen von außen nach innen fortschreitend, verschafft sich also zunächst einen Überblick über die verschiedenen Komponenten des Materials, über Ziele und Adressaten (Einleitung, Lehrerhandbuch), studiert Inhaltsverzeichnis, Aufbau und Anhang - und zum Schluss sieht man sich eine **Musterlektion** genau und im Detail an. Um die „Philosophie“ eines Lehrbuchs zu verstehen, versetzt man sich dabei am besten in die Rolle eines schwächeren Lerners, spielt exemplarisch einige Übungen durch (Anleitung? Lernlast? Terminologie? Relevante Szenarien? Affektive Voraussetzungen?) und überlegt, welche impliziten Voraussetzungen in die Texte und Übungen eingegangen sind: Richtet sich das Material eher an den experimentierfreudigen, lerngeübten Akademiker mit guten Vorkenntnissen - oder an den etwas gehemmten und lernungewohnten Hauptschulabsolventen fast ohne Vorkenntnisse? Wenn es auf diese Weise gelingt, den impliziten Lerner des Lehrbuchs zu identifizieren, hat man eine wesentliche Teilaufgabe



Literatur

bewältigt: Man weiß nämlich, welche Teilgruppe im Kurs eher Probleme mit dem Material haben wird und an wessen Bedürfnisse bei der Unterrichtsvorbereitung speziell zu denken ist. Zur systematischen Durchsicht und Beurteilung des Materials kann man sich der folgenden **Kriterienliste** bedienen (modifiziert nach Vielau u.a. 1981).

- **Gestaltung und Materialqualität:** Vollständigkeit der Komponenten, Format/ Umfang/ Preis, Teilnehmerinformation, Übersichtlichkeit, Lernhilfen und Anhang, Kursleiterinformation, graphische Gestaltung/ Layout, Tonmaterial und Medien
- **Institutionell-lernorganisatorische Qualität:** Einstufungsmaterial, Lehrziele (abgestimmt auf den Referenzrahmen?), Lernstufen/ Stoffverteilung, Zielangaben/ Zusammenfassungen, (Zwischen-) Tests, Differenzierung/ Optionen, Selbstlernmaterial
- **Inhalte:** Szenarienansatz, landeskundliche Information/ interkulturelles Lernen, Diskursstrategien, Inhalte (lernerrelevant/ erwachsenengerecht/ unterhaltsam?), Lerntechniken
- **Didaktik und Methodik:** Mehrfachprogression, Spracherwerbskonzept, Aufgabenorientierung/ Lerneraktivierung, Lernsequenzen (Aufbau, Dauer), Grammatik/ Wortschatz/ Aussprache, kommunikative Fähigkeiten, integrativ-partnerschaftliche Lernformen



Literatur

Die einzelnen Punkte werden gleich noch näher erläutert. Kriterienlisten dieser Art gibt es viele (Kast, Neuner 1994, ICC 1998), sie sind nicht unkompliziert und sie ändern sich auch ständig - was nicht verwundern darf, da die aktuelle Liste ja immer nur die gerade gültige Didaktik spiegeln kann. Insofern sollte man die Kriterien nicht als Evangelium, sondern als Anregung und Denkhilfe verstehen; jeder ist frei, sie nach persönlichen Vorstellungen zu ergänzen oder neu zu fassen. Um einzelne Aspekte gewichten und vergleichen zu können, Stärken und Schwächen des Materials deutlich werden zu lassen, kann man in der Kriterienliste, die im Anhang abgedruckt ist, wahlweise auch Punkte vergeben; wenn ein Kriterium gut erfüllt ist, gibt man die maximale Punktzahl, wenn man weniger zufrieden ist, gibt man entsprechend weniger. Konkurrierende Lehrwerke sind dann sowohl nach der erreichten Höchstpunktzahl wie differenziert nach einzelnen Kriterien(gruppen) zu vergleichen; interessant ist auch die Möglichkeit, auf diese Weise subjektive Wertungen im Kollegium diskutieren und abgleichen zu können.



Anhang:

Formblatt zur
Materialanalyse

Bei der **Materialqualität** ist zunächst auf ein praxisgerechtes Format zu achten: Was didaktisch zusammen gehört, das soll das Layout nicht trennen - und schon gar nicht aus durchsichtigen Profitmotiven heraus auf mehrere Bücher, Lösungsschlüssel, Grammatiken und Wörterbücher verteilen. Statt überteuerter „Lehrbuch-Dinosaurier“, mit denen sich der Lerner dann jahrelang herumschlägt (oder auch nicht), ist auf ein schlankes und preisgünstiges Format zu achten; am besten geeignet sind Semesterhefte mit integriertem Selbstlernmaterial und einem vollständigen, gut konzipierten Anhang. Bei Inhalten und Sprache, Aufmachung, Bildern, Situationen ist daran zu denken, dass die Lehrbücher praxisnah, alltagsbezogen, relevant aus der Sicht des Durchschnittslerners sein müssen - und nicht durchgängig für ein akademisches Milieu, den Lebensstil und die Freizeitinteressen der gehobenen Mittelschicht (Reisen im Kreuzfahrtmilieu, Geschäftsessen, Empfänge, Vernissage, Literaturrezeption) konzipiert sein sollten.

Für den Aufbau des Lehrwerks lässt sich aus den Lehrzielbeschreibungen des Europarats die Forderung nach einer Mehrfachprogression (*multi-syllabus approach*) in der Anordnung des Materials ableiten: Aus den kommunikativen Lehrzielen folgen bestimmte Themen und Situationen, daraus wiederum ergeben sich Grammatik, Wortschatz und Redemittel (mit Aussprache). Eine solche Mehrfachprogression läßt sich am Inhaltsverzeichnis ablesen - ähnlich wie die Gewichtung dieser Stoffpläne und ihr Verhältnis zueinander. Auf sprachwissenschaftliche Einzelheiten der Lehrwerktypologie, die Vor- und

Nachteile verschiedener Typen der Stoffauswahl und -anordnung (z.B. *notional-functional approach*, vgl. Wilkins 1976) kann hier nicht eingegangen werden. Die im Lehrbuch vorgegebene Stoffeinteilung sollte mit den Lernstufen und der Semestereinteilung der Volkshochschule zusammenpassen - aber darauf achtet man dort schon selber.



Literatur

Schwierig aus aktueller Sicht ist besonders der Start in eine neue Sprache. Früher hat man dabei primär auf die grammatische Progression geachtet: Nichts durfte in die frühen Lektionen, was nach Ansicht der Autoren grammatisch noch nicht „dran war“. Zwangsläufige Folge war die künstlich-unnatürliche, praxisferne Sprache, die aus den Anfangslektionen älterer Lehrwerke jedem Fremdsprachenlerner noch gut bekannt sein dürfte. Trotzdem konnte das, was nach Ansicht der Autoren grammatisch gelernt werden sollte, vom Lerner häufig nicht sinnvoll verarbeitet werden, weil die innere Systembildung anders verläuft als der äußere Lehrplan des Lehrbuchs.

⇒ vgl. Abschnitt 2.4, Spracherwerb

Moderne Lehrwerke verzichten daher auf eine streng grammatische Progression und bieten von Anfang an lernerrelevante Sprachbeispiele an; sie mischen also sozusagen grammatisch „saubere“ und „unsaubere“ Sprache im Lernstoff. Ähnlich wie ein Kind beim frühen Spracherwerb nicht ausschließlich sauber gefilterter Sprache ausgesetzt ist (und dennoch Fortschritte macht), sucht sich der Lerner nach und nach selber die Elemente aus dem Input heraus, die er auf dem gegebenen Stand seines Lernprozesses aufnehmen kann. Alles Andere nimmt er im ersten Anlauf nur rezeptiv wahr oder lernt manche Wendungen nur vokabelmäßig (die grammatischen Aspekte in solchen Wendungen werden dann erst später klar). Es versteht sich, dass ein solches Materialkonzept Vor- und Nachteile hat: Es verlangt Umdenken von Lernern und Lehrern, mehr Auswahl und Gewichtung der Lerngegenstände, mehr „Mut zur Lücke“; aber es belohnt mit natürlichen, praxisnahen und langfristig effektiveren Lernprozessen.

⇒ vgl. Abschnitt 6.2, Methoden - der aktuelle Stand

Auch in modernen Lehrwerken noch wenig anzutreffen ist der Szenarienansatz. Der Lerner übt nicht einzelne Sätze oder Sprechakte, sondern er lernt in Form von Szenarien: Um eine kommunikative „Aufgabe“ (*task*) unter praxisnahen Bedingungen von Anfang bis Ende mit Erfolgsaussicht durchspielen zu können, muss er das passende Handlungsrezept und geeignete Mittel zur Diskurssteuerung kennen. Zur Wegbeschreibung gehören also zum Beispiel elementare Formen von Anrede, Rückfrage, Wegbeschreibung, zum Unterbrechen, zur Bestätigung, zum *Follow-up*, Dank, zur Verabschiedung mit jeweils den entsprechenden Mitteln zur Diskurssteuerung in interkultureller Perspektive; das frühere Auswendiglernen von Funktionen (*asking your way*) und Redemitteln (*How do I get to Buckingham Palace?*) reicht dafür offensichtlich nicht aus.

⇒ vgl. Abschnitt 3, Verständigung und Fremdverstehen

Dass sich die **Auswahl der Inhalte** an den tatsächlichen Lernbedürfnissen der Teilnehmer orientiert - und nicht an überkommenen Bildungszielen oder sonstigen heimlichen Lehrplänen der Buchautoren -, versteht sich auf Basis der Lehrziele des europäischen Referenzrahmens fast von selber. Diese Vorgabe bedeutet, dass ein Lehrwerk in breiterem Maße **Optionen** bereithalten muss, als dies bisher oft der Fall war, damit vor Ort entsprechend der Wünsche und Lernvoraussetzungen ausgewählt und gewichtet werden kann. Auch aus methodischer Perspektive wäre ein solches Angebot sehr zu begrüßen, damit eine Differenzierung nach den Bedürfnissen verschiedener Lernertypen nicht schon im Vorfeld am Material scheitert. In diesen Denkmittelzusammenhang gehört auch das Thema „Selbstlernen“. Da Erwachsene verschiedene Ziele haben, nicht in gleichem Maße den gleichen Aufwand investieren können, vielleicht gerne von sich aus Schwerpunkte bilden oder Versäumtes autodidaktisch nacharbeiten wollen, kommt dem Selbstlernen, vermehrt auch in der mediengestützten Variante, große Bedeutung zu. Hier muss

⇒ vgl. Abschnitt 6.5, Binnendifferenzierung



vgl. Abschnitt 6.5,
Selbstlernen

das Lehrwerk geeignete, motivierende Materialien und Lernhilfen bereit stellen, damit in unterrichtsergänzenden Formen effektiv gelernt werden kann. Aus dem gelenkten Selbstlernen kann sich nach und nach die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen entwickeln, die jeder Fremdsprachenlerner perspektivisch ohnehin benötigt. Zum besseren Verständnis der weiteren Kriterien, jedenfalls vor Einstieg in die Analyse einer Musterlektion, sollte man den Abschnitt 6 über Lernprozesse und Methoden gelesen haben.

Stoffverteilungsplan

Hat man sich einen Überblick über das Lehrmaterial verschafft, so entsteht im nächsten Schritt der Kursplanung ein vorläufiger Stoffverteilungsplan, in dem man den vereinbarten Lernstoff und den **Zeitraumen** des Kurses in Beziehung setzt. Im Kursplaner richtet man sich für jeden Kurs ein Register mit 15 Abteilungen für 15 Unterrichtsabende ein. In diese Abteilungen kommen später die jeweiligen Unterrichtsvorbereitungen samt der zugehörigen Materialien. Nach Abschluss und Evaluation des Unterrichts wandert das gesamte Material wohl geordnet ins private Archiv; bei nächster Gelegenheit kann man dann auf erprobte Unterrichtsentwürfe zurückgreifen, spart viel Zeit bei der Vorbereitung und kann gezielt an den Stellen experimentieren, an denen der Unterricht im ersten Durchlauf nicht so gut geklappt hat. Der Stoffverteilungsplan dient als Deckblatt und Inhaltsverzeichnis. Er könnte etwa die im Anhang dargestellte Form haben.



Anhang:

Formblatt
Stoffverteilungsplan

Im Stoffverteilungsplan gibt es bestimmte Stunden (Anfang, Ferienunterbrechung, Ende), die unter speziellen Vorzeichen stehen; dazu gleich noch Genaueres. Auf die anderen Abende ist der Lernstoff möglichst sinnvoll zu verteilen; man orientiert sich dazu zunächst an den Zeitvorgaben im Lehrerhandbuch sowie an praktischen Erfahrungen von Kollegen, bei denen man sich gezielt nach praktikablen Planungseinheiten erkundigt. Dabei sollte man eine Differenzierung nach Fundament und Optionen gleich mit einplanen: Erwachsenengruppen sind immer heterogen; der gleiche Lernstoff für alle Teilnehmer und stets im Gleichschritt - das ist offensichtlich kein brauchbares Konzept. Schon vom Stoffplan her sollte klar sein, dass es Dinge gibt, die für alle wichtig sind (Fundament), und optionale Stoffbereiche, die wahlweise von den einen zusätzlich bearbeitet und von den anderen weggelassen werden. Die Spalte für Wiederholungen bleibt zunächst frei; hier wird später das eingetragen, was vom Lernstoff des Fundaments beim ersten Zugriff nicht bewältigt werden konnte. In jeder dieser Spalten kann es notwendig sein, in bestimmtem Umfang mit Zusatzmaterialien zu arbeiten; bei einem guten Lehrbuch sollte das im Fundament allerdings kaum nötig sein.



vgl. Abschnitt 6.5,
Binnendifferenzierung

Im Zeitplan des Kurses waltet eine besondere **Dramaturgie**, es gibt Höhepunkte und Schnittstellen besonderer Bedeutung im Kursverlauf. Man tut gut daran, sich diese Dramaturgie bei der Planung bewusst zu machen und in geeigneter Form zu reagieren, weil man sonst rasch viele Teilnehmer verlieren kann. Nach den Ergebnissen von Schwunduntersuchungen geben die meisten Teilnehmer, die aus einem Kurs wegbleiben, schon nach dem ersten oder zweiten Kursabend auf. Ein weiterer Höhepunkt im Abbruchverhalten liegt im letzten Drittel des Kurses. Außerdem ist jede Unterbrechung (Schulferien, Krankheit) problematisch, weil schwankende Teilnehmer nach solchen Einschnitten oft nicht mehr die Motivation zu einem neuen Anlauf aufbringen. Zur ersten und letzten Stunde komme ich gleich noch ausführlicher. Alle sonstigen Einschnitte sollte man sich im Semesterplan speziell markieren und von vornherein gesondert planen: In diesen Stunden entsteht die Motivation, die den Teilnehmer über die Unterbrechung hinwegträgt. Das ist kein Plädoyer für eine abgehobene Sternstunden-Pädagogik; aufge-

setzte Lernformen ohne Bezug zum normalen Kursgeschehen oder ein TV-Spielfilm in der Zielsprache, den keiner versteht, können hier eher kontraproduktiv wirken. Aber variierender Transfer und wiederholende Lernformen, in denen dem Lerner bewusst wird, was er bisher schon geleistet und erreicht hat, ein interessanter Ausblick auf den Ertrag des nächsten Lernabschnitts, individuelle Beratung und Lerntipps, Angebote zum Selbstlernen während der Unterbrechung, *Feedback* und Bestandsaufnahme erfolgreicher Lernformen, gemeinsame Lernverlaufsplanung - der Stichworte, was sinnvoll in solche Stunden gehört, sind viele.

Die erste Kurseinheit

Anfangssituationen sind schwierig. Als Teilnehmer kennt man die anderen nicht, hat vielleicht Schwellenangst oder Lampenfieber, die zukünftige Rollenverteilung in der Gruppe muss erst ausgehandelt werden, die Umgebung ist fremd, Ziele und Arbeitsformen sind noch unklar. Erwartungen, Motive und Vorkenntnisse unterscheiden sich womöglich, die subjektiven Theorien über Merkmale eines guten Fremdsprachenunterrichts variieren über ein breites Spektrum. Auch aus der Sicht des Kursleiters ist die Anfangssituation immer etwas Besonderes; Spannung, Unsicherheit, Lampenfieber beim ersten Kontakt mit der neuen Gruppe sind daher selbst für „alte Hasen“ nicht ungewöhnlich. Aus dieser Ausgangslage ergeben sich die Ziele der ersten Unterrichtseinheit: Man muss sich gegenseitig kennenlernen, Fremdheit abbauen, sich auf eine Arbeitsgrundlage verständigen, praktische Erfahrungen mit den Lernformen machen - und aus Sicht der Teilnehmer ein erstes Urteil bilden, ob man im richtigen Kurs ist.

Zur Vorbereitung der ersten Unterrichtseinheit sollte man sich als Kursleiter zunächst über die **äußeren Bedingungen** informieren. Als erstes erfragt man die Teilnehmerzahl; bei neuen Lerngruppen steht die genaue Zahl allerdings meistens erst kurz vor Unterrichtsbeginn fest. Oft gibt es jedoch Erfahrungswerte, an denen man sich bei der Vorbereitung orientieren kann. Selten werden alle Teilnehmer schon am ersten Abend mit den Unterrichtsmaterialien versorgt sein. Wenn von Beginn an intensiv im Material gearbeitet werden soll, müsste man daher selber Arbeitsblätter in ausreichender Zahl mitbringen. Um die Heterogenität der Lerngruppe abschätzen zu können, erkundigt man sich am besten (soweit nicht schon im Vorgespräch geschehen) nach dem Anmeldeverfahren, der Art der Lernerberatung und Einstufung, dem Stand der Vorinformation der Lerngruppe (Ankündigungstext im Programmheft, Kursmerkblätter, Lerntipps?). Vielleicht ist es möglich, im Vorfeld des Kurses bei der Lernberatung zu hospitieren: So erfährt man auf direktem Wege, was das Einstufungsverfahren (nicht) leistet und wie gut die Teilnehmer an der Schule behandelt und informiert werden. Zu bedenken ist dabei allerdings, dass oft nur ein Bruchteil der Teilnehmer die angebotenen Informations- und Beratungsmöglichkeiten tatsächlich in Anspruch nimmt. Selbst die Kursankündigung wird meistens nur oberflächlich gelesen. Man tut also gut daran, sich auf eher heterogene Ausgangsbedingungen einzustellen.

Im zweiten Schritt der Vorbereitung schaut man sich den **Unterrichtsort** an - auch wenn das in der Praxis manchmal mit einigem Umstand einhergeht (Zugang, Schlüssel). Trivial ist, dass der Unterrichtsraum groß genug für die Lerngruppe (und die geplanten Lernformen) sein muss und dass man die Sitzordnung entsprechend anpassen kann; dabei prüft man gleich auch die Lüftung, Temperatur (regelbar?) und Beleuchtung (hell genug?). - Wenn ältere Menschen in der Gruppe sind, gilt besonderes Augenmerk der

Tipp !

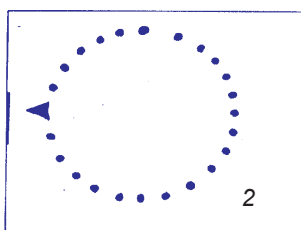
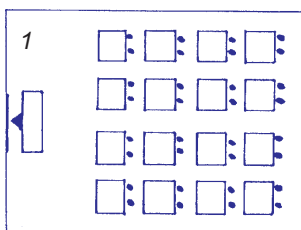
Lassen Sie sich vorher den Unterrichtsraum zeigen.

Raumakustik: Für einen einfachen Test klatscht man laut in die Hände; kommt ein deutliches Echo von allen Seiten zurück, ist der Raum für Sprachunterricht weniger gut geeignet. Für einen Seniorenkurs (Teilnehmer mit Hörgeräten?) sollte man in jedem Fall einen möglichst „schalltoten“ Raum verlangen. Größere Gruppen in kleinen, niedrigen, überheizten Räumen, womöglich noch spät am Abend, müssen öfter eine Pause einplanen, damit Gelegenheit besteht, die Raumluft per Stoßlüftung auszutauschen. Lerneinheiten von 90 Minuten ohne Unterbrechung sind unter solchen Voraussetzungen nicht sinnvoll; man wird unweigerlich müde und verliert Konzentration und Interesse. Kurze Verschnaufpausen geben außerdem die Möglichkeit, sich ein wenig zu bewegen, soziale Kontakte zu knüpfen, Lernerfahrungen zu besprechen ...

Ein weiterer Blick gilt der **Medienausstattung** im Unterrichtsraum: Ohne Tafel geht nach wie vor gar nichts; ein moderner Sprachlehrraum sollte außerdem mit Tageslichtprojektor und Projektionsfläche, Cassettenrecorder/ CD-Player (Raumlautsprecher?) sowie Anschlagbrettern ausgestattet sein. Weitere Medien (TV, Video, Computer, Sprachlabor, Flipchart, Diaprojektor etc.) müssen unter Umständen zusätzlich erreichbar sein. Oft sind solche Geräte nicht fest eingebaut, sondern müssen von Fall zu Fall aus separaten Medienräumen herbeigeschafft werden (Zugang?). Mit der Funktionstüchtigkeit und der Bedienung jedweder Unterrichtsmedien macht man sich schon im Vorfeld des Unterrichts vertraut (Bedienungsanleitung?). Außerdem beschafft man sich die Hausordnung und orientiert sich über die örtlichen Gegebenheiten (Hausmeister, Garderobe, Toiletten, Pausenmöglichkeiten) und etwaige sonstige Pflichten (Unterrichtsraum zum Schluss aufräumen/ abschließen?).

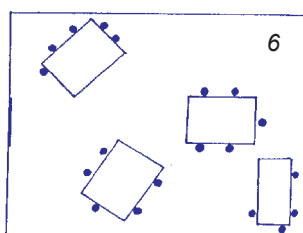
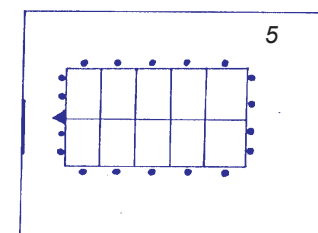
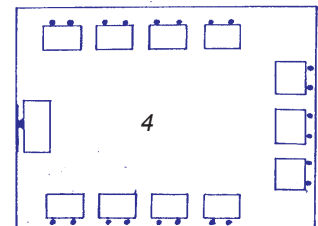
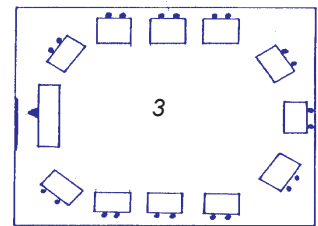
Für die Planung der **Sitzordnung** sollte man sich genügend Zeit nehmen: Vieles, was in der Gruppendynamik später schlecht läuft, hat seine Wurzeln in einer ungünstigen bzw. unsensiblen Wahl der Sitzordnung. Kommunikative Lernformen vertragen sich nicht mit Frontalunterricht (Grafik 1); die Grundvoraussetzung dafür, dass partnerschaftlich-kooperativ gelernt werden kann, ist die Möglichkeit, den Gesprächspartner direkt ansehen und ansprechen zu können. Das ist offensichtlich nicht der Fall, wenn alle Lerner wie in grauer pädagogischer Vorzeit brav nach vorne auf Lehrer und Tafel ausgerichtet sitzen. Da dem vermittelnden Lehren von vorne her nach aktuellen pädagogischen Konzepten nicht mehr die zentrale Bedeutung wie früher zukommt, der „freie Blick zur Tafel“ also nicht länger als Alibi für Frontalunterricht und Lehrerdominanz taugt, sollte man von vornherein mit Sitzordnungen experimentieren, die die Kooperation zwischen den Lernern begünstigen. Um eben mal etwas an der Tafel abzulesen, kann man sich umdrehen; aber mit jemandem ins Gespräch zu kommen, dem man ständig den Rücken zukehrt, ist richtig kompliziert ...

Vorbedingung ist natürlich, dass man die Sitzordnung überhaupt ändern kann/ darf. Das ist im Allgemeinen aber kein Problem, wenn man beim Verlassen des Raums die vorgefundene Ordnung exakt wieder herstellt. Zum ersten Unterricht stellt man die gewünschte Sitzordnung selber auf, später übernimmt das die Lerngruppe. Am besten macht man sich vorher eine Skizze der gewünschten Anordnung; in diese Skizze notiert man mit Bleistift die Namen der Teilnehmer (Sitzplan), was auch sehr beim Lernen der Namen hilft, zumal wenn man sich nur einmal pro Woche sieht und womöglich mehrere Gruppen unterrichtet. Bis man die Namen auswendig kennt, sollte man diesen Sitzplan regelmäßig aktualisieren. Sofern während des Unterrichts öfter mit schriftlichen Unterlagen gearbeitet wird, sind Tische erforderlich; und selbst bei reinen Gesprächskreisen sind sie am Anfang



erfahrungsgemäß hilfreich - weil man sich nicht so unmittelbar und „schutzlos“ gegenüber sitzt. Die natürliche, gleichrangige Sitzordnung ohne Tische ist ein Kreis (Grafik 2), mit Tischen ein Viereck (Grafik 3); der Kursleiter ist Teil der Gruppe, er wählt einen Platz, von dem aus die wichtigsten Medien bequem zu erreichen sind. Wenn am Anfang noch öfter frontal gearbeitet werden soll, ist die zu Lehrer und Tafel hin geöffnete U-Form (Grafik 4) ein akzeptabler, wenn auch wenig partnerschaftlicher Kompromiss. Das Viereck ist so groß, dass alle Platz finden, und so klein, dass keine Lücken entstehen. Kleinere Gruppen rücken ihre Tische im Konferenzstil (Grafik 5) ganz zusammen, und Kleinstgruppen setzen sich gemeinsam mit dem Lehrer um einen oder zwei Tische herum. Eine Variante dieser Sitzordnung sind Gruppentische (Grafik 6), die sich als sehr kommunikationsfördernd auch in größeren Kursen bewährt haben. Ob die Gruppe eher größer oder kleiner ist, sagt nichts über die Qualität der Lernprozesse oder die Erfolgchancen aus; aber die Gruppengröße sollte sich stets auf die Sitzordnung auswirken.

Man weist am besten gleich in der ersten Unterrichtsstunde darauf hin, dass es anders als früher in der Schule **keine festen Plätze** gibt, da viel in wechselnden Konstellationen und in Partnerform gearbeitet wird. Da die Teilnehmer damit gewiss zunächst Probleme haben, sollte man für die nun fällige Überzeugungsarbeit einige gute Gründe vorbereiten: Jeder lernt nach und nach jeden in der Gruppe kennen, zum Wiederholen und Einüben bestimmter Redemittel hat man immer neue Partner (und muss nicht den eigenen Ehepartner übungshalber zum fünften Mal nach Namen und Adresse fragen) - und es entstehen auch keine Lücken in der Gruppe, wenn mal jemand nicht da ist. Eher zum heimlichen Lehrplan gehört zunächst wohl die Absicht, Cliquen aufzubrechen oder gar nicht erst entstehen zu lassen, das soziale Lernen und eine positive Gruppendynamik zu fördern. Außerdem ist es stimmungstötend, von weit vorne her eine locker im Raum verteilte Kleinstgruppe zu „beschulen“, bei der die immer größer werdenden Lücken überdeutlich den galoppierenden Motivationsabfall signalisieren: So etwas sollte man sich selber und der (Rest-) Gruppe nicht antun.



Der lenkende, stoffvermittelnde Lehrer steht frontal vor der Gruppe, setzt sich betont lässig auf eine Tischkante oder kreist wie ein Raubvogel zwischen den Tischen, um dann auf seine Opfer, die gerade „dran“ sind, besser herabstoßen zu können: Denn nur so hat er die Gruppe vermeintlich jederzeit im Griff, kann die Aufmerksamkeit nach Belieben bündeln und auf sich ziehen, Disziplinprobleme im Keim ersticken. Für kooperative und partnerschaftliche Lernformen ist das weder die richtige Einstellung, noch der richtige Bewegungsablauf, noch die **richtige Symbolik**: Hier sollte sich der Kursleiter mehr zurücknehmen, keine Sonderrechte beanspruchen, quasi gleichberechtigt mit im Kreis sitzen oder gezielt die Arbeit einzelner Lerngruppen betreuen. Auch aus einer weniger hervorgehobenen Position kann man die Aktivitäten einer Gruppe lenken: Sicher würde man es als wenig passend empfinden, wenn der Direktor in der Kollegiumskonferenz nicht in der Runde Platz nimmt, sondern als Einziger nach Belieben im Raum herumirrt oder sich gezielt jeweils vor dem aufbaut, der gerade das Wort hat.

Damit jeder jeden in der Gruppe direkt ansprechen kann, sind (zumindest am Anfang) qualitativ gute **Namensschilder** erforderlich; am besten bringt man passend geschnit-

 **Beispiel**
Sitzordnungen im
Fremdsprachen-
unterricht

tenen Karton und einen Filzschreiber mit; die Namensschilder sammelt man zum Schluss ein (sie werden sonst garantiert vergessen) und stellt sie zur nächsten Sitzung so wieder auf, wie man die Gruppe gerne setzen möchte. Solange man sich in der Gruppe nicht wirklich gut kennt, bleibt man bezüglich der Anrede zunächst beim „Sie“ und dem Nachnamen; erwachsene Menschen geben ihren Status nicht an der Garderobe ab, Ältere fühlen sich womöglich unwohl oder nicht ernst genommen, wenn sie von Jüngeren spontan geduzt werden. Plumpse Vertraulichkeit ist hier so unangemessen wie bei jeder anderen Dienstleistung auch; gerade solche „Kleinigkeiten“ wie Sitzordnung und Anrede transportieren hier ein professionelles Rollenverständnis. Dass man als Kursleiter weder das Verhältnis von Lehrer/ Schüler, noch von Arzt/ Patient oder gar von Guru/ Gefolgschaft anstrebt, sondern das zwischen einem bezahlten Auftragnehmer und dem zahlenden Kunden, lebt zunächst von äußerlichen Symbolen; hier von Anfang an die richtige Symbolik zu wählen, Respekt und Distanz zu wahren, zeugt daher von Problembewusstsein. Wenn man sich gut kennen gelernt hat und die Stimmung danach ist, kann man später immer noch zum „Du“ übergehen; ein verfrühtes Du kann dagegen kaum zurückgenommen werden. Anhand der Namensschilder führt man irgendwann im Verlauf des Abends während einer Gruppenarbeit die Anwesenheitsliste; natürlich wird man die Namen nicht zu Beginn laut vorlesen und abhaken wollen.

Die **inhaltliche Planung** der ersten Unterrichtsstunde hängt sehr vom Kontext, Thema, der Art der Lerngruppe, den Zielen ab; in einem freizeitorientierten Kurs wird man anders gewichten als in einem Intensivkurs Wirtschaftsenglisch. Vom Prinzip her sollten jedoch wenigstens die folgenden Phasen vorkommen:

- eine Kennenlernphase mit Abfrage der Erwartungen
- die Kurzvorstellung des Kurskonzepts
- der praktische Einstieg
- Diskussion des Kurskonzepts, Vorstellung des Materials
- Einigung auf die Arbeitsgrundlage
- Feedback und Ausblick auf die nächste Lerneinheit.

Jeder in der Lerngruppe hat am Anfang das legitime Bedürfnis, die anderen Teilnehmer und den Kursleiter kennen zu lernen; dem kann man in Form eines „kommunikativen Einstiegs“ entsprechen: zum Beispiel mit einem gelenkten Partnerinterview, in Anfangskursen auf Deutsch, später mit entsprechenden Hilfen auch in der Zielsprache. In einem solchen Interview können außerdem Vorkenntnisse, Lernerziele und Erwartungen an den Kursverlauf abgefragt werden. Sich selber einem größeren Zuhörerkreis zu präsentieren, kann sogar für selbstbewusste Menschen schwierig sein; dagegen ist es überraschend einfach, anschließend an das Interview den Gesprächspartner im Plenum vorzustellen.

Während der Vorstellungsrunde notiert sich der Kursleiter wichtige Informationen über die Teilnehmer (Lernverlaufsprotokoll), fragt bei Bedarf zurück und lädt zu Kommentaren ein. Im Übrigen beteiligt er sich gleichberechtigt und wird ebenfalls von seinem Gesprächspartner vorgestellt. Für die methodische Ausgestaltung einer solchen Kennenlernrunde gibt es viele phantasievolle, spielerische Varianten - aber man sollte es am Anfang mit Rücksicht auf typische Lernervoraussetzungen, Ängste und Hemmungen keinesfalls übertreiben (eine Pantomime zur Beschreibung des eigenen Berufs wäre hier sicher fehl am Platze). Solange sich eine Gruppe nicht kennt, die Gruppendynamik nicht „stimmt“, sind Lernspiele, in denen man sich als Teilnehmer in ungewohnter Form exponieren muss, immer ein Risiko - und ganz am Anfang womöglich ein Eigentor.

 **Anhang:**
Formblatt Lernverlaufsprotokoll

Eine Faustregel lautet, dass man Spiele nicht instrumentalisieren soll, um eine Gruppe aufzulockern; vielmehr gilt umgekehrt: Die Gruppe muss bereits locker sein, um spielen zu können - und sie muss diese spezielle Lernform von sich aus wünschen.

Im nächsten Schritt folgt eine (knapp!) Vorstellung des Kurskonzepts, in der man auch auf die in der Vorstellungsrunde angesprochenen Erwartungen Bezug nimmt: Man beschreibt die Ausgangslage (Adressaten des Kurses, Vorkenntnisse, erwartete Lernmotive) und das, was die Lerngruppe am Ende des Kurses können soll, skizziert außerdem die Perspektive und den Zeitrahmen bis zur nächsten förmlichen Lernstufe (z.B. *Waystage*). An dieser Stelle sollten auch einige Worte zum Thema „Heterogenität“ einfließen: dass es verschiedene Voraussetzungen und Erwartungen in der Lerngruppe gibt, dass jeder etwas anders gelagerte Ziele und das Recht auf seinen eigenen Lernweg hat, dass man keine Konkurrenz anstrebt ...

Damit es hier nicht zu lang oder zu theoretisch wird, würde man rasch zu einer **praktischen Lernphase** übergehen: Die Lerngruppe macht auf diese Weise mit dem, was im kommenden Semester zu erwarten ist, nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch erste Erfahrungen. Entsprechend führt man wichtige Arbeitsformen (Partner- und Gruppenarbeit) und einige Spielregeln für das gemeinsame Lernen ein (Trennung zwischen einsprachigen und zweisprachigen Lernschritten? Beteiligung durch Melden oder Losreden? Zeit lassen oder Unterbrechen? Korrekturen im Plenum nur durch den Kursleiter?). Die Gruppe sollte schon in diesem Lernschritt erste Erfolgserlebnisse im Sinne der Lehrziele haben; im Anfängerkurs lernt man hier zum Beispiel, wie man sich in der Fremdsprache begrüßt und vorstellt. Als Kursleiter hat man während dieser praktischen Lernphase die Gelegenheit, Voraussetzungen, Lerntechniken und Lernfähigkeit der Gruppe einzuschätzen.

Gegen Ende der Sitzung lässt man ausreichend Zeit für eine ausführliche Reflexionsphase. Man fasst zusammen, was im praktischen Teil gelernt wurde, gibt einen Überblick über Aufbau und Gliederung der Unterrichtsmaterialien, den (ungefähren!) Stoffrahmen des Kurses, die wichtigsten Arbeitsformen, den erwarteten Lernaufwand. Dann sollte das Kurskonzept, wie es vom Kursleiter in Theorie und praktischen Implikationen vorgestellt wurde, auch explizit diskutiert werden: Entspricht das Konzept den Erwartungen? Ist man mit den Arbeitsformen einverstanden? Gibt es Fragen zu den Materialien? Fühlt man sich der Gruppe schon ein wenig wohler? Gibt es Wünsche und Vorschläge zur Kursgestaltung?

In Diskussionen dieser Art entsteht die **Arbeitsgrundlage** (Vielau 1997) des Kurses: eine vorläufige Übereinkunft über die Spielregeln der zukünftigen Zusammenarbeit in dieser Lerngruppe. Am besten stellt man hier gleich klar, dass die vereinbarte Arbeitsgrundlage im Verlauf des Kurses noch öfter thematisiert und bei Bedarf verändert wird. Am Ende der ersten Unterrichtseinheit folgt ein informelles *Feedback*, um die ersten Eindrücke in der Gruppe allseits transparent werden zu lassen und zu festigen. Abschließend gibt der Kursleiter einen Ausblick auf das, was die folgende Lerneinheit bringt.

Die **explizite Vereinbarung** einer Arbeitsgrundlage ist ein sehr wichtiges, demokratisches Element der Unterrichtsgestaltung: Der Kursleiter stellt sich von Anfang an nicht als „Führer“ dar, dem bedingungslos zu folgen ist, sondern er macht begründete Vorschläge und teilt die Verantwortung: Letztlich entscheidet die Gruppe als Souverän über die Arbeitsgrundlage. Hierbei ist zu bedenken, dass erwachsene Menschen immer mit einer bestimmten Lerngeschichte und vorgefassten Meinungen (subjektiven Lerntheorien)

Tipp !

Setzen Sie Lernspiele zu Beginn mit Vorsicht und Überlegung ein.

⇒ vgl. Abschnitt 6.3, Lerngruppe und Kurskonzept



Literatur

icebreaker = Eisbrecher; gemeint sind zum Beispiel bestimmte Lernspiele, die eine steife Atmosphäre aufbrechen sollen

an einen neuen Lernprozess herangehen. Da diese Theorien verhaltens- und urteilslenkend sind, sind sie ernst zu nehmen auch dann, wenn sie aus Expertensicht womöglich falsch, unrealistisch, ineffektiv sein mögen. Verlangt der Kursleiter dagegen implizit oder explizit die Anpassung der Gruppe an seine eigenen Vorgaben oder stellt diese Vorgaben gar nicht erst zur Diskussion, so gibt es für den einzelnen Lerner letztlich nur die Wahl, das Konzept des Kursleiters gut zu finden oder wegzubleiben. Weil es in der Praxis leider oft so läuft, womöglich sogar Schocktherapien (*icebreaker*) ins Spiel kommen, ist das wohl der tiefere Grund, warum die meisten Teilnehmer, die einen Kurs abbrechen, schon nach der ersten oder zweiten Sitzung wegzubleiben.

Anhand dessen, was in der ersten Stunde abläuft, orientiert sich der Teilnehmer und bildet sich ein erstes Urteil über Aufwand und Nutzen: Bin ich im richtigen Kurs? Was kann ich am Ende des Kurses mehr als vorher? Was muss ich selber dazu tun, wie hoch ist der Aufwand, wie stehen meine Erfolgchancen? Was sind das für Leute hier, sind alle anderen in der Gruppe besser als ich, werde ich mich blamieren oder werde ich mich in diesem Kreis wohl fühlen? Komme ich mit dem Kursleiter klar, ist er sympathisch, macht das Lernen Spaß? Der erste Eindruck ist außerordentlich wichtig. Wenn die subjektive Bilanz schon nach der ersten Stunde negativ ausfällt, stehen die Chancen für einen erfolgreichen Lernprozess denkbar schlecht. Die hier vorgeschlagene Vorgehensweise impliziert daher, dass man als Kursleiter am Anfang auch auf Wünsche und Erwartungen eingeht, die vielleicht nicht so gut ins eigene Unterrichtskonzept passen. Die „Experimentier- und Änderungsklausel“ in der Arbeitsgrundlage lässt jeden denkbaren Spielraum für praktische Überzeugungsarbeit; und wenn es nicht gelingt, eine Gruppe nach und nach vom Sinn und Nutzen einer neuen Vorgehensweise zu überzeugen, dann lässt man ohnehin besser die Finger davon ...

⇒ vgl. Abschnitt 4, Lernberatung und Einstufung

Der Kursleiter bildet sich anhand des Verlaufs der ersten Lerneinheit ebenfalls ein Urteil über die Lerngruppe - und zwar besonders darüber, ob er die „richtigen“ Teilnehmer im Kurs hat. Leider melden sich trotz Lernberatung und ausführlicher Kursbeschreibungen oft auch „falsche“ Teilnehmer im Kurs an; meistens haben solche Teilnehmer weit mehr Vorkenntnisse als an dieser Stelle vorausgesetzt wird (Anfängerkurs nach sechs Jahren Schulunterricht?). Als Grund steht oft das heimliche Bedürfnis, einmal in der Rolle des Klassenbesten glänzen zu wollen; manchmal sind es auch nur simple Fehleinschätzungen oder sonstige externe Gründe (Ort/ Zeit günstig, Freundin im gleichen Kurs etc.), die den Irrläufer in den falschen Kurs führen. Eine gewisse Heterogenität bei den Vorkenntnissen ist normal; aber wenn einzelne Teilnehmer allzu deutlich von dem abweichen, was die Kursbeschreibung verlangt, muss man als Kursleiter im eigenen Interesse und im Interesse der Lerngruppe aktiv werden. Solche Teilnehmer um jeden Preis im Kurs halten zu wollen ist kurzsichtig: Trotz der guten Vorsätze aller Beteiligten - es funktioniert erfahrungsgemäß nicht, solche Teilnehmer bleiben im weiteren Verlauf eine ständige Störquelle für die Gruppendynamik des Kurses (Langeweile, Entmutigung der Schwächeren, Vorpreschen, Gastrollen ...). Sie neigen zur Dominanz - schon um zu zeigen, wie „gut“ sie sind; und weil es auch für den Kursleiter bequemer ist, sich an den vermeintlich erfolgreichen Lernern zu orientieren, ziehen sie mehr Aufmerksamkeit auf sich und bestimmen letztlich oft sogar Tempo und Arbeitsformen - und zwar zu Lasten der eigentlichen Zielgruppe.

Als Kursleiter stellt man sich am besten also vorher schon auf diese Situation ein, wappnet sich mit guten Argumenten, einer Programmübersicht und den offiziellen Beratungszeiten - und empfiehlt solchen Irrläufern nachdrücklich, den Kurs zu wechseln. Damit

im „richtigen“ Kurs nicht zu viel versäumt wird, sollte in solchen Fällen auch nicht erst nach einigen Wochen, sondern sofort gewechselt werden; meistens ist eine Probestunde in anderen Kursen oder auch ein Rücktritt möglich, falls gar nichts passt. Im Zweifel verweist man auf die offizielle Lernberatung der Volkshochschule.

Tipp !

Teilnehmer, die nicht im richtigen Kurs sind, sollten gleich zu Beginn in einen anderen Kurs wechseln.

Der letzte Abend im Semester

Erfolgreiche Kursleiter sind gute Lernberater. Sie kümmern sich in der **Anfangsberatung** darum, dass die richtigen Teilnehmer im richtigen Kurs sind und dass man sich auf eine tragfähige Arbeitsgrundlage einigt; in der **Verlaufsberatung** nehmen sie kontinuierlich die Lernprobleme auf, aktualisieren die Arbeitsgrundlage entsprechend den Bedürfnissen der Lerngruppe und ermutigen unsichere Teilnehmer zum Durchhalten; und in der **Abschlussberatung** unterstützen sie die Teilnehmer bei der individuellen Lernbilanz und der Planung des weiteren Lernverlaufs.

Der letzte Abend ist in der Dramaturgie des Kurses gewissermaßen ein Höhepunkt. Hier fällt aus Sicht des Teilnehmers die Entscheidung darüber, ob er den Kurs für sich persönlich als Erfolg oder Misserfolg verbucht, ob er sich für den Folgekurs anmelden wird oder nicht. Entscheidend für die Beurteilung ist die subjektive Erfolgsbilanz (nicht unbedingt der objektive Lernfortschritt!) und die Frage, ob das Lernen in dieser Konstellation Spaß gemacht hat. In beide Richtungen müssen daher die Überlegungen zur Vorbereitung der letzten Sitzung gehen. Entsprechend könnte man folgende Phasen vorsehen:

- praktische Wiederholung und Anwendung des Gelernten
- Bilanz aus der Sicht des Kursleiters, Ausgabe der Teilnahmebescheinigungen
- Feedback der Gruppe (mit Diskussion), Kurskritik
- Ausblick auf den Folgekurs unter Bezugnahme auf mittelfristige Lernziele, Verabschiedung
- individuelle Beratung nach Wunsch einzelner Teilnehmer.

Für die einleitende praktische Phase eignen sich wiederholende Übungen, in denen Gelerntes praxisnahe angewandt und Lernerfolge demonstriert werden können. Besonders geeignet an dieser Stelle sind **gruppenintegrative Lernformen**, da sie nicht nur den sprachlichen Lernfortschritt sichtbar machen, sondern zugleich ein positives, lustbetontes Gruppengefühl vermitteln. In eher sachlich orientierten Lerngruppen (Wirtschaftsenglisch) könnte hier auch ein Abschlusstest (mit Selbstevaluation) geschrieben werden; das allerdings nur, wenn die Gruppe vorher schon öfter und gern mit Tests gearbeitet hat. Die Schwierigkeit der Aufgaben in dieser Phase ist so dosiert, dass möglichst alle in der Lerngruppe realistische Chancen auf ein Erfolgserlebnis haben. Zum Beispiel kann die Wiederholung eines Hörtextes aus einer früheren Lektion, der beim ersten Mal „viel zu schnell, zu schwer, zu undeutlich ...“ war - und den man jetzt problemlos versteht -, den eigenen Lernfortschritt wunderbar auf den Punkt bringen.

⇒ vgl. Abschnitt 6.5, Lernbereitschaft

Eine eher riskante Idee ist es, in der Praxisphase etwas völlig Neues zu machen, zum Beispiel ein Video zu zeigen oder etwas Literarisches einzubringen: Wer das Video nicht versteht (und die Chance ist gut, dass es einigen so ergehen wird), verlässt den Kurs mit dem bleibenden Gefühl des Misserfolgs; die individuelle Lernbilanz bleibt in der Schwebe, dem subjektiven Eindruck überlassen; und die Lernbilanz aus Sicht des Kursleiters wirkt aufgesetzt, weil sie nicht durch eigene Erfahrung gestützt und untermauert wird. Aus ähnlichen Gründen ist der letzte Kursabend auch nicht der richtige Zeitpunkt, mit neuen Lernformen, neuen Lernspielen o.ä. zu experimentieren.

Es folgt die Lernbilanz aus der Sicht des Kursleiters; er erinnert an die Ausgangslage und beschreibt den erreichten Stand in Bezug auf die Lernziele der Gruppe und positioniert sie im Curriculum der Sprachenschule. Die Teilnahmebescheinigungen werden am besten schon vor der offiziellen Kurskritik verteilt. Dann sind die Teilnehmer am Zuge und haben Gelegenheit, aus eigener Sicht den Verlauf zu bewerten. Um informative Aussagen zu bekommen, ist es oft sinnvoll, der Diskussion eine schriftlich-anonyme Befragung vorzuschalten, damit die Teilnehmer gehalten sind, den Kursverlauf noch einmal systematisch aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Während man bei Zwischenbesprechungen wohl eher kurze, informelle Befragungstechniken bevorzugt (Plus-/Minus-Befragung, Blitzlicht etc.), könnte man hier einen ausführlichen *Feedback*-Fragebogen einsetzen. Viele Volkshochschulen bieten schuleigene Vorlagen für diesen Zweck an.

Die Ergebnisse einer solchen Befragung wertet man erst später aus. Für die gemeinsame Evaluation des Kursverlaufs bittet man anschließend an die schriftliche Befragung um kurze mündliche Beiträge mit Kritik, Anregungen, Verbesserungsvorschlägen. Kritische Bemerkungen sollten unkommentiert bleiben (besser also keine „Rechtfertigungsversuche“ von Seiten des Kursleiters, jeder hat das Recht auf seine eigene Meinung); Anregungen und Vorschläge könnte man dagegen kurz diskutieren und gemeinsam auswerten. Im Schlusswort bedankt sich der Kursleiter für die Mitarbeit und gibt einen knappen Ausblick auf das, was man am Ende des kommenden Semesters zusätzlich gelernt haben wird.



vgl. Abschnitt 6.6,
Sprachstand,
Fähigkeitsprofil,
Lernverlaufs-
protokoll

Die Teilnehmer sollten danach noch Gelegenheit haben - und sich ermutigt fühlen -, den Kursleiter individuell anzusprechen und um eine Rückmeldung zum persönlichen Lernverlauf zu bitten. Gerade schwächere Teilnehmer neigen dazu, den eigenen Lernerfolg zu unterschätzen; am liebsten würden sie den gleichen Kurs noch einmal wiederholen, obwohl das meistens weder objektiv erforderlich noch lernpsychologisch sinnvoll ist. Aber es fehlen die Maßstäbe, um das einschätzen und beurteilen zu können, hier wäre individuelle Beratung und Ermutigung gefordert. Eine gute Gelegenheit für solche Gespräche bietet auch der gemeinsame Abschlussabend in der Kneipe; eine solche Abschlussfeier sollte jedoch rechtzeitig vorher angekündigt werden und (wie alle geselligen Ereignisse) außerhalb der ständigen Unterrichtszeiten liegen.



Literatur

Literaturauswahl

Estaire, S., Zanon, J.: *Planning classwork. A task based approach.* Oxford: Heinemann, 1994

International Certificate Conference (Hrsg.): EUROLTA - The ICC teacher training framework. Frankfurt: ICC, 1998

Kast, B., Neuner, G.: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht.* Berlin und München: Langenscheidt, 1994

Vielau, A. u. a.: „Kriterien für die Beurteilung von Lehrwerken“, *Zielsprache Französisch*, 4/1981, 187 - 193

6. Lernprozesse und Methoden

Bevor man an die Unterrichtsvorbereitung im eigentlichen Sinne gehen kann, wie man sie ab dem zweiten Kursabend braucht, sind weitere Vorüberlegungen anzustellen. Man hat in der ersten Sitzung die Lerngruppe kennen gelernt, hat sich mit den Rahmenbedingungen des Unterrichts, den Lehrzielen und Materialvorgaben vertraut gemacht, einen vorläufigen Stoffverteilungsplan erstellt. Der nächste Schritt verlangt besondere Aufmerksamkeit, denn nun gilt es, ein geeignetes Unterrichtskonzept für die speziellen Bedürfnisse der Lerngruppe zu finden, mit der man es im kommenden Semester zu tun haben wird. Genauer gesagt: das Konzept, mit dem man beginnen will. Denn erfahrungsgemäß wird dieses Konzept im weiteren Verlauf des Kurses noch viele Änderungen erfahren, bis eine optimierte Passung von Lernprozessen und Lernbedürfnissen gefunden ist.

⇒ vgl. Abschnitt 1, Fremdsprachenlernen im Unterricht

Um sich begründet für ein bestimmtes Unterrichtskonzept entscheiden zu können, sind drei Schritte erforderlich. Im ersten Schritt nimmt man sich eine Musterlektion im Lehrbuch vor und ermittelt, von welchem Lerner und welcher Methode das Lehrbuch ausgeht. Im zweiten Schritt analysiert man die Erwartungen und Bedürfnisse der Lerngruppe und entscheidet sich für ein bestimmtes Unterrichtskonzept. Im dritten Schritt vergleicht man die Vorgaben im Lehrmaterial mit dem, was man selber als erfolgversprechende Methode in der aktuellen Konstellation ansieht, und beginnt auf dieser Basis mit der praktischen Unterrichtsvorbereitung: Im Idealfall passt das Lehrbuch gut sowohl zur Lerngruppe wie zum eigenen Unterrichtskonzept, im schlimmsten weder zu dem einen noch zu dem anderen. Unter idealen Voraussetzungen hat man wenig Vorbereitungsarbeit, im ungünstigen Fall kann man zu sehr zeitaufwendigen Änderungen der vorgesehenen Abläufe gezwungen sein.

Sobald in diesem Sinne Klarheit über das Unterrichtskonzept besteht (Abschnitt 6.3), beginnt man mit der konkreten Planung und Vorbereitung der Unterrichtseinheiten (Abschnitt 6.4). Dabei sollte man das eigene Konzept im Sinne der konstruktivistischen Unterrichtstheorie zunächst nur als eine plausible Anfangshypothese auffassen, die den Test der Praxis während der Durchführung (Abschnitt 6.5) in der gegebenen Faktorenkonstellation erst zu bestehen hat. In der Unterrichtsnachbereitung (Abschnitt 6.6) wertet man die Erfahrungen aus und führt passende Modifikationen ein, um das Konzept nach und nach weitergehend den Bedürfnissen der Gruppe anzupassen.

6.1 Methoden im VHS-Fremdsprachenunterricht: ein Rückblick

Die Entwicklung der Unterrichtsmethoden an Volkshochschulen soll hier in Form eines kurzen Rückblicks anhand typischer Lernformen aus einigen der wichtigsten Englischlehrwerke nachvollzogen werden. Indem man das eigene Lehrwerk mit den exemplarisch vorgestellten Materialien vergleicht, sollte es nicht schwierig sein, auch in anderen Zielsprachen das methodische Konzept zu identifizieren.



Literatur

Anfang der 50er Jahre entstand das erste, bewusst für die Erwachsenenbildung konzipierte Englischlehrwerk in der Nachkriegszeit, der „Eckermann-Piert“. Das Lehrwerk wurde von Gymnasiallehrern in Anlehnung an schulische Konzepte entwickelt, und es ist, wie alle weiteren zitierten Werke, noch heute im Handel (!). In den Texten sollen „*die sozialen und politischen Probleme deutlich werden, denen sich Großbritannien heute gegenübersteht; auch ein Einblick in das kulturelle Leben wird vermittelt*“ (Neuaufgabe Eckermann/ Piert 1962: 3). Dieser Anspruch wird zum Beispiel in der Lektion 37 (*Some English Traits*) mit einem Text eingelöst, der völlig frei von Klischees wie folgt beginnt: „*A foreign observer will soon be struck by some characteristics of the average Englishman: self-control, a craze for sports, sentimentality about animals. (...)*“ Der sprachliche Aufbau des Lehrwerks orientiert sich an der lateinischen Grammatik, wobei der deutschen Terminologie der Vorzug gegeben wird („Leideform“ statt Passiv); es enthält komplizierte Texte (zum Herübersetzen), umfangreiche Grammatikübersichten und Konjugationstabellen, aber vergleichsweise nur wenige Übungen. Im Übungsangebot dominieren einfache Umformungen („Setze in die Leideform“) und Hin-Übersetzungen (*Translate*: 1. Mr. Smith wurde immer für einen Mann gehalten, dem man vertrauen konnte. 2 ...).

Es fällt daher nicht schwer, als Konzept dieses Lehrwerks die **Grammatik-Übersetzungs-Methode** zu identifizieren. Die Lehrverfahren sind vom altsprachlichen Unterricht abgeleitet: Es wird zweisprachig und sprachvergleichend gearbeitet, viel in beide Richtungen übersetzt, die Grammatik wird bis in die Einzelheiten explizit vermittelt, Vokabeln und Redewendungen werden zweisprachig geübt und auswendig gelernt. Als Folge dieser Lerntätigkeit entstand bei den meisten Menschen, die so unterrichtet wurden, eher formales Sprachwissen als praktisches Sprachkönnen, eher die Fähigkeit zu übersetzen als spontan zu kommunizieren. Dabei sind die Anforderungen recht hoch: Die Progression ist steil, die Lernlast (*learning load*) jeder einzelnen Lektion beeindruckend, der streng formalgrammatisch ausgerichtete Lernprozess bleibt aus der Sicht eines Nicht-Linguisten trotz der vereinfachten Terminologie fremd und undurchschaubar.

Die **direkte Methode** als praxisbetonte Alternative zur eher theorielastigen Grammatik-Übersetzungs-Methode geht bezüglich der Auswahl und Anordnung des Lernstoffs zwar von ähnlichen Prämissen aus (formalgrammatische Progression), verzichtet jedoch auf explizite Terminologien und Sprachvergleiche sowie alle zweisprachigen Übungsformen; die Sprache soll direkt/ natürlich/ praktisch/ einsprachig erarbeitet und gelernt werden (*learning by doing*). Im Idealfall ist der Sprachlehrer selbst Muttersprachler; er benötigt neben einem gut strukturierten Lehrbuch und etwas methodischem Geschick bei der einsprachigen Vermittlung weder eine wissenschaftliche Ausbildung noch Kenntnisse der Erstsprache seiner Lerngruppe. Das erklärt vielleicht, warum direkte Methoden an privaten Sprachschulen äußerst populär waren (und in leicht „aufgepeppten“ Varianten bis heute sind), die direkte Methode zuweilen synonym als **Berlitz-Methode** bezeichnet wird: Das Konzept scheint auf den ersten Blick plausibel, ist daher gut in der Werbung darzustellen, den Teilnehmern leicht zu verkaufen, den Kursleitern ohne viel „theoretischen Ballast“ beizubringen; außerdem sind passende Kursleiter leicht zu finden und billig zu haben. Allerdings stellt die Methode heimlich und auf andere Weise als die Grammatik-Übersetzungs-Methode ebenfalls hohe Ansprüche an den Lerner: Er muss sich die Zielsprache aus den Vorgaben (deren Aufbau und innere Struktur nur dem Lehrbuchautor bekannt ist) weitgehend selbständig und fast ohne Hilfe rekonstruieren. Wer als Erwachsener weniger sprachsensibel und weniger sprachlerngeübt ist, kein ausreichend zeitintensives, individuelles Training erhält, hat daher beim „Einfühlen“ in die

Zielsprache auf mittlere Sicht eher geringe Erfolgsaussichten. Außerdem kommt in der direkten Methode paradoxerweise, obwohl ständig einsprachig geübt wird, die kommunikative Funktion der Sprache nur zufällig ins Spiel - abhängig vom methodischen Geschick des Lehrers, sich Anwendungen des formalen Lernstoffs einfallen zu lassen.

Die „pragmatische Wende“ im VHS-Fremdsprachenunterricht hin zu weniger anspruchsvollen Unterrichtskonzepten und zu realistisch-alltagsbezogenen Lernzielen steht in Westdeutschland in engem Zusammenhang mit dem Erscheinen einer neuen Unterrichtsmethode und Lehrbuchreihe (Englisch für Sie, 1968 ff.; in den Folgejahren methodisch analoge Ausgaben für viele weitere Sprachen). Die Lektionen in den „für Sie“-Büchern sind in sich sehr einfach aufgebaut: Am Anfang eine Seite mit Bild und Text, dann eine Seite mit den grammatischen Lehrzielen, Beispielen und Erklärungen und abschließend zwei Seiten mit Übungen. Die Texte haben oft eine pseudo-dialogische Struktur etwa nach dem folgenden Muster:

John is at the doctor's. He has a stomach ulcer. The doctor is asking him some questions:

Doctor: Do you work too hard?

John: No, I don't work too hard.

Doctor: Do you smoke?

John: No, I don't smoke.

Doctor: Do you drink alcohol?

John: No, I don't drink alcohol.

Doctor: Do you drink strong coffee?

John: No, I don't drink any coffee at all. I only drink milk.

(...)

Der vorliegende (Filter-)Text hat offensichtlich allein die Funktion, den grammatischen Lernstoff einzuführen; strukturelles Lernziel ist die Bildung der verneinten Form der *do*-Umschreibung (ohne die Formen mit *does*). Auf der im Buch folgenden Grammatikseite finden sich ausgewählte Erklärungen zu diesem Thema und auf den Übungsseiten zahlreiche Übungen nach dem folgenden Muster:

Add a sentence with *but* ...

I like coffee. (tea) - I like coffee, but I don't like tea.

a. I speak English. (French) b. I drink whisky. (gin) c. I help my wife. (son) d. I paint the walls. (the tables and chairs) e. I read newspapers. (books) f. I study the football results. (the sales figures) g. I type my letters. (my English homework) h. I want a newspaper. (the Financial Times)

Es handelt sich um eine formorientierte Übung, in der das grammatische Muster, das im Filtertext eingeführt wurde, drillmäßig achtmal wiederholt und „eingeschliffen“ wird. Die Form hat Vorrang vor der Bedeutung; die Antwort ist durch das Beispiel und den Impuls eindeutig definiert, so dass vom Lerner auf der inhaltlichen Ebene weiter nichts zu beachten oder zu planen ist. Entsprechend kann man die Übung abarbeiten, auch wenn man die Bedeutung der Sätze nicht versteht. Da immer nur eine Antwort zulässig ist, eignet sich der Übungstyp (*pattern drill*) vorzüglich für die Arbeit im Sprachlabor und für das programmierte Lernen. Gelernt wird weitgehend mündlich und einsprachig; der Lerneffekt der Gewöhnung (*habit formation*) soll nach den Vorgaben der behavioristischen Lerntheorie nicht durch Verstehen, sondern vor allem durch praktische Wiederholungen eintreten; alle Fehler werden daher auch sofort korrigiert.

⇒ vgl. Abschnitt 3, Rückblick VHS-Fremdsprachenunterricht

📄 Beispiel

Quelle: *Englisch für Sie*, Band 1, 1968: 62

Filtertext = künstlich im Blick auf Lerner und Lernprozess verfasster Text (im Gegensatz zu einem authentischen Text)

📄 Beispiel

Quelle: *Englisch für Sie (Hueber)* Band 1, 1968: 64

⇒ vgl. Abschnitt 2.4, Spracherwerb

Obwohl die Lehrwerkreihe noch Kompromisse mit älteren Methoden erkennen lässt (explizite Grammatik, Übersetzung als Lernkontrolle), kann man es vor allem im Blick auf Texte, Übungen und Lernaktivitäten daher durchaus als Beispiel für die **audiolinguale Methode** auffassen; das kompromisslos audiovisuell/audiolinguale Lehrwerk *New Concept English* (1967) war in Deutschland weniger erfolgreich. Ein audiolinguales Lehrwerk zielt auf die schrittweise Vermittlung grammatischer Strukturen, aber nicht durch Wissensvermittlung, sondern durch die Ausbildung praktischer Fertigkeiten (*skills*), vorrangig der Fertigkeiten im Hören und Sprechen der Zielsprache. Die Lerntechniken stellen vordergründig nur geringe Anforderungen an den Lerner; allerdings darf auch hier das gelenkte Sprechen nicht mit Kommunikation und der Erwerb formal-grammatischer Strukturen nicht mit Spracherwerb verwechselt werden. Entsprechend war einer der wichtigsten und offensichtlichen Kritikpunkte an dieser Lehrbuchreihe, dass geeignete Transfer- und Anwendungsübungen fehlten: Das endlose Einpauken der Sprachstrukturen führt in der Praxis keineswegs, wie es den Annahmen dieser Methode entspricht, gleichsam von selber zu praktischer Kommunikationsfähigkeit. Und die anspruchslose Gleichförmigkeit der Sprachdrills wirkt über kurz oder lang, zumal im Abendunterricht mit Erwachsenen, öde und langweilig.

Am Ausgangspunkt der **kommunikativen Methoden** steht daher die Einsicht, dass das Einüben isolierter Sprachmuster nicht schon identisch ist mit der Befähigung des Lerners zur praktischen Kommunikation (vgl. schon Vielau 1979). Wer in der Sprache kommunizieren will, muss gezielt die Fähigkeiten zum Sprechen, Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben ausbilden, und er muss die Sprache nicht nur hinsichtlich ihrer grammatischen **Form** (Struktur) auffassen, sondern auch ihre spezifische **Leistung** (Funktion) in realen kommunikativen Prozessen verstehen. Neue Bezugswissenschaft ist damit zunächst die **funktionale Linguistik** (Pragmalinguistik), später die **Diskursanalyse**. Insofern sind die kommunikativen Methoden von ihren Lehrzielbeschreibungen her „Bindestrich-Methoden“, die zugleich Form und Funktion berücksichtigen, dabei mal das eine, mal das andere in den Vordergrund stellen: zunächst eher strukturell-funktional in der Anlage (Englisch für Erwachsene, *Take off*), dann notional-funktional (*Follow me*), funktional-strukturell (*On the way, Bridges*), neuerdings notional-funktional-strukturell bzw. „multi-syllabus“ (*New Cambridge English Course, Network, Lift off, English Elements, Headway*) und irgendwann vermutlich auch „diskursorientiert“. Technische Einzelheiten dieser verschiedenen Bauprinzipien sollen hier nicht interessieren. Einfaches Erkennungsmerkmal der kommunikativen Lehrwerkgeneration ist, dass man neben formbezogenen Sprachübungen in jedem Falle nun auch umfangreiches, authentisches Übungsmaterial zum gezielten Training der kommunikativen Fähigkeiten findet. Den Übergang von vorkommunikativen zu kommunikativen Lernformen kann man gut an der folgenden Übung studieren:

| When you were 16 ... | | |
|----------------------|--|------------------------------|
| Did you | / smoke | / when you were 16? |
| | / always do what your parents told you | / |
| | / still go to school | / |
| | / like classical music | / |
| | / have a boyfriend (girlfriend) | / |
| | / already know your husband (wife) | / |
| | / ... | / |
| Yes, I did. | No, I didn't. | I'm afraid I can't remember. |

Literatur

Beispiel

Quelle: *Englisch für Erwachsene* (Cornelsen), Band 1, 1976: 105

Das strukturelle Lernziel scheint auf den ersten Blick auch hier in Form des *pattern drill* im Vordergrund zu stehen. Aber auf den zweiten Blick wird deutlich, dass die Übung nicht auf bloße Manipulation der sprachlichen Form (*past tense*, Frageformen und Kurzantwort), sondern auf den Austausch realer Information hin angelegt ist: Es gibt keine Antwortsteuerung mehr, der Lerner prüft den Inhalt der Frage und gibt (positiv, negativ oder ausweichend) Auskunft über sich selber. Außerdem ist der Katalog auf Erweiterung hin angelegt: Die Lerner sollen, sobald sie die Struktur aufgefasst haben, in gleicher Weise eigene Fragen bilden und auf unbekannte Fragen antworten.

Was in dieser Übung allerdings noch völlig fehlt, ist ein kommunikativer Kontext: In welcher realen Sprechsituation und mit welcher Absicht würde eine solche Frage (von wem an wen) gestellt werden? Die strukturell-funktionale Lernanordnung stellt die sprachbezogenen Lernziele nach wie vor in den Vordergrund, sucht dabei lediglich nach möglichen (und oft sehr künstlichen) **Anwendungen** dieser Strukturen. Die funktionalen Lehrziele können daher mit Lehrwerken, die in dieser Weise aufgebaut sind, nicht schlüssig verfolgt werden. Positiv hervorzuheben ist jedoch eine neue Vielfalt einfallsreicher Übungsformen, Rollenspiele und Partnerübungen im Vergleich mit audiolingualen Lehrwerken.

Die nächste Lehrwerkgeneration, nun funktional-strukturell angelegt, geht **umgekehrt** an das Problem heran: von der Funktion zur Form. Sie präsentiert semi-authentische Sprachhandlungssituationen (mit nachvollziehbaren Sprechabsichten der handelnden Personen) und leitet daraus die sprachbezogenen Lernziele ab. So findet man hier beispielsweise zum gleichen Thema wie oben den folgende Übungsaufbau:

Where were you last night? [Dialog mit Bild]

Hello Simon.

Hello, Sally. Where were you last night?

Oh, I was just too tired. We had so much work yesterday. I was at the office till seven.

That's a shame. We were at the folk club till about half past ten, and then we had a chinese meal.

So, you had a good time, then?

Yes, great.

(...)

Where were you last night? / We were at the ... till ... and then we had ...

a. folk club - 22.00 - chinese restaurant

b. pub - 20.30 - pizza, lasagne

c. disco - 23.30 - hamburger

d. football match - 21.00 - fish and chips

 **Beispiel**

Quelle: *On the Way*
(Klett), Band 1, 1981:
64 f.

Es überrascht vielleicht, dass die Übung hier wieder nur als ein schematischer Drill nach behavioristischem Muster angelegt ist. Bei einer stärker funktionalen Anlage ergibt sich für die Lehrbuchautoren das Problem, dass es am Anfang des Lernprozesses kaum möglich ist, Übungen zugleich funktional stimmig und strukturell kontrolliert („keine Sprache einbauen, die grammatisch noch nicht dran ist“) zu konzipieren. Entsprechend müssen die Teilnehmer am Anfang vieles in Form von Redewendungen auswendig lernen, weil die sprachbezogenen Kenntnisse noch fehlen, die zur Situation passende Sprache in allen Einzelheiten aktiv zu produzieren. Das wiederum vergrößert die Lernlast aus Sicht des Teilnehmers und führt in der Praxis dazu, dass **Funktionen** („Sprechabsichten“) und **Exponenten** („Redemittel“) oft sehr schematisch eingeübt werden - sogar in den herkömmlichen Formen des Strukturdrills wie oben im Beispiel. Erwachsene Menschen kommen mit dem mechanischen Lernen jedoch meistens nicht

gut zurecht: Sind hier die Anforderungen zu hoch, verzögert sich der Aufbau vernetzter Sprachkenntnisse zu lange, so widerlegen sich solche Methoden nach gewissen Anfangserfolgen in der Praxis von selber. Das gilt besonders, wenn die grammatische Komponente im Lehrbuch womöglich ganz fehlt oder schlecht geplant ist (etwa zu steil ausfällt oder eine Häufung von Schwierigkeiten vorsieht).

Ein weiteres typisches Problem im Aufbau kommunikativer Übungen kann man an den vorgestellten Beispielen studieren. Im Bestreben, eine Übungshandlung von Anfang an kommunikativ zu gestalten, werden die Aufgabenstellungen immer komplexer und anspruchsvoller: Der Lerner muss in diesen Übungen einen Stapel an Schwierigkeiten abarbeiten - die Frage auffassen und verstehen, das grammatische Problem erkennen, unbekanntes Wortschatz erschließen, die Antwort planen und versprachlichen, die richtige Aussprache produzieren - und zwar alles **gleichzeitig** und in natürlichem Sprechtempo. Statt sich schrittweise jeweils nur mit einem Problem befassen zu können, ist er gezwungen, die Aufmerksamkeit zu teilen und sich simultan mehreren Problemen zu stellen. Unter realen Bedingungen muss er das zwar später auch, aber das bedeutet natürlich nicht, dass das, was man später können will, zugleich auch für jeden Lerner der methodisch beste Lernweg ist. Gerade schwächere Lerner empfinden den „Lernstapel“ in ganzheitlichen (synthetischen) Übungen als zu hoch; sie wissen nicht, worauf sie achten sollen, fühlen sich überfordert und gehetzt durch die Vielfalt der Ansprüche und das Arbeitstempo. Synthetische Übungsformen sind daher eher für starke Lerner geeignet.

Neue Impulse für das Konzept der kommunikativen Methoden brachten Lehrwerke, die nach dem *multi-syllabus*-Prinzip angelegt sind (wie etwa *The New Cambridge English Course*, 1991 ff.). In Lehrwerken dieser Art laufen mehrere Lehrpläne fast gleichberechtigt nebeneinander her: Grammatik, Aussprache, Sprechabsichten und Situationen, Konzepte und Themenbereiche, Fertigkeiten, Wortschatz. Neuerdings kommt noch die Vermittlung von Lerntechniken hinzu (*Network, Lift off, Eurolingua*). Der Aufbau dieser Lehrbücher sieht jeweils eine Mischung von grammatisch „sauberer“ und „unsauberer“ Sprache vor: Neu ist dabei das Prinzip der aktiven **Auswahl des Lernstoffs** von Seiten des Lerners. Der Lerner soll nicht mehr ausnahmslos alles lernen, was im Input vorkommt, sondern aktiv die Elemente auswählen (lernen), die für ihn in seiner Lebenswelt **wichtig** sind und für die er von seinem Lernvermögen her **aufnahmebereit** ist. Ähnlich wie beim natürlichen Spracherwerb des Kindes ist der Input nicht künstlich auf das vermeintlich Lernbare hin abgemagert, sondern umgekehrt im Blick auf einen interessanten, natürlichen Sprachgebrauch eher angereichert - enthält aus der Sicht des Lerners also stets einiges mehr als das an dieser Stelle Lernbare. Der Lerner kommt auf diese Weise schon früh mit komplexer, natürlicher Sprache in Berührung - jedoch ohne die Verpflichtung, sie an dieser Stelle schon (mechanisch) lernen zu müssen. Der Vorteil dieses Zugangs: im späteren Verlauf des Lernprozesses, wenn diese Redemittel nun auch systematisch erarbeitet werden sollen, sind immer schon bestimmte Erinnerungen und Ankerpunkte vorhanden, die den Erwerb der betreffenden Strukturen erleichtern.

Außerdem sehen die neueren Lehrwerke innerhalb der einzelnen Lektion wieder einen sorgfältig gestuften Übungsaufbau vor, in dem eine verfrühte Mehrfachbelastung durch allzu ganzheitliche Aufgabenstellungen vermieden, andererseits die Eigenaktivität des Lerners viel stärker als früher betont wird (*task-orientation*): Gesteuert durch entsprechende Aufgabenstellungen erarbeitet sich der Lerner zunehmend selbständig die jeweiligen Lerngegenstände. Erst am Schluss einer Übungssequenz, wenn entsprechende Teilfertigkeiten ausgebildet sind, folgen dann ganzheitlich-kommunikative Aufgabenstellungen.

⇒ vgl. Abschnitt 6.5,
Aufgaben-
orientierung


Neben dem didaktischen „Hauptstrom“, wie er hier in aller Kürze anhand einiger Beispiele nachvollzogen wurde, gab und gibt es zahlreiche Mischformen und Varianten, die in der Praxis der Erwachsenenbildung (außerhalb einiger Nischen in hochspezialisierten privaten Sprachenschulen) aber bisher noch weniger zum Zuge kamen. Hier sind insbesondere die sogenannten „alternativen Methoden“ zu nennen: Suggestopädie, *Community Language Learning*, *Total Physical Approach*, *Natural Approach* u.a. - Auf Einzelheiten dieser Methoden kann hier nicht eingegangen werden.

6.2 Lernprozesse und Methoden: der aktuelle Stand

Seit Mitte der 90er Jahre beobachten wir einen tiefgreifenden Wandel im methodischen Denken, der in der Fachliteratur auch als „Paradigmenwechsel der Fremdsprachendidaktik“ bezeichnet wurde (Wolff 1994). Geändert hat sich etwas Grundsätzliches: die Vorstellung darüber, wie eine Sprache in den Kopf des Lernalters gelangt. Bisher herrschte die Meinung vor, die innere Sprache im Kopf des Lernalters sei als ein Abbild der äußeren Sprache im Lehrbuch zu verstehen, die mentale Grammatik sei im Prinzip so etwas wie die verinnerlichte Form der Lehrbuchgrammatik. Aus dieser Annahme folgte eine Unterrichtsmethode, die sich allgemein als Suche nach dem geschicktesten Weg der **Vermittlung** des im Buch vorgegebenen Lernstoffs beschreiben lässt.

 Literatur

Aber schon die Voraussetzung der „Vermittlungs-Methoden“ ist im Licht der Erkenntnisse der aktuellen Spracherwerbsforschung nicht länger haltbar: Das innere Sprachmodell des Lernalters ist als ein eigenständiges, **subjektives Konstrukt** zu begreifen, das nach lernalterspezifischen Voraussetzungen in relativer Unabhängigkeit vom äußeren Lehrplan entsteht. Vereinfacht gesagt: man kann eine Sprache nicht lehren, sondern jeder Lernalter muss sie „für sich“ erlernen, im eigenen Kopf (re)konstruieren. Insofern kann man das Lernen einer Fremdsprache nicht länger, wie früher angenommen, als mechanisch-schrittweise Aneignung einer Serie von Automatismen verstehen, die sich irgendwann nach dem Bild einer Flasche, die per Trichter gefüllt wird, von selbst zu einem funktionierenden Ganzen ordnen, sobald die Flasche voll ist. Die innere Sprache wächst nicht beliebig nach einem von außen vorgegebenen Bauplan, sondern „organisch“ in dem Maße, wie ein Lernalter vom Stand seiner Lernressourcen her zur Aufnahme und Verarbeitung einer bestimmten sprachlichen Information bereit ist.

 vgl. Abschnitt 2.4, Spracherwerb

Aus Sicht des lernenden Individuums funktioniert der Spracherwerb eher wie ein Puzzle: Er muss bei jedem Lernschritt gezielt die Teile finden, die zu den schon vorhandenen Teilen passen. Sobald sich die ersten Teile richtig zusammenfügen, ist das innere Modell mehr oder weniger funktionstüchtig - und zwar fast von Anfang an, wie man an der Leistung kindlicher Ein- oder Zweiwortsätze ablesen kann. Um die jeweils (subjektiv!) passenden Teile zu finden, ist mechanisches Lernen daher nicht nur ungeeignet, sondern sogar schädlich. Der subjektive Bauplan wird „zugeschüttet“ mit unverbundener Information, und irgendwann verliert man die Übersicht: Die Chance, dass sich die zufällig verteilten Puzzlesteine irgendwann von selbst sinnvoll reorganisieren, wird mit wachsender Menge des so Gelernten eher schlechter als besser.

Erfolgreicher Spracherwerb beruht vom Prinzip her also nicht auf mechanischem Erlernen, sondern auf gezielten **subjektiven Erkenntnisakten**: Auf Basis des ihm vorliegenden Lernstoffs bildet der Lernalter Hypothesen über Form und Leistung der Bausteine



Literatur

einer Zielsprache, die ihm als nächste in seinem subjektiven Bauplan fehlen; er testet diese Hypothesen durch praktische Anwendung und modifiziert seine Annahmen auf Basis der Erfahrungen, die er dabei macht, oder der Rückmeldungen, die er im Unterricht erhält. Vieles davon geschieht **unbewusst** auf der Basis autonomer Erwerbsstrategien (Ellis 1990). Die subjektiven Lernverläufe in einer Lerngruppe sind daher so unterschiedlich wie die individuellen Lernvoraussetzungen: Von dem vorgegebenen Lernstoff kann immer nur das effektiv aufgenommen werden, wofür der einzelne Lerner bereit ist. Spracherwerb ist daher kein **linearer** Prozess, der mechanisch der Progression eines Lehrbuchs folgt, sondern er verläuft in Wellen und Schüben - es gibt Beschleunigung, Verlangsamung und sogar Rückschritte - von einem „Aha-Erlebnis“ zum nächsten.

Unterricht schafft zwar eine Lernumgebung, erzeugt jedoch keinen Lernprozess - und schon gar nicht bei allen Lernern den gleichen. Die innere Sprache des Lerners ist kein Abbild der äußeren Sprache des Lehrplans, der Lerner selbst ist Architekt seiner subjektiven Sprache. Der innere Bauplan, nach dem der Lerner vorgeht, ist uns nicht bekannt; und dieser **innere Lehrplan** (Vielau 1997) unterscheidet sich außerdem von Lerner zu Lerner. Das Ziel der Methodik kann also nicht länger darin bestehen, einen vorgegebenen Stoff möglichst geschickt zu „vermitteln“, Vokabeln zu „pauken“ und Grammatik zu „drillen“, das mechanische Lernen durch findige Tricks zu effektivieren (Suggestopädie), sondern das Ziel müsste darin liegen, jedem Lerner die subjektiv geeigneten Lernprozesse zu ermöglichen, sie durch phantasievolle äußere Lernarrangements anzuregen, zu begleiten und zu erleichtern.

6.3 Welches Unterrichtskonzept für welche Lerngruppe?

Wenn jeder Lerner anders und nach eigenen Voraussetzungen lernt, kann es keine Universalmethode geben, die auf alle Lernbedingungen und Lerner gleichermaßen anwendbar wäre. Neue Kursleiter in der Erwachsenenbildung sind immer wieder überrascht über die starken individuellen Unterschiede in der Fremdspracheneignung und im Lernerfolg ihrer Teilnehmer. Diese Unterschiede scheinen zuzunehmen und sich auszudifferenzieren, sobald der Mensch seiner sprachsensiblen Lebensphase entwächst: Während Kinder von Natur aus in bestimmtem Maße sprachbegabt sind (und beim Spracherwerb zwar in unterschiedlichem Tempo, aber nach ähnlichen Mustern vorgehen), gibt es beim späteren Spracherwerb eine große Bandbreite individueller Vorgehensweisen (Strategien) und eine entsprechende Bandbreite im Lernerfolg: Eine kleine Gruppe lernt Fremdsprachen weitgehend intuitiv und sehr erfolgreich; die große Mehrzahl aller Erwachsenen muss sich Fremdsprachen mühsam erarbeiten, der Erfolg dieser Bemühung ist ungewiss; und schliesslich gibt es die Gruppe der Lernungewohnten und Lernschwachen, die ohne geeignete Hilfen beim Fremdsprachenlernen meistens erfolglos bleibt.



*vgl. Abschnitt 2.4,
Spracherwerb,
Lerntypen*

Wenn es keinen methodischen Königsweg gibt, der auf jeden Lerner und jede Lernkonstellation passt, so fragt sich natürlich, woran man sich als Kursleiter bei der Unterrichtsvorbereitung orientieren soll. Hier lautet ein beliebter Ratschlag, man möge sich nicht an eine bestimmte Methode halten, sondern „das Beste aus jeder Methode auswählen“ (Bianchi u.a. 1981: 40 ff.). Der Rat klingt verlockend, ist allerdings bei näherer Betrachtung wenig ergiebig: Denn woher wissen wir, was in einer bestimmten Lern-



Literatur

konstellation (für wen?) tatsächlich das beste ist? Was exakt hätte zu geschehen, wenn auf Basis solcher Vermutungen das Lernergebnis nicht, nicht in vollem Umfang oder nicht bei allen Teilnehmern unseren Erwartungen entspricht?

Diese Fragen führen zu einem Grundproblem der Methodik: Der Kausalzusammenhang von Prozess und Ergebnis, Ursache und Wirkung ist unklar. Jede Lernkonstellation besteht aus vielen einzelnen Lernoperationen, und für jede dieser Operationen gibt es mehr als eine mögliche Variante. Im europäischen Referenzrahmen (Europarat 1997: 79 ff.) finden sich allein etwa 150 verschiedene Parameter, die sich in der einen oder anderen Weise auf die Prozesslenkung auswirken. Alle Lernschritte hängen systemhaft voneinander ab und bedingen sich wechselseitig. Da es obendrein sehr verschiedene Lernertypen gibt und nicht jeder Lerner auf jeden Lernweg in gleicher Weise anspricht, sind entsprechend viele Fehlerquellen vorstellbar. In der Praxis hat man es daher nicht trennscharf mit einzelnen Lehrentscheidungen zu tun, die gezielt auf ihre Wirksamkeit hin geprüft werden könnten, sondern mit einer höchst komplexen und vieldeutigen Realität. Um gezielt unterrichten zu können, brauchen wir also zunächst eine **Theorie** darüber, wie die Sprache in den Kopf des Lerners gelangt, auf welche Weise der Unterricht diesen Prozess unterstützen kann und wie man auf verschiedene Lernbedürfnisse eingeht.

Ein tröstlicher Ausgangspunkt für die weiteren Überlegungen könnte sein, dass der Unterricht das Fremdsprachenlernen nicht verhindern kann, wenn die individuellen Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen gegeben sind: Auch noch der schlechteste Unterricht wird bei einigen Lernern Erfolg haben. Entsprechend erlernen Kinder ihre Muttersprache auch unter sehr ungünstigen äußeren Bedingungen, solange sie in der sprachsensiblen Lebensphase sind. Später gilt dann als Faustregel: Von einem schlechten Unterricht oder einem ungeeigneten Lehrbuch profitieren nur wenige, besonders sprachbegabte Lerner, von einem guten Unterricht potenziell alle. Jedes Unterrichtskonzept, jede Lehrbuchmethode ist gleichsam auf einen impliziten Lerner ausgerichtet. Um diesen impliziten Lerner zu entdecken, genügt es, anhand einiger Übungsbeispiele zu prüfen, wie hoch jeweils der **Lernstapel** ist, der dem Lerner zugemutet wird, welche **Lernhilfen** er erhält, welche heimlichen **Voraussetzungen** die Erklärungssprache zumutet, welchem **emotionalem Stress** er beim Üben ausgesetzt ist. Dabei ist nicht unbedingt wichtig, wie groß die Stoffmenge ist, sondern wie hoch die effektive Lernlast zu veranschlagen ist: Wenn ausnahmslos alles gelernt werden muss, was im Buch steht, kann ein minimaler Input eine riesige Lernlast implizieren; wenn der Lerner aktiv das auswählen kann, wofür er lernbereit ist, bleibt die Lernlast selbst bei großen Stoffmengen überschaubar.

Das Grundprinzip lernerorientierten Unterrichtens ist nun recht einfach zu beschreiben: Je schwächer der Lerner, desto niedriger muss die Lernstapel sein, desto mehr Lernhilfen sind erforderlich, desto geringer dürfen die heimlichen Voraussetzungen sein, desto weniger emotionaler Stress darf zugemutet werden und desto überschaubarer muss die Lernlast sein (vgl. Vielau 1997, Schmidt-Schönbein 1990). Während man beispielsweise bei Kindern oder in Gruppen erwachsener Sprachstudenten „riskanter“ (eher einsprachig, mit ganzheitlich-synthetischen Lernformen, wenig Hilfen und hoher Lernlast) arbeiten kann, wird man in heterogenen Lerngruppen, wie man sie an Volkshochschulen antrifft, also zunächst „vorsichtiger“ sein müssen (graduell ansteigende Anforderungen an den Gebrauch der Zielsprache, mehr erstsprachige Hilfen und Brücken, Übungsaufbau eher schrittweise als ganzheitlich, eher niedrige effektive Lernlast).

⇒ vgl. Abschnitt 1, Fremdsprachenlernen im Unterricht

Lernstapel = Zahl der gleichzeitig zu bewältigenden Lernaufgaben aus Lernaltersicht



Literatur

6.4 Unterrichtsvorbereitung

Sobald die Ausgangsbedingungen geklärt sind, man ein ungefähres Bild der Lerngruppe besitzt und sich für ein bestimmtes Unterrichtskonzept entschieden hat, beginnt man mit der Unterrichtsvorbereitung im eigentlichen Sinne. Aus Gründen, die beim Weiterlesen sicher noch besser verständlich werden, ist es empfehlenswert, diese Vorbereitung nicht formlos auf einem losen Zettel oder mit ein paar Notizen im Lehrbuch zu erledigen, sondern in einer systematischen Form. Das im Anhang abgedruckte Planungsformular hat sich in der Praxis bewährt und kann als Vorlage dienen. Die Unterrichtsplanung bezieht sich auf Unterrichtseinheiten; jede „Unterrichtseinheit“ wiederum enthält eine oder mehrere „Lerneinheiten“ (Lernsequenzen).

 **Anhang:**
Formblatt Unterrichtsvorbereitung

Unterrichtsplanung

Das Planungsformular beschreibt eine Unterrichtseinheit; praktikabel und ausreichend übersichtlich ist jeweils ein DIN-A4-Blatt für eine 45-Minuten-Einheit. Die Gesichtspunkte, an denen sich der Unterrichtsplan orientiert, sind Material, Lernaktivität und Zeit; eine 45-Minuten-Unterrichtseinheit kann am Anfang zum Beispiel eine Wiederholungs- und Aufwärmphase, dann eine oder mehrere **Lernsequenzen** enthalten, ein Planspiel in Arbeitsgruppen zur Anwendung des Gelernten, zum Schluss eine Phase für *Feedback* und die Zusammenfassung. Die auf die Unterrichtseinheit verteilten Lernsequenzen orientieren sich an den jeweiligen Lehrzielen; dazu gleich noch genauer.

In der Weiterbildung gibt es sehr unterschiedliche Kurstypen mit sehr verschiedenartigen Unterrichtsblöcken (einstündig, zweistündig, dreistündig, vierstündig, achttündig) und Unterrichtsfrequenzen (einmal / zweimal / dreimal pro Woche über ein Wochenende / Halbjahr / Jahr etc.). Die 45-Minuten-Unterrichtseinheit passt sich flexibel solchen Kurstypen an; man kann sie in die verschiedenartigsten Kontexte transportieren. Allerdings sind vom didaktischen Rahmen her einige zusätzliche Überlegungen erforderlich: In einen achttündigen Unterrichtstag würde man zum Beispiel besser nicht acht „normale“ 45-Minuten-Einheiten hineinpresse, weil die kompakte Lernform andere Lehrziele impliziert und das Aufnahmevermögen der Lerner (Stichwort „Lernlast“) bei einem derart massiven Input sicher auch bald erschöpft wäre. Entsprechend gelten für einen dreistündigen Kurs andere Regeln als für einen zweistündigen. Je kleiner der Unterrichtsblock und je weiter die Frequenz (Unterricht einmal pro Woche?), desto höher kann im Prinzip die Lernlast in den einzelnen Unterrichtseinheiten angesetzt werden.

Der 45-Minuten-Unterrichtsplan beschreibt den **Ablauf** der einzelnen Lernschritte mit der vorgesehenen **Dauer**, qualifiziert diese Lernschritte nach ihrer **Funktion** im Lernprozess der Gruppe, ordnet die jeweils erforderlichen **Lernmaterialien** zu (Lehr- und Arbeitsbuch, Medien, Tafelbild etc.) und kennzeichnet die **Sozialformen** (individuell, Partner- und Gruppenarbeit, frontal / Plenum etc.). Wichtig ist, dass man die Prozesse nicht zu detailliert plant, weil sonst die Flexibilität verloren geht. Andererseits entlastet man sich selbst in der Lehrerrolle, wenn man den geplanten Ablauf (der ja keineswegs identisch mit der im Lehrbuch vorgesehenen Übungsfolge sein muss!) stets übersichtlich vor Augen hat: Man kann sich dann unbesorgt auf den gerade aktuellen Lernschritt konzentrieren und viel flexibler auf Reaktionen der Lerngruppe einlassen, ohne in die

Gefahr zu geraten, den „roten Faden“ zu verlieren. Wichtige Tafelbilder, die im Ablaufplan keinen Platz finden, skizziert man auf der Rückseite des Blattes.

Besonders wichtig im Rahmen eines konstruktivistischen Verständnisses der Lehraufgabe ist die **Auswertungsspalte**: Hier notiert man seine Beobachtungen aus den einzelnen Lernschritten (Lernanordnung sinnvoll? Wiederholungsbedarf? Reaktionen der Lerngruppe?); das kann man sogar während des Unterrichts in einer Gruppenarbeitsphase tun oder auch kurz anschließend, solange die Eindrücke noch frisch sind. Wenn alles nach Plan läuft, muss man natürlich nicht jeden Schritt kommentieren; aber alles, was perspektivisch eine Korrektur der Lehrplanung (Abkürzung, Ergänzung, Wiederholung, Variation) veranlassen könnte, sollte hier erscheinen und vielleicht auch farblich besonders hervorgehoben werden. Wenn man sich die Unterrichtsplanung später wieder vornimmt, hat man mit einem Blick die kritischen Punkte im Unterrichtsplan erfasst, erkennt mögliche Schwächen im Lehrbuch, in einzelnen Übungen oder Übungsfolgen, macht die gleichen Fehler nicht womöglich zum zweiten Mal und weiß schon vorher, an welcher Stelle man experimentieren sollte.

⇒ vgl. Abschnitt 1,
Fremdsprachen-
lernen im Unter-
richt

Damit ist implizit ein weiterer wichtiger Punkt angesprochen. Professionelles Lehren ist ohne eine gut geordnete **Ablage** faktisch nicht möglich, weil man bei jeder Gruppe immer wieder von vorne beginnt, nicht aus Misserfolgen lernt, positive Erfahrungen verloren gehen - und weil man viel zu viel unbezahlte Zeit für die Vorbereitung aufwenden muss. Ein erprobter Unterrichtsplan, wie er hier beschrieben ist, kann und soll weiter verwendet werden. Er wird mit jeder neuen Anwendung eher nur besser, weil man nach und nach sensibler sowohl für die Implikationen dieser besonderen Lernanordnung wie für Notwendigkeit und Richtung materialbezogener oder lerngruppenspezifischer Modifikationen wird.

Für die Ablage sind verschiedene Systeme denkbar. Ein einfaches Verfahren besteht darin, der Systematik des Lehrbuchs zu folgen: Der Unterrichtsplan kommt zusammen mit Arbeitsblättern, Folien etc. in eine Klarsichthülle in der entsprechenden Abteilung im **Kursplaner**. Sobald der Plan im aktuellen Kursablauf nicht mehr benötigt wird, landet er in einem eigenen Sammler, der dann nach und nach, geordnet nach Lehrbuchlektionen, alle 45-Minuten-Unterrichtspläne des laufenden Semesters enthält. Beim nächsten Durchgang mit dem gleichen Lehrbuch (oder bei Vertretungsunterricht) hat man alles zusammen sofort bequem zur Hand. Um die Erfahrungen im nächsten Durchgang ebenfalls auswerten zu können, kopiert man einfach den Plan und deckt dabei die Auswertungsspalte ab. Anschließend kann man die Erfahrungen aus den beiden Durchgängen bequem gegenüberstellen und bewerten.

⇒ vgl. Abschnitt 5,
Kursplanung

Sucht man später nach Material zu einem bestimmten Sachproblem (Einführung des *going-to-future*, Thema „Weihnacht international“ etc.), so schaut man einfach in den Index des Lehrbuchs, auf das sich die Unterrichtspläne beziehen, und hat den entsprechenden Unterrichtsplan ebenfalls rasch gefunden. Lernspiele, Hör- und Lesetexte, aufwendige Folien, sonstige Zusatzmaterialien, die öfter in verschiedenen Unterrichtsstunden gebraucht werden, sollte man besser gesondert ablegen (Sammler „Lernspiele“); hier kommt dann nur ein entsprechender Querverweis in den aktuellen Unterrichtsplan.

Fast in der Mitte des Planungsformulars befindet sich eine Spalte, in der die **Funktion** des Übungsschritts im Lernprozess (in Form selbstgewählter Abkürzungen) markiert wird. Die Markierungen in dieser Spalte zeigen, ob der Lernprozess in sich sinnvoll aufgebaut ist; ihre Anordnung und Abfolge signalisieren das Unterrichtskonzept des

📄 **Anhang:**
Formblatt Unter-
richtsvorbereitung

Unterrichtenden. Damit stellt sich die Frage, was eine Lernsequenz (im Unterschied zur Unterrichtseinheit) ist und wie man solche Lernsequenzen auswählt und anordnet.

Die Lernsequenz

Eine 45-Minuten-Unterrichtseinheit besteht aus einer oder mehreren „Lernsequenzen“. In einer Lernsequenz erweitert der Lerner sein subjektives Sprachmodell um neue Elemente. Die Lernsequenz beschreibt das **Ziel**, den **Prozess** und das **Ergebnis** des entsprechenden Lernverlaufs. Lernsequenzen können kurz sein, aus einer einzigen Übung bestehen, aber auch eine längere Abfolge verschiedener Lernaktivitäten zusammenfassen - solange diese Abfolge dem Erwerb eines bestimmten neuen Elements der Zielsprache dient. Eine Lernsequenz verläuft in **Phasen**. Wenn man Lernen und Lehren nicht von vornherein gleich setzen will, ist es wichtig, nun verschiedene Blickwinkel zu unterscheiden.

⇒ vgl. Abschnitt 1,
Innerer und
äußerer Lehrplan

Aus der Sicht des Lernenden folgt der Spracherwerb einer verborgenen Gesetzmäßigkeit, nach der ein passendes Sprachelement ausgewählt, erarbeitet und dem subjektiven Sprachmodell hinzugefügt wird; entsprechend spricht man hier vom „inneren Lehrplan“ und von **Phasen des Spracherwerbs**. Davon zu unterscheiden sind die **Unterrichtsphasen**, der äußere Lehrplan bzw. die Lernanordnungen, die wir als Unterrichtende wählen, um den Spracherwerb des Lerners anzuregen und zu erleichtern. Die Kunst des Lehrens liegt darin, die Unterrichtsphasen so zu wählen und abzustimmen, dass die Lerngruppe, die man vor sich hat, optimale Lernbedingungen für ihre subjektiven Erwerbsprozesse vorfindet. Die Unterrichtsphasen orientieren sich an den Erfordernissen des Spracherwerbs der Lerngruppe (nicht umgekehrt). Um ein passendes Unterrichtskonzept zu finden, wird man bereit sein müssen, so lange mit verschiedenen Lernanordnungen zu experimentieren, bis die Lerngruppe einen erfolgversprechenden Lernweg gefunden hat.

Das Planungsformular zwingt dazu, die Überlegungen zur Auswahl eines passenden Unterrichtskonzepts **bewusst und explizit** anzustellen, da die einzelnen Lernschritte jeweils nach der Funktion zu kennzeichnen sind, die sie für den Spracherwerb der Lerngruppe haben sollen. Dabei ist zunächst die Frage nach der richtigen Abfolge der Lernschritte innerhalb der Lernsequenz zu beantworten: Die Abfolge ist offensichtlich nicht beliebig, sondern muss sich an den Erwerbsphasen des Lerners orientieren.

Phasen des Spracherwerbs: Konstruktion und Integration

Während des Spracherwerbs konstruiert der Lerner in seinem Kopf ein Arbeitsmodell der Zielsprache, das es ihm erlaubt, die Sprache auf einem bestimmten Übergangsniveau praktisch zu gebrauchen. Wie man in natürlich-ungesteuerten Lernprozessen und beim kindlichen Spracherwerb beobachten kann, besteht eine solche Lernsequenz aus der Sicht des Lerners aus zwei Schritten: einer Phase, in der neues Wissen gebildet wird (Konstruktion), und einer Phase, in der das neue Wissen vernetzt und integriert wird (Integration). Den Prozess zur Konstruktion neuen Wissens kann man sich etwa wie folgt vorstellen. Der Lerner „stolpert“ über ein Lernproblem und bildet, sofern er motiviert und innerlich zur Verarbeitung bereit ist, (meistens unbewusst) eine Hypothese zur Lösung des Problems; er ordnet also zum Beispiel versuchsweise einem unbekanntem Wort eine bestimmte Bedeutung zu. Diese Annahme wird im nächsten Lernschritt durch Ausprobieren getestet und bei unbefriedigenden Erfahrungen/ Rückmeldungen modifiziert und weiter verbessert. Dabei ergänzen sich zwei Verarbeitungsrichtungen, eine **datenorientierte** (*bottom-up*) und eine **wissensgelenkte** (*top-down*): Beim Versuch, eine

Lösung zu finden, „sieht und hört der Lernende mit seinem Gedächtnis“, er nutzt alle Möglichkeiten und Ressourcen, die ihm zur Verfügung stehen (Skehan 1989), um zu einer subjektiv plausiblen Lösung zu kommen. Während der Konstruktionsphase kann der Lernprozess je nachdem, wie schwierig das Problem aus der Sicht des Lerners ist und wie viel Aufmerksamkeit gebunden wird, die kognitiven Ressourcen stark belasten: Der Lerner ist dann womöglich nicht in der Lage, gleich auch schon sprachpraktisch zu reagieren, er braucht zunächst eine „Denkpause“ (*silent period*) und vielleicht einige zusätzliche Sprachbeispiele, um den Vorstellungsinhalt zu entdecken, der optimal zu dem neuen Wort passt. (Daher sind Unterrichtsverfahren, in denen ein Lerner mit neu eingeführten Redemitteln sofort praktisch etwas tun soll, aus erwerbstheoretischer Sicht wenig sinnvoll.) Ist eine subjektiv plausible Lösung gefunden, die in der Lebenswelt des Lerners funktioniert und keinen negativen *Feedback* mehr auslöst, so wird sie praktisch angewendet, zunächst noch vorsichtig und zögernd, aber mit jedem Erfolg schneller und sicherer - und bald auch außerhalb des engen Zusammenhangs, in dem das unbekannte Wort zuerst wahrgenommen wurde (Transfer).



Literatur

Die Notion wird auf diese Weise auch in neuen Zusammenhängen verfügbar, sie verbindet und vernetzt sich mit dem vorhandenen Wissen (Integration). Je öfter das neue Wort verwendet wird, desto mehr verfestigt sich die Verknüpfung von Wort und Vorstellungsinhalt, wird schließlich zur Routine, deren Abruf keine Aufmerksamkeit mehr verlangt. Der Lerner hat seinem subjektiven Sprachmodell erfolgreich ein neues Element hinzugefügt und es in sein bestehendes Wissen integriert, er kann das Wort flüssig und erfolgreich gebrauchen. Das gilt natürlich nur für die Fertigungsbereiche, die tatsächlich beim Lernen eine Rolle spielen: Wer das neue Wort zum Beispiel nie liest oder schreibt, entwickelt in diesen Bereichen auch keine Geläufigkeit.

Jedes neue Sprachelement, gleich ob es sich dabei um ein einfaches Wort oder um eine komplexe Satzstruktur oder Redewendung handelt, wird im Prinzip auf die hier beschriebene Art erworben. In welcher Phase sich ein Lerner beim Erwerb eines neuen Sprachelements befindet, ist weniger daran erkennbar, ob er im Gebrauch dieses Elements noch Fehler macht oder nicht (der fehlerfreie Satz kann mechanisch gelernt sein oder nur zufällig beim Ausprobieren entstehen). Wichtiger ist die Reaktionsgeschwindigkeit: Erst wenn das neue Wort in kommunikativen Zusammenhängen sicher und flüssig gebraucht werden kann, ist der Spracherwerb aus der Sicht des Lerners abgeschlossen.



vgl. Abschnitt 6.5,
Fehleranalyse

Damit ist allerdings noch nicht viel über die Qualität des Gelernten ausgesagt. Gerade beim natürlichen, ungesteuerten Spracherwerb kommt es häufig vor, dass falsche oder nur teil-richtige Vorstellungen gebildet werden und sich subjektiv verfestigen. Man spricht in diesem Fall von „Fossilisierung“; solche Fossilisierungen sind häufig im Sprachgebrauch von Gastarbeitern zu finden, die sich die Sprache selbst beigebracht haben und sich nicht mehr in der sprachsensiblen Lebensphase befinden. Die Teilsysteme der Sprache, die vermeintlich wenig Aufmerksamkeit verlangen und gleich zu Beginn des Spracherwerbs ständig gebraucht werden (Aussprache und Schrift), unterliegen daher in besonderem Maße der Fossilisierung. Fehler, die im beschriebenen Sinne zur subjektiven Routine geworden sind, verschwinden nicht von allein und können mit Standardmethoden später auch kaum noch korrigiert werden; so spricht ein Ausländer häufig nach zwanzig Jahren den gleichen Akzent wie in den ersten zwei Monaten seines Aufenthalts. Und ein falsch eingeübtes Schriftbild wird hartnäckig beibehalten, obwohl man die richtige Schreibweise beim Lesen ständig vor Augen hat.



vgl. Abschnitt 2.4,
Spracherwerb

Unterrichtsphasen: Ein praktisches Beispiel

Wenn wir (im Gegensatz zu den Erwerbsphasen) von „Unterrichtsphasen“ sprechen, so meinen wir die Gestaltung einer Lernsequenz aus der Sicht des Lehrers, also die Wahl eines bestimmten **Lernarrangements**. Dieses Lernarrangement wirkt wie ein „didaktisches Fenster“ (Vielau 1997): Es setzt die Rahmenbedingungen für die subjektiven Lernbewegungen, es soll der Lerngruppe den Spracherwerb ermöglichen, ihn erleichtern und optimieren. Kurz: Die Auswahl der Lernarrangements soll sich an den Bedürfnissen des Spracherwerbs einer bestimmten Lerngruppe orientieren.

Eine Lernsequenz aus der Sicht des Lehrers besteht im Prinzip aus drei Schritten: der Auswahl und Präsentation des Lernstoffs mit entsprechender **Sprachaufnahme** durch den Lerner, einer Phase der **Sprachverarbeitung**, in der der Lerner zur Hypothesenbildung und Tiefenverarbeitung des Lernstoffs angeregt werden soll, und einer Phase der **Sprachanwendung**, in der der Lernstoff in den verschiedenen Fertigkeitsbereichen (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben, Übersetzen ...) gefestigt, integriert und automatisiert wird. Wie man am Beispiel gleich sehen wird, impliziert die Auswahl eines Lernarrangements jeweils eine bestimmte Lehrhypothese. Ob diese Hypothese begründet und wirksam ist, ob das Arrangement in dieser Lerngruppe tatsächlich den gewünschten Lerneffekt hat, wird man letztlich erst im praktischen Unterricht feststellen.

Die Lerninhalte sind meistens schon durch das Lehrbuch vorgegeben. Am Beispiel der folgenden vierschrittige Lernsequenz, in der es um den Erwerb einer wichtigen grammatischen Notion geht (*going-to*-Futur), wird das Zusammenspiel von Unterrichtsphasen einerseits (äußerer Lehrplan) und Spracherwerbsprozessen andererseits (innerer Lehrplan des Lernenden) verständlich. Die Übungsfolge ist für den Zweck dieser Abhandlung konstruiert und aus verschiedenen Quellen zusammengestellt:

1. Look at this conversation:

Mrs Wells: How old are you now, Jackie?

Jackie: I'll be eighteen next Friday.

Mrs Wells: Oh, really? Are you going to have a party?

Jackie: I'm going to have a meal in a restaurant with a few friends.

Mrs Wells: That'll be nice.

2. Complete the replies. Use *be going to* or *will* with the verbs.

| | |
|---|--------|
| Oh, you've got a ticket for the play. - Yes, I'm going to see it on Friday. | see |
| The phone's ringing. - OK, I'll answer it. | answer |

- | | |
|--|---------|
| 1 <i>Did you buy this book? - No, Nancy did. She ... it on holiday.</i> | read |
| 2 <i>Tea or coffee? - I ... coffee, please.</i> | have |
| 3 <i>I'm going to miss this film on TV because I'll be out tonight. - Well, I ... it on the video, then.</i> | record |
| 4 <i>I'm just going to the newsagent's for a paper. - What newspaper ...?</i> | you buy |
| (...) | |

3. Do you have plans for your next weekend?

Work in pairs, take notes and report.

4. Listen to the telephone call on your answering machine.

Your friend Lucy is going to invite you. Discuss with your partner what you would like to do and write her a short letter.

Literatur

Beispiel

Quelle: Zusammenstellung aus diversen Lehrwerken

Der erste Schritt (Übung 1) dient der **Sprachaufnahme**. Der Lerninhalt sollte dabei so ausgewählt werden, dass er nicht zu schwierig ist und nur leicht jenseits des aktuellen Standes der Lernaltersprache liegt (*comprehensible input*). Im Beispiel würde man davon ausgehen, dass das *will*-Futur bekannt ist, hier also sozusagen den Hintergrund bildet, vor dem sich das eigentliche Lernproblem besser abhebt. Der Lerninhalt (*going-to*) wird eingebettet in einen speziell ausgewählten, vereinfachten Kontext (Filtertext), der es dem Lernenden erleichtert, das Problem aufzufassen; der Filtertext sollte nicht zu künstlich sein, aber er muss am Anfang einer Lernsequenz keineswegs sofort allen Ansprüchen an Authentizität genügen. Das didaktische Motiv steht an dieser Stelle noch im Vordergrund. **Lerninhalt** im hier angesprochenen Sinn kann mehr oder weniger alles sein, was im Unterricht gelehrt wird: eine grammatische Struktur, ein Wortfeld, ein Ausspracheproblem, eine Sprachfunktion, eine Lesestrategie, eine Lerntechnik.

Im Beispiel geht es um den Erwerb einer grammatischen Struktur. Sobald also sichergestellt ist, dass der Filtertext verstanden worden ist, dass der Lerner die Sätze lesen und aussprechen kann, wird die Aufmerksamkeit auf die Frage gelenkt, warum es bei der Bezugnahme auf Zukünftiges einmal *going to* und beim anderen Mal *will* heißt. Die Lerner markieren die betreffenden Formen im Text und bilden (individuell oder in Partnerarbeit) anhand des Beispiels Arbeitshypothesen zur grammatischen Funktion dieser Formen; d.h. sie formulieren Gebrauchsregeln. Das kann in **expliziter** Form geschehen (was den Vorteil hat, dass man die gefundenen Regelformulierungen später vergleichen und besprechen kann); bei einfacheren Problemen kann man auf eine Versprachlichung der Gebrauchsregel vielleicht ganz verzichten.

Es bleibt zunächst offen, ob die gefundenen Regeln richtig oder falsch sind; denn die Annahmen sollen nun im nächsten Lernschritt anhand der Sätze in Übung 2 überprüft und praktisch erprobt werden. Auch hier, in der Phase der **Sprachverarbeitung**, beschränkt sich die Rückmeldung des Kursleiters darauf, ob die gefundenen Lösungen richtig oder falsch sind. Erklärungen und Begründungen werden an dieser Stelle noch nicht gegeben. Ist die Lösung falsch, so muss die Arbeitshypothese neu ausgehandelt und so lange verändert werden, bis sie schließlich die verschiedenen Anwendungsfälle in der Übung 2 sinngemäß erklären kann.

An dieser Stelle fällt auf, dass **Fehler** während der Sprachverarbeitung einen völlig anderen Stellenwert haben, als man das traditionell im Sprachunterricht kennt. Ähnlich wie ein Kind im Erstspracherwerb braucht der Lerner die Möglichkeit sanktionsfreien „Probierens“, um seinen subjektiven Erwerbsprozess vorantreiben zu können. Fehler werden also nicht vermieden, sondern durch die Lernanordnung geradezu heraufgefordert. Jeder Fehler in diesem Zusammenhang ist sozusagen eine indirekt gestellte Frage, die Korrektur eine gezielte, optimal lernwirksame Hilfestellung bei der Verbesserung der Anfangshypothese. Es kann daher nicht Zweck einer solchen Lernanordnung sein, auf dem schnellstmöglichen Wege (zum Beispiel durch wortreiche Erklärungen des Lehrers) zu den richtigen Lösungen zu gelangen - denn erst, wenn man das ganze Spektrum der Fehlermöglichkeiten kennt, hat man ein Problem wirklich erfasst. Diesen Prozess abzukürzen und ergebnisorientiert zu beschleunigen, wäre unter konstruktivistischen Vorzeichen also grundfalsch: **Der Prozess hat Vorrang vor dem Ergebnis**. Kommt der Lerner im ersten Zugriff zu keiner sinnvollen Lösung, müsste man als Kursleiter selbst das akzeptieren: Denn das Verstehensproblem signalisiert hier ja lediglich, dass der Lerner zur Aufnahme dieses spezifischen Lerninhalts **von sich aus** noch nicht bereit ist. Die Erklärung „von außen“, vom Lehrer her, bewirkt unter diesen Vorausset-

⇒ vgl. Abschnitt 6.5,
Fehleranalyse

Tipp ?

Verzichten Sie auf langatmige Erklärungen.

prozedurales Wissen = Handlungswissen (im Gegensatz zu theoretischem bzw. „deklarativem“ Wissen)

⇒ vgl. Abschnitt 6.4, Hörverstehen, Strategien

zungen kaum etwas Sinnvolles: Der Lerner produziert nun vielleicht nach dem vorgegebenen Schema kurzfristig die richtige Lösung, solange er sich bewusst auf die Anwendung der Regel konzentriert, aber er wird bei nächster Gelegenheit, sobald die Aufmerksamkeit abgelenkt wird oder die „aufgesetzte“ Erklärung wieder vergessen ist, die gleichen Fehler wie vorher machen. Das Problem wäre nur oberflächlich, in Form einer „Monitorregel“ gelernt, aber eine Tiefenverarbeitung mit Erweiterung des „prozeduralen Wissens“ hätte nicht stattgefunden ...

Hat der Lerner von sich aus eine plausible Gebrauchsregel gefunden, so folgt im dritten Schritt eine Übung zur **Sprachanwendung**: Die Aufmerksamkeit des Lerners verschiebt sich dabei weg von der Sprachbetrachtung hin zum Gesprächsinhalt. Im Dialog mit einem Gesprächspartner werden Pläne zur Freizeitgestaltung ausgetauscht; das Ergebnis wird schriftlich festgehalten und anschließend berichtet. Die Information, die ausgetauscht wird, ist in dieser Lernanordnung (*information-gap-practice*) wechselseitig unbekannt: Der, der die Fragen stellt, kennt die Antwort nicht; und um anschließend sinnvoll berichten zu können, muss er zurückfragen, Missverständnisse klären, Einzelheiten in Erfahrung bringen. Frage und Antwort wechseln sich im natürlichen, zielorientierten Rhythmus ab. Trotz der engen Vorgaben handelt es sich hier also ansatzweise schon um „echte“ Kommunikation - auch wenn bestimmte Merkmale eines authentischen Gesprächs (realer Kontext, natürliche Handlungsabsichten) noch fehlen. Während einer Partnerarbeit dieser Art würde der Kursleiter nicht mehr unterbrechend korrigieren, sondern wichtige Fehler zunächst nur sammeln und anschließend gezielt in einem erneuten „Konstruktionslauf“ (nach Art des zweiten Lernschritts) bearbeiten lassen.

Die abschließende Hörverstehensübung (Übung 4) präsentiert das Lernproblem eingebettet in einem sprechnatürlichen Kontext. Die Aufmerksamkeit des Lerners wird durch die Aufgabenstellung gelenkt und schon vorweg auf eine bestimmte Hörstrategie (*listening for detail*) hin ausgerichtet. Er kann die gestellte Aufgabe nur lösen, wenn mittlerweile eine gewisse Flüssigkeit im Gebrauch des *going-to*-Futur erreicht ist. Bei der Bearbeitung der Aufgabe verwendet er diese Struktur in einer **integrativen** Form, die sowohl Hören und Sprechen wie auch kommunikatives Schreiben einschließt: Gelingt hier die Verständigung flüssig und ohne zu viele Fehler, so kann man davon ausgehen, dass die Lernsequenz insgesamt erfolgreich durchlaufen wurde.

Die **Reihenfolge** der Unterrichtsphasen (Aufnahme → Verarbeitung → Anwendung) ergibt sich aus der Eigenart des Spracherwerbs; sie kann nicht beliebig verändert werden. In manchen Lehrwerken ist es üblich, sofort mit sehr komplexen, natürlich schnell gesprochenen Anwendungsübungen zu beginnen. Die Logik des Spracherwerbs wird damit auf den Kopf gestellt: Der Lerner soll flüssig reagieren, bevor er eine Chance hatte, entsprechende Routinen zu bilden. In der Praxis kann das nicht funktionieren - oder doch nur bei wenigen Lernern, die sehr sprachbegabt sind oder passendes Vorwissen schon mitbringen. Der hier übliche Hinweis im Lehrerhandbuch, der „Lerner müsse ja nicht alles verstehen“, ist daher fehl am Platze. Der Standardlerner **kann** an dieser Stelle noch nicht viel verstehen: Der Lernstapel ist zu hoch, und alles kommt subjektiv viel zu schnell. Darum ist die Unterscheidung zwischen einem vereinfachten Filtertext am Anfang (als Basis der Konstruktionsprozesse) und dem authentischen Hörverstehentext am Schluss der Lernsequenz (als Basis für kommunikative Anwendungen) wichtig. Je nach Schwierigkeit des Lerngegenstands und nach dem Lernvermögen der Gruppe kann eine Lernsequenz eher kurz und ganzheitlich ausfallen oder in eine größere Zahl einzelner Lernschritte aufgeteilt werden. Dabei gilt als Grundsatz, dass schwierige Lern-

gegenstände und schwächere Lerner eine eher schrittweise Lernanordnung verlangen, weil der Lernstapel bei gleichzeitig mehreren Problemen sonst zu hoch wird. Beansprucht eines der Probleme zu viel Aufmerksamkeit, so verblassen die anderen, womöglich ebenfalls wichtigen Aspekte. (Deshalb darf man das Mobiltelefon beim Autofahren nicht benutzen.) Die kleinschrittige Lernanordnung ermöglicht es dem schwächeren Lerner, seine Aufmerksamkeit zu bündeln und gezielt die nötigen Teilroutinen zu bilden, bevor eine kommunikative Übung am Ende der Lernsequenz die Teilfertigkeiten zusammenfasst und integriert. Stärkere Lerner gehen eher intuitiv und ganzheitlich an Aufgaben heran: Oft können sie zum Beispiel auf den Umweg einer expliziten Regelformulierung verzichten. Schwächere Lerner müssen für das gleiche Ergebnis oft mehr tun: Probleme zusätzlich übungstechnisch aufgreifen, die für stärkere Lerner gar nicht existieren, oder Lösungen langwierig suchen, wo der stärkere Lerner auf Anhieb zum richtigen Ergebnis kommt.

⇒ vgl. Abschnitt 6.3, Lerngruppe und Unterrichtskonzept

Tipp

Schwächere Lerner benötigen kleinschrittige Übungsfolgen.

Ein und dieselbe Lernanordnung taugt daher nicht für alle Lerner in einer Lerngruppe: Oft macht es Sinn zu **differenzieren** - also verschiedene Lernanordnungen für verschiedene Teilgruppen innerhalb des gleichen Lernzusammenhangs vorzubereiten. Die Stärkeren müssen sich dann nicht in zu kleinschrittigen Übungen langweilen, und die Schwächeren werden nicht durch ein zu schnelles und ganzheitliches Lernarrangement überfordert. Entsprechend sind allgemeine Kriterienlisten zur Beurteilung von Übungen, die keinen Zusammenhang zwischen Lerngruppe, Übungsinhalt und Übungsziel herstellen, wenig brauchbar: Übungen müssen in erster Linie valide im Blick auf das jeweilige Übungsziel sein; und das Übungsziel ergibt sich aus dem spezifischen Ort der Lernaufgabe in einem bestimmten Lernzusammenhang.

⇒ vgl. Abschnitt 6.5, Binnendifferenzierung

Die im Beispiel vorgesehene Lernanordnung ist relativ kompakt und stellt vergleichsweise **hohe Anforderungen** an die Lerngruppe. Nicht berücksichtigt ist zum Beispiel, dass auch auf der Formebene dieser Struktur erhebliche Probleme auftreten können. Hierzu könnte man für die Lerner in der Gruppe, die dazu ein zusätzliches Übungsangebot brauchen, zwischen den ersten und zweiten Lernschritt die folgende Übung einschieben (die Fragestruktur macht die meisten Probleme):

Bilden Sie Sätze mit *is/ are going to*.

What time .. you .. be home tonight? - What time are you going to be home tonight?

1. *When .. your parents .. move to London?*
2. *Why .. your son .. study engineering?*
3. *How .. we all .. travel to Scotland?*
4. *Where .. Alice ... buy her new car?*
5. *Who .. cook supper?*
- (...)

Beispiel

Quelle: *The New Cambridge English Course (Klett), Band 1, Arbeitsbuch, 1991: 95*

Es handelt sich um einen einfachen Strukturdrill, mit dem man tatsächlich nichts Anderes als die Sprachform sinnvoll einüben kann - aber genau darum geht es ja hier. Flüssigkeit im Abruf der Formen erwirbt man nur durch praktische Übung, durch eigenes Sprechen. Einmal ist dabei viel zu wenig: Jeder muss Gelegenheit haben, die Struktur mehrfach zu hören und mehrfach zu sprechen. Am besten erreicht man das durch Partner- und Gruppenarbeit. Ohne Flüssigkeit auf der Formebene werden spätere Anwendungsübungen durch Formfehler bzw. durch bewusstes, mühsames Konstruieren der richtigen Formen behindert. Der gute Lerner nimmt vielleicht Form und Funktion dieser Struktur simultan auf; für schwächere Lerner ist es ratsam, auch hier getrennte Lernschritte vorzusehen.

⇒ vgl. Abschnitt 6.5, Lerneraktivierung

Eine weitere Schwachstelle in der Lernanordnung liegt zwischen Übung 2 und Übung 3: Im zweiten Lernschritt konstruiert der Lerner die Gebrauchsregel; die Lernhandlung ist durch Suchen, Probieren, Denken, Analysieren gekennzeichnet. In Übungsformen dieser Art kann und soll keine Flüssigkeit entstehen, das wäre ein falscher Anspruch. Im dritten Schritt wird jedoch schon ein hohes Maß an Geläufigkeit sowohl bezüglich der Formen wie auch der Funktion vorausgesetzt: Mitteilungsbezogen über Inhalte kann man nur sprechen, wenn man sich nicht mehr vorrangig auf die Wahl der Redemittel konzentrieren muss. Um vor dem dritten Lernschritt etwas mehr Geläufigkeit zu erreichen, könnte man hier zum Beispiel die folgende Übung einschieben:

Versuchen Sie, das Rätsel zu lösen.

Five children, still at school, are going to be a doctor, an engineer, a teacher, a lorry driver and a tennis player. Kate is not going to study after leaving school. George is going to be either the doctor or the teacher. One of the children is going to have a job which begins with the same letter as his/her name. Mark is not going to be the doctor or the engineer. Louise is not going to be the doctor. What is Phil going to be?

 **Beispiel**

Quelle: *The New Cambridge English Course (Klett), Band 1, Arbeitsbuch, 1991: 95*

Die Lerner sollen zwar schon aktiv mit der Struktur operieren, haben allerdings noch ein sehr klares „Handlungsgeländer“ vor Augen. Die Inhalte müssen nicht, wie in der Übung 3, selber ausgedacht und versprachlicht werden, sondern sie sind hier vollständig vorgegeben. Durch den spielerischen Charakter und die anspruchsvolle Struktur des Rätsels ist die Übung obendrein interessant und motivierend.

Mit den beiden letzten Beispielen sollte gezeigt werden, wie man eine vorgefundene Lernanordnung auf mögliche Schwierigkeitspunkte hin beurteilt, wie man Lernprobleme aufnimmt, mögliche Ursachen zuordnet und wie man eine Lernanordnung prozess- und lernerorientiert modifizieren kann. Eine ausführliche methodische Anleitung zur Gestaltung der einzelnen Lehr-/Lernschritte ist im Rahmen der vorliegenden Publikation nicht möglich. Hierzu sei auf die einschlägige Literatur verwiesen (Quetz u.a. 1981, Buttaroni 1996, Vielau 1997). Für den Anfang kann man sich meistens ausreichend anhand des Lehrwerks und der Angaben im Lehrerhandbuch orientieren; nimmt man obendrein Vor- und Nachbereitung des Unterrichts ernst, so ergeben sich die Ansatzpunkte für methodische Experimente fast von selber.

 **Literatur**

Kommunikative Lernformen

Wenn wir eine Sprache im Alltag verwenden, so kommunizieren wir nicht durch den Austausch isolierter Sätze oder Sprechakte, sondern wir verständigen uns in Form komplexer **Szenarien** oder Texte. Der einzelne Sprechakt ist in der natürlichen Kommunikation also stets in einen kulturellen, sprachlichen und handlungspraktischen Kontext eingebunden, der in bestimmter Weise daran beteiligt ist, dass Verständigung möglich wird. Der Aufbau solcher Szenarien ist, wie das Wort schon signalisiert, keinesfalls willkürlich; Szenarien bestehen nicht aus einer zufälligen Abfolge von Sätzen oder Sprechakten, sondern sie haben eine bestimmte Struktur, die man als Kursleiter wenigstens vom Prinzip her verstehen muss, wenn in kommunikativen Formen gelehrt und gelernt werden soll.

Das Wort „Szenario/ Szenarium/ Szenar“ wird in der Bühnensprache gebraucht und meint dort so viel wie „Spielanleitung“, eine Anweisung also über die richtige Abfolge der einzelnen Szenen eines Theaterstücks. Diese Definition ist vorzüglich geeignet, um zu verstehen, wie Szenarien im Prozess der Kommunikation wirken: Szenarien sind kulturspezifische Anleitungen für den Ablauf konventioneller „Sprachspiele“, über die

die Sprecher dieser Sprache (meistens unbewusst) verfügen. Die Verständigung gelingt, wenn sich beide Gesprächspartner an die Anleitung für das Sprachspiel halten, und sie scheitert oder stößt auf Probleme, wenn diese Anleitung einem der Gesprächspartner nicht bekannt ist oder wenn er sie aus sonstigen Gründen nicht beachtet. Weil wir als kompetente Sprecher eine Fülle dieser konventionellen Sprachspiele im Kopf haben, ist für Verständigungsakte im Alltag oft nur minimaler Sprechaufwand erforderlich: Sobald das Szenario beiderseits identifiziert ist, läuft vieles auch über außersprachliche Handlungen, Gesten oder den Gesichtsausdruck ab, wird vom Sprecher ohne Worte impliziert (vorausgesetzt) und vom Hörer sinngemäß inferiert (ergänzt). In der Alltagskommunikation wird daher oft nicht das komplette Szenario versprachlicht, sondern nur die für das betreffende Sprachspiel notwendigen Handlungsimpulse - also die Informationen, die unmittelbar relevant im Blick auf das Handlungsziel sind, die der Gesprächssteuerung dienen und die inhaltlich nicht vorher schon beiden Seiten bekannt sind.

⇒ vgl. Abschnitt 3,
Verständigung
und Fremd-
verstehen

Um der Struktur solcher Spielanleitungen (Handlungsrezepte) näher zu kommen, ist es erforderlich, echte Szenarien in ihren **authentischen** Handlungszusammenhängen zu analysieren, da in künstlichen Texten, die extra für Lehrbücher geschrieben werden, häufig gerade die Informationsebenen wegfallen, die für eine Verständigung unter realen Verhältnissen wichtig sind, und andere ergänzt werden, die in der natürlichen Kommunikation keine Rolle spielen. Um zu verstehen, wie das Szenario „Um einen Gefallen bitten“ in der natürlichen Kommunikation zwischen zwei **Muttersprachlern** funktioniert, wird man zum Beispiel also einen authentischen Text, in dem jemand tatsächlich einen Bekannten um einen bestimmten Gefallen bittet, als Muster heranziehen, und wenn man typische Probleme der **interkulturellen** Verständigung verstehen will, wird man entsprechend auf authentische Beispiele zurückgreifen, in denen Nicht-Muttersprachler auftreten. Eine wichtige Bezugswissenschaft zum vertieften Verständnis solcher authentischer Szenarien ist die **Diskursanalyse** (Hatch 1992, McCarthy 1991, Carter, McCarthy 1997 u.a.).

 Literatur

Um den Denkansatz und die Methoden der Diskursanalyse zu verdeutlichen, soll hier noch einmal kurz auf ein bereits weiter oben (Abschnitt 3) vorgestelltes Beispielszenario zurückgegriffen werden, ein Gespräch zwischen zwei Bekannten, in dem es um einen kleinen Gefallen geht, den der eine dem anderen erweisen soll:

Chris: Hello Jozef
 Jozef: Hello Chris ...could you do me a great favour. (1)
 Chris: Yeah.
 Jozef: I'm going to book four cinema tickets on the phone and they need a credit card number (2) ... could you give me your credit card number (3) ... they only accept payment by credit card over the phone
 Chris: Ah
 Jozef: I telephoned there and they said they wouldn't do any reservations ...
 Chris: ... without a card.
 Jozef: Yes, and I could pay you back in cash. (4)
 Chris: Yes ... sure ... no problem at all. (5)
 Jozef: Yes. (6)
 (...)

 Beispiel

Quelle: McCarthy 1991:
19 f.

Der folgende Brief entspricht dem gleichen Szenario, obwohl der Text ein völlig anderes Erscheinungsbild bietet:

Dear Lucy,

I hope that you and Richard had a relaxing summer. How was your trip to Colorado and the Mile-High City? Did the kids get to a major league baseball game?

Lucy, I have a quick favour to ask of you. (1) As a „globe-trotter“ I know you will understand. My close friend, Astrid Wagner, an electrical engineering student at the Ruhr University in Bochum is touring Cornwall in September and is planning to spend a few days in the Penzance area. Of course she knows that I have family and friends scattered throughout Britain and asked if I might know of anyone she could stay with. (2) I immediately thought of you and Richard. (3) Astrid hasn't finished her travel plans yet but would like to arrive the afternoon of 20 September and leave early on 23 September. Of course she can change her schedule to accomodate yours. She is travelling by car, so she is rather flexible. I think you would really enjoy getting to know Astrid. I wanted you and Richard to meet her the last time you visited Germany, but your stay was too short. She is a very outgoing person, the kids will adore her. You'll have no trouble communicating, her English is outstanding. Please don't feel that you have to entertain her for her entire stay. I know that she can find plenty to do by herself. With the kids back in school, I assume that you will be at home. If not or if your schedule is already full, I understand. (4)

Lucy, please call, write or e-mail me as soon as possible so that I know whether or not Astrid can stay with you.(6) (...) I really appreciate your opening your home to Astrid. (5) Tell Richard and the kids „Hi!“.

Thanks, ...

In beiden Texten ist ohne viel Mühe eine ähnliche Struktur erkennbar. Beide unterstellen (mutter)sprachlich kompetente Gesprächspartner, die sich kooperativ und symmetrisch verhalten, und natürlich auch einiges an kulturspezifischem Hintergrundwissen. Auf die Eröffnungsphase (Gruß etc.) folgt die Einführung des Themas *favour-seeking* (1), um dem Gesprächspartner den „Rezeptaufruf“ und damit eine erste Orientierung über die Sprechabsicht zu ermöglichen. Zunächst wird knapp der Hintergrund skizziert, worum es bei dem Gefallen geht (2) und dann das spezifische Anliegen mehr oder weniger direkt formuliert (3). Als nächstes folgt eine Phase, in der Gründe dargelegt und Strategien aufgeboten werden, um den anderen zu überzeugen, in der gewünschten Weise tätig zu werden (4). Sobald der Partner sein Einverständnis signalisiert (5), was im Brief auch nur impliziert sein mag, folgt eine Aufforderung, in bestimmter Weise im Sinne des Fragenden aktiv zu werden. (6)

Trotz des unterschiedlichen Erscheinungsbildes weisen die beiden Texte also eine gleichartige und für das Szenario typische, in sich **kohärente** Diskursstruktur auf; sie folgen demselben Handlungsrezept. Der erste Text ist ein **Gespräch**: Rede und Gegenrede wechseln sich unmittelbar kontextgebunden ab, außersprachliche Mittel (die man sich als Leser vorstellen muss) wirken in den Text hinein, typische Diskursstrategien (*turn-taking, wait-and-see answering, face-saving etc.*) und Kohäsionsmerkmale der mündlichen Kommunikation spielen eine wichtige Rolle und prägen das Erscheinungsbild des Textes. Gemeinsames Sprachwissen regelt die Verständigung, gemeinsames Handlungswissen den Gesprächsverlauf: Die Sätze sind oft nicht ausformuliert, im grammatischen Sinn nicht vollständig, vieles wird impliziert/ inferiert und in verkürzten Wendungen partnerorientiert auf den Punkt gebracht, der lebenspraktische Kontext aktiv einbezogen. Unklarheiten und Missverständnisse werden sofort deutlich, eine übergenaue Ausdrucksweise (oder ein zu förmliches Register) würde den Ablauf eher stören, würde in diesem Gesprächskontext umständlich und pedantisch wirken. Gerade dadurch, dass man sich

Kohärenz = inhaltlich folgerichtiger Aufbau eines Textes

Kohäsion = sprachliche Verknüpfung zwischen den Elementen eines Textes

im Gespräch prozessorientiert auf die Reaktionen des Partners einstellen kann (zum Beispiel am Gesichtsausdruck merkt, ob man verstanden wird und ob noch weitere Argumente für die Überzeugungsarbeit erforderlich sind), ist ein solcher Gesprächsablauf zugleich maximal ökonomisch und maximal wirksam.

Der zweite Text ist leicht erkennbar ein **geschriebener** Text, der auf eine zeitversetzte Rezeption hin angelegt ist. Da man den Kommunikationspartner und seine Reaktionen als Schreibender nicht wahrnehmen kann, muss ein solcher Text sorgfältig ausformuliert werden, grammatisch korrekt und vollständig sein (weil das Erscheinungsbild stets auch Auskunft über den Verfasser gibt), und er muss von der Argumentation und den Wirkungen her genau geplant werden, alle denkbaren Einwände womöglich partnertaktisch vorwegnehmen und schon im Vorfeld entkräften. Die Überzeugungsarbeit ist hier komplizierter, da ein unmittelbares *Feedback* des Angesprochenen fehlt. Typische Diskursmarkierungen (zum Beispiel die Wiederaufnahme der Anrede zum Zweck der Textgliederung) sind von der Form her weniger auffällig als im direkten Gespräch, der Ausdruck spiegelt unmittelbar das geistige Niveau, die Erziehung und Schichtzugehörigkeit der Verfasserin, die ja keine zusätzlichen Kanäle, sondern allein das geschriebene Wort zur Verfügung hat, um den Leser gebührend im Sinne ihres Anliegens zu beeindrucken. Der geschriebene Text ist umso wirksamer, je genauer er auf den Informationsbedarf und die Lesestrategien des gedachten Lesers zugeschnitten ist; je größer daher das potenzielle Lesepublikum ist (und je weniger man über sein Publikum weiß), desto schwieriger ist auch die Aufgabe des Schreibenden. Schon aus dieser kurzen Beschreibung der zwei Texte ist erkennbar, dass mündliche und schriftliche Texte für den Fremdsprachenlerner trotz ihrer sehr ähnlichen Kohärenzstruktur sehr verschiedene Probleme aufwerfen.

Mündlich-dialogische Texte leben von der physischen Gegenwart der Gesprächspartner, dem Einbezug zusätzlicher Informationsebenen, von der lebendigen und flüssigen Interaktion im Gesprächsablauf, der Fähigkeit der Akteure, sich spontan auf die Reaktionen des Partners einzustellen. Die Anforderungen an Sprecher und Hörer sind hoch, da die Kommunikation in der Echtzeit abläuft und daher ein hohes Maß an Flüssigkeit (also die volle Integration der erforderlichen Sprachelemente in die Lernaltersprache) voraussetzt. Erleichtert wird die Aufgabe des Sprechers durch die Möglichkeit, die Rede nach Bedarf verzögern, abbrechen, neu formulieren, durch Rückgriff auf außersprachliche Mittel unterstützen zu können. Für den Zuhörer gibt es diese Möglichkeit zwar nicht, aber er kann versuchen, den Sinn vom Kontext her und aus dem sprachlichen Zusammenhang zu erraten, er kann den Sprecher unterbrechen, zurückfragen, durch außersprachliche Mittel signalisieren, dass er Verständnisprobleme hat. Diese Möglichkeiten entfallen beim Vortrag (Monolog) oder beim medienvermittelten Zuhören (Toncassette), weshalb das kontextfreie Hörverstehen ursprünglich kontextgebundener Dialoge anhand von Toncassetten auch so ziemlich das Schwierigste ist, was der Fremdsprachenunterricht dem Anfänger zu bieten hat.

Schriftliche Texte sind auf zeitversetzte Rezeption hin angelegt; die Informationsbasis im Text selbst ist daher wesentlich vollständiger. Ein hohes Maß an Flüssigkeit ist hier zwar ebenfalls hilfreich, aber weder beim Schreiben noch beim Lesen zwingend erforderlich. Wenn es gelingt, beim kommunikativen Lesen die typischen Strategien ins Spiel zu bringen, die man vom erstsprachlichen Lesen her gewohnt ist, ist das effektive Erlesen fremdsprachlicher Texte daher relativ leicht erlernbar; sogar schon in den Anfangsstadien des Spracherwerbs sind gute Ergebnisse zu erzielen. Anders steht es um die Erlernung des kommunikativen Schreibens: Ein wirksamer Text verlangt nicht nur sprachliche Ge-

⇒ vgl. Abschnitt 6.4,
Hörverstehen
(folgendes
Kapitel)

nauigkeit und eine gute Rechtschreibung, sondern exakte Planung, die Kenntnis der passenden Schreibrezepte und die Fähigkeit, sich vom Inhalt und Ausdruck her auf den Leser und seine Bedürfnisse einzustellen. Schreiben setzt daher ein höheres Maß an Sprachkompetenz und viel Übung voraus: Ein guter, wirksamer Text fließt nicht von selbst aus der Feder, sondern ist Ergebnis eines bewussten und wohlgeplanten Schreibaktes.

Beim kommunikativen Sprachgebrauch sind in der produktiven wie in der rezeptiven Dimension jeweils zwei Verarbeitungsrichtungen wirksam: Wer selber spricht oder anderen zuhört, ist zugleich auf der **globalen** Ebene des Textes gefordert wie auf der **lokalen** Ebene der einzelnen Wörter und Sätze. Er muss den Text vom Sinn her gestalten und verstehen, darf den roten Faden der Gedankenführung und Textstruktur (Kohärenz) nicht aus dem Blick verlieren, und muss gleichzeitig die Wort- und Satzebene beobachten, um beim Formulieren den passenden Ausdruck zu finden und die Textkohäsion zu wahren oder um beim Zuhören die Feinheiten zu verstehen und die vom Kontext her jeweils passenden Wortbedeutungen zuzuordnen.

In gewisser Weise sind diese beiden Verarbeitungsrichtungen gegenläufig, *top-down* vom Gesamt- zum Detailverstehen „hinab“, und *bottom-up* vom Detail- zum Gesamtverstehen „hinauf“, aber stets auch **komplementär** (wechselseitig ergänzend): Wer beispielsweise geistig nur auf der lokalen Ebene präsent ist, wird vom Informationsgehalt des Textes schon nach ein paar Sätzen kaum noch etwas auffassen, da für das Sinnverstehen primär die globale Ebene zuständig ist (vgl. Vielau 1997). Gelingt am Anfang eines Gesprächs zum Beispiel nicht der Rezeptaufruf oder wird von einem der Gesprächspartner ein falsches Rezept identifiziert, so werden sich sogar zwei Muttersprachler missverstehen.

Vor einem ähnlichen Problem steht der Fremdsprachenlerner. Zum einen sind die Szenarien zwischen Erst- und Fremdsprache oft nicht vollständig kompatibel: Die Handlungsrezepte sind in unterschiedlichem Maße kulturspezifisch markiert und unterscheiden sich entsprechend mehr oder weniger von dem, was man in der betreffenden Situation erwartet und gewohnt ist. Da der Fremdsprachenlerner außerdem oft noch Schwierigkeiten mit einzelnen Wörtern oder Satzstrukturen hat, achtet er spontan eher auf das, was ihm vordergründig die meisten Probleme bereitet: die Wort- und Satzebene (*bottom-up*-Verarbeitung). Aber gerade diese Strategie verhindert in der Praxis kommunikatives Sprechen/ Hören - man kann den Effekt leicht in der Muttersprache simulieren und nachempfinden, wenn man sich beim Sprechen oder Zuhören probenhalber bewusst auf einzelne Wörter und Formulierungen (statt auf Sinn und Mitteilung) konzentriert. Entsprechend kann man einen Text, den man verstanden hat, später zwar sinngemäß in eigenen Worten zusammenfassen, kaum jedoch wortgetreu in den ursprünglichen Formulierungen.

Kommunikative Lernformen setzen nicht unbedingt einen großen Umfang der Lerner-sprache, aber ein hohes Maß an Integration und Verfügbarkeit der benutzten Sprach-elemente voraus. Auch wenn die sprachlichen Voraussetzungen an sich gegeben sind, gelingt Kommunikation nur in dem Maße, wie der Lerner die passenden **Strategien** für kommunikatives Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben anwendet. Viele Lerner haben unter den künstlichen Bedingungen der Unterrichtssituation gerade damit ihre Probleme. Da die einzelnen Zielfähigkeiten aus Sicht des Fremdsprachenlerner sehr unterschiedliche Herangehensweisen verlangen und einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad haben, ist es zwingend erforderlich, (trotz des enormen Zeitaufwands, den das impliziert) im Unterricht jede der Zielfähigkeiten gesondert zu trainieren.



Literatur



vgl. Abschnitt 3,
Verständigung
und Fremd-
verstehen

Hörverstehen und Lesen

Gängige Lernarrangements zur Verbesserung der kommunikativen Zielfähigkeiten können hier nur im Hinblick auf einige Basistechniken (zu denen es in der Praxis natürlich viele Alternativen gibt) und bestimmte typische Probleme skizziert werden. Es wäre aus methodischer Sicht ein Fehler, den Verstehensakt als eine „passive“ und daher einfache Aufgabe zu sehen. Denn es gibt keine aus sich heraus vollständige Information; jede Form der Informationsaufnahme verlangt die aktive Beteiligung des Rezipienten. Der Rezipient hört oder liest „mit seinem Gedächtnis“, er rekonstruiert die Information aus seiner subjektiven Sicht, schließt die Informationslücken aktiv durch sein eigenes Welt-, Sprach- oder Handlungswissen und setzt auf diese Weise die vorgegebenen Informationsbausteine **aktiv** zu einer subjektiv plausiblen Botschaft zusammen.

Bei einer allgemeinverständlich gehaltenen Bedienungsanleitung sind die Ansprüche des Textes an den Rezipienten niedriger, bei einem komplizierten Fachtext, einem kulturspezifisch markierten, stark kontextgebundenen Hörtext oder gar einem poetischen Text sind sie entsprechend höher. In jedem Fall muss sich der Rezipient auf das betreffende Szenario erst einstellen; und der Verstehensakt läuft umso problemloser ab, je schneller er das Rezept auffasst und je besser er sich in den Feinheiten dieses Szenarios auskennt. Ein paar unverbundene Zeilen ohne Zusatzinformation in nichtssagendem Layout würden auch den Muttersprachler vor Verstehensprobleme stellen. Um dem Rezipienten den Aufruf des passenden Rezepts zu erleichtern, sollte man daher nach Möglichkeit zusätzliche Informationen geben, Hör- und Lesetexte außerdem in einem authentischen Format präsentieren. Dialoge werden im Idealfall also per Video eingebracht, eine Ton-cassette sollte wenigstens durch Bilder interpretiert werden. Bei Lesetexten ist es meistens weniger problematisch, ein entsprechend „angereichertes“ Format zu finden.

Das Lernarrangement für Verstehensübungen besteht im Prinzip aus **drei Abschnitten**: der vor-rezeptiven Phase, der Textrezeption selbst und der nach-rezeptiven Phase. In der vor-rezeptiven Phase wird der Lerner in geeigneter Form (zum Beispiel durch Sprechen über ein Bild/ Thema, durch Situationsbeschreibung oder ein *mind-map*) an die Verstehensaufgabe herangeführt: Geht es um eine Unterhaltung zwischen zwei Personen/ einen Anruf auf dem Anrufbeantworter/ eine Radiosendung/ einen Zeitungsausschnitt? Was weiß man schon über das Thema? Wie läuft ein solches Gespräch ab, welche Absichten werden verfolgt? Welche Informationslücken gibt es typischerweise in diesem Szenario, was ist bekannt, was ist für die Sprecher wichtig oder neu? Der Lerner wird neugierig, ruft (unbewusst) das passende Rezept auf und antizipiert so schon Teile der Information. Zusätzlich erhält er eine spezifische Aufgabe zur Steuerung des Verstehensaktes, damit er, wie beim natürlichen Hören/ Lesen auch, sich nicht erst „interesselos“ von der Information „berieseln“ lässt, sondern sofort in einen gerichteten Verstehensprozess eintreten kann.

⇒ vgl. Abschnitt 6.5,
Aufgabenorientierung und
Lernhilfen

Die Art der Aufgabenstellung beeinflusst die Rezeptionsstrategie des Lerners. Wenn man sich nur einen groben Überblick über die gebotene Information verschaffen will, genügt das **Globalverstehen** des Textes (Zeitungsektüre, Radiohören etc.): Man weiß dann, worum es im Text geht, könnte eine Überschrift zuordnen oder eine Kurzzusammenfassung des Inhalts geben; über Einzelheiten des Textes, die genaue Abfolge der Argumente und Beispiele, weiß man allerdings noch wenig. Eine weitere, im Alltag sehr wichtige Strategie ist das **selektive Verstehen**: Es interessiert nicht der gesamte Text, sondern selektiv nur eine bestimmte Information (Lexika, Handbücher, Kataloge,

Fahrpläne etc.). Geübt wird das Auffinden der gesuchten Information im Text und die gezielte Entnahme der relevanten Informationsteile. Nur auf Texte, die subjektiv eine besondere, herausgehobene Bedeutung haben, wendet man unter natürlichen Voraussetzungen die Strategie des **Detailverstehens** an: Man hört von Anfang bis Ende genau zu (oder liest den Text peinlich genau), um nichts zu versäumen, jede Einzelheit und Nuance präzise aufzufassen (Bedienungsanleitung, Wegbeschreibung, Gesetzestext, Liebesbrief, Gedicht). Als Variante des Detailverstehens sei noch das **kreative Lesen** erwähnt: Hier nimmt man die gebotene Information als Ausgangspunkt, um anhand der Vorlage eigene Ideen zu entwickeln oder bestimmte Aktivitäten voranzutreiben.

Der Verstehensakt ist in hohem Maße geprägt durch die Art des Textes und die Rezeptionsstrategie, die auf den Text angewandt wird. Auch für viele Kursleiter nicht ganz einfach zu begreifen ist dabei, dass das Globalverstehen die Grundlage und Voraussetzung für jede weitergehende Form der Textrezeption ist: Denn der spezifische Ort und Stellenwert der Teilinformationen ist für den Rezipienten immer erst aus der Perspektive der Gesamtinformation erkennbar. Beim physikalischen Akt des Lesens oder Zuhörens nehmen wir einen Text zwar *bottom-up* als Abfolge einzelner Wörter und Sätze auf, also vom Teil zum Ganzen hin; aber der kognitive Verstehensakt verläuft umgekehrt, *top-down*, vom (zunächst nur antizipierten) Globalverstehen hin zum fortschreitenden Auffassen, Kombinieren und „Plausibilisieren“ der Teilinformationen. Im gerichteten Verstehensakt pendelt der kompetente Rezipient zwischen globaler und lokaler Information; die lokale Information bestätigt und ergänzt schrittweise das globale Verstehen. Die verschiedenen Lesestrategien verlangen dabei lediglich verschiedene Akzentsetzungen in der Zuteilung der Aufmerksamkeit an die lokale Ebene; die globale Verarbeitung behält stets den Vorrang. Wird die Aufmerksamkeit umgekehrt zu stark durch einzelne Wörter oder Informationsteile gefesselt (zum Beispiel durch die methodisch zweifelhafte Empfehlung, im Text auf „Schlüsselwörter“ zu achten), so verliert der Rezipient den Faden des Informationsflusses und kann dem Gedankengang des Textes nicht mehr folgen. Dabei liegt ein wichtiger Unterschied zwischen dem Verstehen eines Hörtextes und dem eines Lesetextes darin, dass wir das Nichtverstehen eines Hörtextes sofort selber bemerken, weil wir mit dem äußerlich vorgegebenen Informationsfluss nicht Schritt halten können. Bei einem Lesetext dagegen hat man alle Zeit der Welt; und man muss ihn wirklich verstanden haben, um zu begreifen, dass man ihn nicht verstanden hat - ein Paradox, das erklärt, warum Leseverstehen spontan als eher einfach empfunden wird.

Der Fremdsprachenlerner hat beim Lesen oder Hören ein dreifaches Problem, das ihm das Verstehen erschwert. Zum einen bietet die Sprache selbst einigen Widerstand: Man trifft immer wieder auf einzelne Wörter, die man nicht kennt, versteht die Aussprache schlecht oder hat Probleme mit der Satzstruktur. Die Aufmerksamkeit verlagert sich dementsprechend zu sehr auf die lokale Information, man wünscht sich vielleicht, dass ein Hörtext lauter und langsamer präsentiert wird. Zum zweiten sind dem Fremdsprachenlerner die zielkulturellen Szenarien nicht so vertraut, dass die Prozesse der Antizipation, Inferenz und Plausibilisierung störungsfrei und nahezu unbemerkt im Hintergrund ablaufen könnten: Auch das Auffassen der Globalinformation benötigt daher einiges an zusätzlicher Aufmerksamkeit. Und drittens fehlt es bezüglich des Verarbeitungstempos häufig an Flüssigkeit, weil die erforderlichen Sprachelemente noch nicht ausreichend in die Lernaltersprache integriert sind: Angestregtes Lauschen und stilles Übersetzen ist die Folge. Die drei Probleme zusammen genommen können in der Praxis zu einer Überlastung der kognitiven Ressourcen führen; der Lerner hat dann das Gefühl, auf zu viele

Dinge gleichzeitig achten zu müssen, fühlt sich überfordert und (bei höheren Anforderungen) schnell auch frustriert.

Besonders beim **Hörverstehen**, das ja in der natürlichen Zeit abläuft und kein Verweilen duldet, kommt es dabei oft zu Problemen: Der Lerner denkt nicht mit, sondern versucht, im gleichen Tempo simultan zu übersetzen. Das Ergebnis wird als enttäuschend empfunden, weil man erfolglos bleibt und keine Fortschritte sieht. In der Praxis kommt es daher vor, dass Lerngruppen, die in Unkenntnis dieser Problematik falsch unterrichtet werden, es irgendwann ganz ablehnen, mit authentischen Hörmaterialien zu arbeiten. Die methodische Lösung liegt hier weder bei der künstlichen Verlangsamung des Sprechtempo, noch beim Lautstärkereglern des Cassettenrecorders, noch beim Mitlesen der Transkription, noch bei zwanzig Wiederholungen des gleichen Textes: Sie liegt in der vermehrten Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Globalinformation durch sinnvolle Vorentlastung und passende Aufgabenstellungen, in der Stärkung von Antizipation und inferierendem Mitdenken, im bewussten Überhören oder Überlesen spontan unverständlicher Detailinformationen. Nicht der Text muss also verändert werden, sondern die Rezeptionsstrategie (und Unterrichtsmethode).

Zumindest gilt das für Texte, die von ihrer Schwierigkeit her etwa im Rahmen der Lernersprache liegen. Dabei verlangt gerade das Einhören in eine fremde Sprache viel Übung und Geduld - zumal, weil eine Sprache wie das internationale Englisch in vielen Varianten gesprochen wird und weil erwachsene Menschen gerade im psychomotorischen Bereich vermehrt Lernprobleme haben. Deshalb sollten Hörtexte übungshalber anfangs ruhig mehrfach oder in Teilen präsentiert werden, damit der erforderliche Trainingseffekt entsteht. Entsprechend gibt es beim Üben des Leseverstehens zunächst keine zu enge Zeitbegrenzung (um nach Bedarf Verstehensschleifen beim Lesen zu ermöglichen). Ziel der Rezeptionsschulung bleibt es allerdings, dass ein Text erreichbarer Schwierigkeit gleich schon bei der **ersten** Rezeption im gewünschten Umfang verstanden wird - denn das ist Voraussetzung, um in natürlicher Weise lesen oder an einem Gespräch teilnehmen zu können. Deshalb sollte man die Lerngruppe auch nicht zu sehr daran gewöhnen, dass ein Text mehrfach präsentiert wird, sondern eher umgekehrt vermehrt auf die Spontanrezeption hinarbeiten (Lesen mit Zeitbegrenzung!).

In der **nach-rezeptiven Phase** (manchmal auch schon während der Rezeption) löst der Lerner auf Basis dessen, was er dem Text entnommen hat, die ihm eingangs gestellte Aufgabe. Je nach Textsorte und Rezeptionsstrategie ist hier eine große Vielfalt an realitätsnahen Aufgabenstellungen denkbar (zum Beispiel anhand einer mündlichen Wegbeschreibung einen bestimmten Ort auf einer Karte finden und markieren). Da man als Kursleiter nicht in den Kopf des Lerners hineinschauen kann, nicht wissen kann, was und wieviel er wirklich dem Text entnommen hat, wird die Qualität des Verstehens erst anhand der Qualität der Lösungen erkennbar. Der Vergleich verschiedener Ergebnisse (oft gibt es mehrere mögliche Lesarten eines Textes) kann daher zu interessanten Gesprächen führen. Zur Kontrolle und Verständnissicherung greift man nach Bedarf auf den Lesetext oder eine Transkription des Hörtextes zurück. Die rezeptiven Fähigkeiten können gut durch **Selbstlernen** weiter entwickelt werden. Ein unspezifischer Hinweis auf Zeitungen und Zeitschriften, Lieder, Radio- und Fernsehsendungen ist allerdings mittelfristig eher kontraproduktiv, da die meisten Lerner bei zu schweren Texten dieser Art (und ohne geeignete Hilfen) rasch die Lust verlieren. Interessant und motivierend sind authentische Texte von **angepasstem** Schwierigkeitsgrad, wie sie zum Beispiel in Sprachzeitschriften oder im Angebot von Lehrbuchverlagen zu finden sind.

Tipp !

Probleme beim Hörverstehen haben ihre Ursache nur selten in schlechter Akustik.

⇒ vgl. Abschnitt 2.4, Spracherwerb und Alter

⇒ vgl. Abschnitt 6.4, Unterrichtsphasen, Übungsbeispiel 4

Sprechen und Schreiben

Beim produktiven Sprachgebrauch steht der Lerner vor einem ähnlichen Problem wie beim rezeptiven: Auch hier ist die richtige Verteilung der Aufmerksamkeit zwischen lokaler und globaler Planung wichtig für den Lernerfolg. Es ist Ausgangspunkt jedes Rhetorikkurses, Stolperstein jeder Stegreifrede: Wer nicht weiß, was er in welcher Reihenfolge sagen will, wer nur Bekanntes erzählt, nicht zur Sache kommt oder vor Aufregung den Gesprächsfaden verliert, kann zwar vielleicht Sätze bilden, aber nicht intentional gerichtet und wirksam sprechen. Anders als bei den rezeptiven Fähigkeiten ist dieses Problem hier allgemein bekannt - und deshalb empfindet man das Sprechen (und schon gar das Schreiben) als wesentlich komplizierter als das Hören. Die unterrichtsmethodische Aufgabe wird dadurch eher erleichtert: Etwas ständig zu üben, was spontan als schwierig und wichtig empfunden wird, bedarf kaum der Erklärung oder Rechtfertigung.

Auch beim Training der produktiven Fähigkeiten gibt es **drei Arbeitsschritte**: die vorproduktive Phase, die Produktion selbst und die nachproduktive Phase. Ausgangspunkt ist eine Aufgabenstellung, die einem der Gesprächspartner das Handlungsziel benennt und das Szenario skizziert (also im aktuellen Beispiel: Man soll einen Bekannten um seine Kreditkarte bitten, weil man nur auf diese Art eine Theaterkarte telefonisch vorbestellen kann). Während der Vorbereitung klärt man zunächst den Gesprächsablauf: Was muss in welcher Abfolge gesagt werden? Wie wird sich der Gesprächspartner verhalten? Welche Bedenken und Einwände könnten ins Spiel kommen? Was kann man tun, um das Ziel dennoch zu erreichen?

⇒ vgl. Abschnitt 6.4,
S. 127, Beispiel-
szenario

In Lerngruppen, die wenig Erfahrung in freien Gesprächsübungen haben, empfiehlt sich eine **explizite Vorbereitung**: Man notiert seine Sprechstrategie in einigen Stichwörtern auf einen Notizzettel. Um ein brauchbares Handlungsgeländer zu erzeugen, muss man sich dazu den Ablauf Schritt für Schritt vorstellen; hier ist entsprechendes Handlungswissen gefragt. Versagt bei stärker zielkulturell markierten Szenarien an diesem Punkt die Phantasie, so müsste man als Zwischenschritt vorher einige authentische Gesprächsbeispiele auf ihre gemeinsame Struktur hin analysieren. Das klingt anspruchsvoll, ist faktisch (mit etwas Hilfe) aber nicht sonderlich kompliziert; die Struktur des Handlungsrezepts wird dabei in lerner eigenen Begriffen beschrieben (keine Fachterminologien der Diskursanalyse). Anhand dieser Vorlage erzeugt man das Handlungsgeländer - was ja nichts anderes ist als eine Gliederung des geplanten Gesprächsverlaufs.

Da die Qualität des Gesprächs sehr von der Stimmigkeit des Handlungsrezeptes abhängt, nimmt man sich am besten noch etwas Zeit zum Abgleich und zur Optimierung: Wie erreicht man, dass der Gesprächspartner recht bald merkt, was man von ihm will (Rezeptaufruf)? Ist die Abfolge der Schritte richtig? Welche Informationslücken gibt es im Rezept, die in dem Gespräch zu schließen sind? Welche Informationen kann man beim Adressaten als bekannt voraussetzen? Wie muss man sich partnertaktisch verhalten, um die Erfolgchancen zu erhöhen? Wie eröffnet man das Gespräch, wie strukturiert man den Ablauf im eigenen Sinne, wie bringt man das Gespräch zum Abschluss? Wie verhält man sich, wenn einzelne Wörter oder Formulierungen fehlen?

Für den Verlauf von Gesprächsübungen ist das Prinzip der **Informationsverteilung** wichtig: Die Gesprächspartner haben am Ausgangspunkt verschiedene Informationen, verfolgen vielleicht auch verschiedene Gesprächsstrategien. Wenn man schon vorher weiß, was der andere will, wenn womöglich bis ins Detail gemeinsam vorformuliert wurde, wie das Gespräch ablaufen soll, so kann man sich nicht „natürlich“ verhalten: Man achtet nicht

auf den Gesprächsverlauf, muss keine inhaltlichen Entscheidungen treffen, nicht das Verstehen sichern, nicht eigene Sprechstrategien improvisieren. Wenn also vermieden werden soll, dass künstliche Lernarrangements schematisch abgearbeitet werden, dürfen die Gesprächspartner nicht von vornherein den gleichen Informationsstand haben. So ist außerdem zu verhindern, dass starke Lerner den Gesprächsablauf dominieren: Ohne dass man sich beim Sprechen abwechselt, sind die Handlungsziele ja nicht zu erreichen, wenn die Information verteilt ist. Auf diese Art entsteht fast von allein eine partnerorientierte Sprechkultur.

Gesprächsübungen laufen ohne Publikum in natürlicher Ausdrucksweise und in der natürlichen Zeit ab - also ohne Kommentare, Beifallsäußerungen oder sonstige Unterbrechungen von außen, ohne Fremdkorrekturen, ohne Rückgriff auf die Erstsprache. Probleme bei der Formulierung und beim Verstehen sind sprachimmanent zu bewältigen: durch den Gebrauch von Enkodierungsstrategien (Vielau 1997), durch außersprachliche Mittel, durch wechselseitige Rückfragen und Hilfen, durch aktives Aushandeln der Verständigung. Der Lerner simuliert eine für die interkulturelle Verständigung typische Situation: Er lernt, mit **begrenzten** sprachlichen Mitteln partnerorientiert ein kommunikatives Ziel zu verfolgen, die Verständigung unter erschwerten Voraussetzungen herzustellen und zu sichern. Der Kursleiter mischt sich nicht ein; eine sprachbezogene Auswertung erfolgt (wenn überhaupt) erst zeitversetzt nach Abschluss der kommunikativen Phase.

Unterschiede in der Sprachkompetenz der Lerngruppe kann man vor diesem Hintergrund sogar als eine Chance begreifen: Man hat potenziell viele Gesprächspartner, kann ein solches Gespräch also zu Übungszwecken in wechselnden Konstellationen wiederholen. Der Zwang, sich auf verschiedene Sprachniveaus einstellen zu müssen, ist lernproduktiv und nützlich, weil das die Fähigkeit ist, die man in der interkulturellen Verständigung unter natürlichen Bedingungen am meisten braucht. Und schließlich gibt es Untersuchungen, die zeigen, dass man vom Gespräch mit Lernern, die etwa auf vergleichbarem Stand sind, sogar mehr profitiert als vom Gespräch direkt mit Muttersprachlern (erwerbstheoretische Begründung: Der Mitlerner liefert lernwirksamen *comprehensible input*, dagegen ist der *native speaker* zu weit weg vom eigenen Sprachniveau, daher als Gesprächspartner eher „zu gut“).

Gesprächsübungen sollten ergebnisorientiert und **ergebnisoffen** ablaufen. Im Beispiel würde also nicht vorher schon festgelegt, ob ich als Ansprechpartner die Kreditkarte herausgebe oder nicht, sondern ich entscheide das selbst vom Gesprächsverlauf her und setze die entsprechende Strategie partnerorientiert um - finde also zum Beispiel einen Grund, der es mir erlaubt, höflich abzulehnen und dabei beiderseits das Gesicht zu wahren. Der Erfolg der Gesprächsführung liegt darin, dass es den Sprechern gelingt, innerhalb des Szenarios zu einem sinnvollen, realitätsgerechten Ergebnis zu kommen. Dabei kann das Gespräch kurz und einfach, aber auch lang und komplex gehalten sein.

Sollen Gespräche dieser Art in der **nach-produktiven** Phase ausgewertet werden, so kann man die verschiedenen Ergebnisse und Sprechstrategien vergleichen, über erfolgreiche Formulierungen und Ausdrucksprobleme sprechen, sprachbezogene Korrekturen anbringen, geeignete Folgeübungen anschließen. Im Idealfall hat der Kursleiter einige Gespräche per Cassette aufgezeichnet - und bespricht die Bandaufnahme anschließend im Plenum. Hierbei sollte man sich einig sein, dass solche Gespräche stets im *oral code* geführt werden; wichtiger als die formale Richtigkeit sind dabei Angemessenheit, Expressivität und Flüssigkeit.

Enkodierungsstrategien = Such- und Formulierungsstrategien, die man beim Gebrauch einer Fremdsprache einsetzt, um Ausdrucksprobleme zu überbrücken (z.B. Paraphrase, Vereinfachung)

⇒ vgl. Abschnitt 3, Verständigung und Fremdverstehen

⇒ vgl. Abschnitt 3, Sprachnorm

Geschriebene Texte stellen höhere Ansprüche an den Lerner. Das gilt für Ausdruck und Sprache, für die Planung des Textes wie für bestimmte Prozessmerkmale des Schreibens. Während man sich im Gespräch auf die Reaktionen des Partners einstellen, die Strategien prozessorientiert wählen und dem Verlauf anpassen kann, muss ein geschriebener Text von vornherein und aus sich heraus überzeugen, denn man kann ihn später nicht mehr verändern. Deshalb muss ein geschriebener Text präzise geplant und meistens auch noch gesondert optimiert werden; er entsteht nicht spontan, indem man versucht, Satz für Satz gleich die gewünschten Endformulierungen zu schreiben. Besser also, man plant den Text zunächst global anhand einer Gliederung, reichert die Gliederung mit Formulierungen an und schreibt dann anhand der „reichen Vorlage“ zügig einen ersten Entwurf. Anschließend versetzt man sich in die Rolle des Lesers: Die Optimierung hat etwa die gleiche Funktion wie der partnerorientierte Dialog in einem direkten Gespräch. Je besser es gelingt, sich auf den Partner (Leser) und seine Fragen oder Einwände einzustellen, desto erfolgreicher wird auch der geschriebene Text sein. Die Reinschrift enthält das Ergebnis der Optimierung; sie wird abschließend noch einmal sprachlich überprüft (Rechtschreibung, Grammatik, Ausdruck) - und kann dann an den Leser gehen. Für das Prozessschreiben im hier skizzierten Sinn ist der Computer ein fast schon unverzichtbares Werkzeug (zu einer ausführlichen Darstellung vgl. Vielau 1997: 265 ff.).



Literatur

6.5 Unterrichtsdurchführung

Für die praktische Durchführung des Unterrichts gibt es bestimmte Erfahrungen, an denen man sich als Kursleiter zu Beginn der Tätigkeit orientieren sollte. Später wird man in vielerlei Hinsicht einen eigenen Stil entwickeln - die Lehrverfahren finden, die am besten zur Lernsituation wie zu den eigenen Persönlichkeitsmerkmalen passen. Während der Unterrichtsdurchführung gibt es neben den Rahmenbedingungen (Sitzordnung, Frischluft, Temperatur, Beleuchtung, Pausen etc.), auf die man stets achten sollte, vier besonders sensible Bereiche: Verständlichkeit des Input, Prozesslenkung und Differenzierung, kontinuierliche Lernkontrolle, Verbesserung von Lernatmosphäre und Lernmotivation.



*vgl. Abschnitt 6.4,
Die erste Unter-
richtseinheit*

Verständlicher Input



*vgl. Abschnitt 2.4,
Spracherwerb*

Verständlicher Input ist die Basis des Spracherwerbs (Krashen 1985). Nur der Lernstoff also, für den der Lerner auf Basis seines inneren Sprachmodells aufnahmebereit ist, ist lernwirksam: Dieses Prinzip ist im kindlichen Spracherwerb gut zu beobachten und intuitiv jedem plausibel, der versucht mit Menschen zu kommunizieren, die nicht in vollem Umfang sprachkompetent sind. Dennoch wird im Fremdsprachenunterricht häufig gegen dieses Prinzip verstoßen: Es werden zu viele und zu abstrakte Erklärungen gegeben (mit denen der Lerner noch nichts anfangen kann), der fremdsprachliche Lernstoff ist aus Sicht des Lerners oft zu schwierig (der Kursleiter ist unfähig, sich vereinfacht und im Rahmen des bereits Gelernten auszudrücken, oder er möchte vor der Gruppe mit seiner Sprechfertigkeit glänzen) und es werden nicht ausreichend die verschiedenen Sinneskanäle des Lerners angesprochen und medientechnisch bedient, die es ihm ermöglichen oder erleichtern würden, den Lernstoff aufzunehmen und längerfristig zu behalten.

Damit der Lernstoff vom Lerner richtig verarbeitet werden kann, sollte er sich im Rahmen der aktuellen Möglichkeiten der Lernaltersprache bewegen - es gelten die Prinzipien der **mittleren Neuigkeit** und **mittleren Erreichbarkeit**. Zum einen geht es dabei um die Zahl der neuen, unbekannteren Elemente (und die Chancen, die der Lerner besitzt, die Bedeutungen ratend unter Einbezug des Kontextes aufzufassen); zum anderen um Merkmale der Darbietung: Ein schnell, undeutlich, fehlerhaft, unvollständig oder verzerrt gesprochener, mit Hintergrundgeräuschen überdeckter Input oder ein Lernstoff, der allzu weit vom gewohnten Sprachstandard entfernt ist (Dialekt, Soziolekt), kann auf Basis einer elementaren Lernaltersprache nicht erfolgreich verarbeitet werden - das hat kaum etwas mit Hemmungen oder fehlenden Strategien zu tun. So wie ein Kleinkind, das die Sprache natürlich erwirbt, auf vereinfachte Sprache angewiesen ist, benötigt auch der Lerner im Unterricht zunächst einen vereinfachten, auf seine Möglichkeiten hin gefilterten Input, um effektiv lernen zu können („didaktische Reduktion“). Auch im Radio und Fernsehen setzt man im Blick auf bessere Verständlichkeit speziell geschulte Sprecher ein; wenn das also sogar für die Muttersprache gilt, mit welcher denkbaren Begründung sollte im fremdsprachlichen Anfangsunterricht anderes richtig sein?

Das Prinzip der didaktischen Reduktion bedeutet nicht, dass man sich wieder auf eine grammatische Progression zurückbesinnen sollte oder dass die so verwendete Sprache „unnatürlich“ sein müsse. Es heißt lediglich, dass man zunächst **einfache** Formen des Ausdrucks wählt, so wie man sie in der natürlichen Kommunikation mit weniger kompetenten Gesprächspartnern (Kindern, Ausländern, Ungebildeten) spontan ohnehin verwenden würde. Ein reicher, in natürlicher Weise vereinfachter Input wird aus Sicht des Lerners daher oft eine Mischung aus verständlicher und unverständlicher Sprache enthalten, also bestimmte Elemente aufweisen, die schon gut ins subjektive Lernmodell passen, und andere, für die das noch nicht gilt. Nicht der äußere Schematismus der Lehrbuchgrammatik bestimmt auf diese Weise den Spracherwerb des Lerners: Er erhält die Chance, sich die Lerngegenstände, für die er bereit ist, jeweils selbst aus den natürlichen Gebrauchszusammenhängen herauszufiltern. Äußeres Signal der Lernbereitschaft ist die subjektive Verständlichkeit des Lernstoffs - womit sich der Kreis der methodischen Argumentation schließt.

Die Fähigkeit, den Lerner mit sprechnatürlich-verständlichem Input zu versorgen, ist die erste und vielleicht wichtigste Anforderung an den Fremdsprachenlehrer; sie verlangt nicht unbedingt die volle Kompetenz eines Muttersprachlers (die hier am Anfang sogar stören kann), sondern Sensibilität für die aktuellen Bedürfnisse der Lerngruppe und eine (lernbare) Fähigkeit, sich bezogen auf einen bestimmten Sprachstand in einfacher, klarer und plastischer Weise auszudrücken.

Auditive und visuelle Medien, Lehrvortrag

Verständlichkeit hat viel auch mit der Art der Darbietung zu tun. Vom Lern- bzw. Wahrnehmungstyp her bevorzugen die meisten Lerner den visuellen Kanal, daneben gibt es einen kleineren Prozentsatz der primär auditiven oder primär haptischen Lerner. Unabhängig von dieser individuellen Disposition lernt jeder Mensch zugleich mit allen Sinnen; für längerfristiges Behalten ist eine **mehrkanalige Präsentation** in jedem Falle günstig. Da die gesprochene Sprache jedoch ein primär auditives Format hat, liegt hier ein methodisches Problem: Die natürliche Form der Sprache passt schlecht zu den sinnlichen Erfordernissen des Lernens. Wer sich als Lehrer rein auf das Sprechen beschränkt, tut seiner Lerngruppe keinen Gefallen.

⇒ vgl. Abschnitt 6.1,
Methoden-
übersicht

⇒ vgl. Abschnitt 2.4,
Spracherwerb

Alles, was neu und wichtig ist, sollte im Unterricht daher stets auch anschaulich-visuell (im einfachsten Fall durch Tafelanschrieb) und motorisch-haptisch (durch Mitschreiben) präsent sein. Für dieses Grundprinzip gibt es viele Varianten; aber ohne Tafel, Papier und abwechslungsreiche Formen der auditiven Darbietung ist Sprachunterricht nach Abschluss der sprachsensiblen Lebensphase schwer vorstellbar. Damit ist noch nichts über die Art der Medien oder Reihenfolge und Gewichtung bei der Präsentation ausgesagt: Hier kann es durchaus sinnvoll sein, zunächst den auditiven Kanal zu bevorzugen, um einer zu starken Fixierung auf das Schriftbild entgegenzuwirken, und dem Mitschreiben einen geringeren Stellenwert zu geben. Im Anfangsunterricht empfehlen sich für die Aufnahme eines neuen Textes zum Beispiel (vgl. Vielau 1997: 123 ff.) die folgenden Lernschritte:

- (Schritt 1) Hören und Verstehen,
- (Schritt 2) Hören/ Verstehen und Nachsprechen,
- (Schritt 3) Hören/ Verstehen und Mitlesen,
- (Schritt 4) Vorsprechen/ Mitlesen und Nachsprechen,
- (Schritt 5) Vorlesen mit verteilten Rollen,
- (Schritt 6) Schreiben der neuen Wörter nach Diktat.

Der Lerner lernt mehrkanalig, wird auf diese Weise aber vorsichtig an die Schrift herangeführt; er ist spontan weniger in der Versuchung, eine eigene, fehlerhafte Aussprache vom visuellen Eindruck her zu konstruieren.

Das visuelle Äquivalent der Sprache ist die **Schrift** - nicht etwa ein Bild oder Photo, wie man angesichts der überwältigenden Bilderflut in modernen Lehrwerken annehmen könnte. Bilder sind stets vieldeutig, müssen also selber erst interpretiert und semantisiert werden, bevor sie dem Lerner eine Hilfe und Gedächtnisstütze beim Bedeutungslernen sein können. Da unser Wortgedächtnis semantisch (nicht bildhaft) organisiert ist (Aitchison 1997), sind bildhafte Sekundärassoziationen für den Spracherwerb nur von begrenztem Nutzen. Ähnliches gilt übrigens für Eselsbrücken und andere Mnemotechniken, die mehr zum oberflächlichen Einprägen als zum nachhaltigen Spracherwerb taugen. Bilder eignen sich weniger zum Bedeutungslernen, sondern eher, um Übungsimpulse zu geben, den Kontext der Sprachverwendung zu verdeutlichen oder um landeskundliche Informationen zu transportieren. Der visuelle Anker im Gedächtnis des Lerners für einen bestimmten fremdsprachlichen Vorstellungsinhalt ist das fremdsprachliche Schriftbild: Deshalb sollte der Lernwortschatz im engeren Sinne und alles, was sich dauerhaft einprägen soll, stets auch schriftlich-visuell, per Tafel, Tageslichtprojektor o.ä., übersichtlich und gut lesbar im Unterricht präsent sein.

Literatur

Tipp ?

Benutzen Sie die Kreidetafel für einfache, prozessbezogene Informationen, den Tageslichtprojektor für komplexe Darstellungen und Flipcharts für alles, was über längere Zeit im Blickfeld bleiben soll.

Die **Kreidetafel** eignet sich vor allem zur Darstellung von kurzfristig-prozessorientierter Information; der Anschrieb ist rasch zu erstellen und jederzeit leicht veränderbar. Eine Flügeltafel bietet die Möglichkeit, ein komplexeres Tafelbild verdeckt vorzubereiten oder Informationen für eine spätere Wiederholung zu verbergen. Um Ablenkung zu vermeiden, sollte nur die wirklich wichtige Information über längere Zeit im Sichtfeld der Lerngruppe verbleiben. Man schreibt ausreichend groß und gut lesbar; den richtigen Gebrauch der Kreide sollte man zunächst etwas üben (Kreide nicht schieben, sondern mit beweglichem Handgelenk eher ziehend führen). Ein komplexes Tafelbild, das man im Unterrichtsgespräch nach und nach entwickeln will, sollte man als fertige Skizze schon in der Unterrichtsvorbereitung haben. Zur eher dauerhaften Präsentation der Ergebnisse von Arbeitsgruppen eignen sich Wandzeitungen (oder *flipcharts*) in besonderer Weise; hierfür

sollten Anschlagbretter oder Leisten im Unterrichtsraum vorgesehen sein. (Dass man nicht einfach direkt an die Wände pinnt oder klebt, ist wohl selbstverständlich.)

Ein methodisch wertvolles Medium, an dem die wichtigsten Prinzipien der visuellen Präsentation exemplarisch dargestellt werden können, ist nach wie vor der **Tageslichtprojektor** (TLP). Gegenüber der Tafel, die eher für punktuell-prozessorientierte Darstellungen geeignet ist, bietet der TLP den Vorteil, dass man auch komplexere Informationen in Ruhe daheim vorbereiten und technisch problemlos (ohne Abdunklung, ohne Veränderung der Sitzordnung) in die Lerngruppe einbringen kann. Da man beim Einsatz dieses an sich recht unkomplizierten Mediums dennoch einiges falsch machen kann, hier einige praktische Tipps (nach Vielau 1997: 206 ff.):

- Das erste Grunderfordernis ist **Lesbarkeit**. Die Funktionstüchtigkeit des Geräts prüft man vor Unterrichtsbeginn; dabei wählt man den passenden Standort, stellt Bildschärfe und Konvergenz (Farbränder?) ein, vermeidet nach Möglichkeit eine schiefe oder verzerrte Projektion. Bilder und Schriften müssen auch von den hinteren Plätzen aus bei normaler Sehschärfe gut und mühelos lesbar sein. Wenn man nicht ständig den Standort und die Einstellungen korrigieren will (mehr Abstand vergrößert die Darstellung, verschlechtert jedoch die Abbildungsqualität), entscheidet man sich am besten also für eine bestimmte Mindestgröße der Schriften (14 Punkt) auf den Vorlagen. Sind Teilnehmer mit Sehproblemen (Senioren?) in der Lerngruppe, schreibt man entsprechend noch etwas größer.
- Die visuelle Präsentation lenkt und bündelt die **Aufmerksamkeit** der Lerngruppe. Auch wenn ständiges Ein- und Ausschalten der Lebensdauer einer Halogenbirne nicht dienlich ist, schaltet man das Gerät gezielt erst dann ein, wenn es gebraucht wird - und anschließend sofort auch wieder aus. So vermeidet man neben der Ablenkung der Aufmerksamkeit durch eine funktionslose Projektion auch das Laufgeräusch und die Zugluft des Lüfters.
- Die ganze Folie projiziert man nur, wenn tatsächlich eine Übersicht über die Gesamtinformation gewünscht ist; sonst wählt man besser exakt den **Ausschnitt**, über den gerade gesprochen wird. Um diesen Ausschnitt passend begrenzen zu können, schneidet man sich aus leichtem Karton eine Blende (Rahmen) und einige *overlays*. Die Folie legt man vor dem Einschalten auf und verändert ihre Position bei laufender Projektion möglichst nicht mehr; die Bewegung der Blende stört nachher kaum.
- Will man auf ein bestimmtes Detail hinweisen, so geschieht das am besten mit **Zeigestock** oder Laserpointer direkt auf der Projektion, sonst auch mit einem Stift, den man vorsichtig auf die Folie legt (nicht aber mit dem „dicken Wackelfinger“ auf der Folie, die dann womöglich noch verrutscht, so dass das visuelle Erdbeben für die Lerngruppe komplett ist).
- Aus ähnlichen Gründen eignet sich eine Folie schlecht als Tafelersatz; **Änderungen** bei laufender Projektion beschränkt man daher besser auf das Nötigste, zumal das Schreiben auf der sehr hellen Fläche potenziell augenschädlich ist. Zwar gibt es Spezialstifte für permanente und wasserlösliche Beschriftung (und natürlich auch alle Farben), aber meistens ist es einfacher, ein *overlay* vorzubereiten, das die Zusatzinformation enthält; dieses *overlay* legt man bei Bedarf dann einfach über die Grundfolie. Entsprechend kann man Schiebeelemente, Pfeile oder ausgeschnittene Bildkonturen verwenden, um die Information auf einfache Weise zu variieren.
- Die Stärke des TLP gegenüber der Tafel liegt darin, dass man anspruchsvoll gestaltete visuelle Information fix und fertig mitbringen kann. Dazu kann man auf Foliensätze zurückgreifen, die die Lehrbuchverlage (oft sehr teuer) als Begleitmaterial anbieten. Diese Foliensätze sind meist nur in wenigen Exemplaren vorhanden; man kopiert sie daher zur häuslichen Vorbereitung auf Papier und holt sich die betreffende Folie erst direkt zum Unterricht aus dem Medienarchiv; anschließend bringt man sie natürlich gleich wieder zurück.
- Man kann Folien mit vertretbarem Aufwand selbst herstellen: indem man sie von Hand beschriftet und Bildkonturen nachzeichnet, indem man eine passende Kopiervorlage im Klebverfahren herstellt und im Kopierer auf eine kopierfähige Folie brennt oder indem man die

Tipps !

... zum Einsatz des Tageslichtprojektors.

Informationen per Scanner in den Computer einliest, die Vorlage mit einem Layout-Programm gestaltet und anschließend (auf Wunsch auch mehrfarbig) per Tintenstrahl- oder Laserdrucker direkt auf die Spezialfolie ausdruckt.

- Ein kostengünstiges und praktikables Mischverfahren für die Herstellung anspruchsvoll gestalteter Präsentationsfolien könnte wie folgt aussehen. Man plant das Layout und zeichnet einen groben Entwurf. Nach diesem Entwurf stellt man sich im Klebeverfahren auf DIN A4-Papier eine Kopiervorlage zusammen, die man mit (im Kopierverfahren verkleinerten/vergrößerten) Bildern und Texten beklebt. Ist alles passend arrangiert, wird von dieser Papiervorlage im Kopierer eine Folie gefertigt. Ein solcher Aufwand lohnt sich natürlich nur, wenn man die Folie in geeigneter Form archiviert und später weiter verwendet, vielleicht auch den geschätzten Kollegen zur Verfügung stellt (kostengünstig als Papierkopie).
- Bei der Gestaltung der Folie sollte man berücksichtigen, dass bei visuellen Informationen weniger oft mehr bedeutet. Farbe ist meistens verzichtbar, und zu viele Details wirken letztlich nur ablenkend. Kommerzielle Foliensätze sind oft visuell hoffnungslos überfrachtet und daher aus methodischer Sicht nahezu unbrauchbar. Manchmal kann man sich in solchen Fällen helfen, indem man nur bestimmte Ausschnitte projiziert.
- Jedes technische Gerät, das man im Unterricht verwendet, hinterlässt man in einwandfrei funktionstüchtigem Zustand und mit praktikablen Standardeinstellungen. Sollte ein Fehler aufgetreten sein, so kommt ein entsprechender Zettel an das Gerät und ein weiterer in das Fach des Hausmeisters.

⇒ vgl. Abschnitt 6.4,
Unterrichtsvor-
bereitung,
Materialarchiv

Für den **auditiven** Input reicht die Lehrerstimme allein nicht aus - wobei es keine Rolle spielt, ob der Kursleiter Muttersprachler ist oder nicht. Damit später nicht nur den Kursleiter, sondern auch andere Sprecher verstanden werden, benötigt der Lernende von Anfang an ein ausreichendes Maß an auditiver Varianz (junge und alte Stimmen, männliche und weibliche, gemäßigt ideolektale, dialektale und soziolektale Sprecher, internationale und nicht-muttersprachliche Varianten). Ausreichende Varianz ist die Basis für die (unbewusste) Phonemanalyse des Lernenden - und damit Voraussetzung sowohl für richtiges Hören wie für richtiges Sprechen. Auch wenn Transport und Einsatz der Geräte manchmal lästig sein mögen - ein moderner, kommunikativer Sprachunterricht ohne auditive Hilfen ist schlechthin undenkbar.

Leider fehlt die entsprechende Ausstattung in den meisten Unterrichtsräumen; man ist auf transportable Geräte angewiesen, ein Leihgerät der Schule oder ein eigenes. Da die Schulgeräte durch den starken Gebrauch häufig gewisse Mängel haben, man sich bei jedem Gerät auch erst wieder mit der Bedienung vertraut machen muss, wird hier für die Anschaffung eines eigenen Gerätes plädiert. Auch der Sprachrecorder ist nach wie vor ein wichtiges Werkzeug des Sprachlehrers - und kein guter Handwerker arbeitet auf Dauer mit geliehenem Werkzeug. Mit einem einfachen und preisgünstigen Kombigerät für Cassetten und CDs ist man für die meisten Zwecke bestens bedient. Auch zum Einsatz dieses Geräts hier noch einige praktische Tipps (vgl. Vielau 1997: 131 f.):

- Der Sprachrecorder sollte so klein, leicht und handlich sein, dass man ihn problemlos jederzeit mitführen kann. Eine Stereoausstattung sowie eine Schnittstelle für ein externes Stereomikrophon sind günstig; eine hohe Ausgangsleistung ist dagegen nicht unbedingt erforderlich. Wenn die Cassette in durchschnittlicher Sprechlautstärke verzerrungsfrei abgespielt werden kann, so reicht das völlig aus. Das separate Stereomikrophon braucht man für eigene Aufnahmen oder wenn man die Arbeit von Lerngruppen zur späteren Auswertung mit-schneiden will. Die eingebauten Mikrophone taugen nicht für diese Zwecke.
- Das Gerät sollte eine weich arbeitende Pausentaste sowie möglichst auch ein Zählwerk haben. Höhen und Tiefen sollten regelbar sein; akustisch günstiger für Sprachaufnahmen ist meistens eine eher höhenbetonte Einstellung. Die Lautsprecher sollten nicht in Richtung

Tipps !

... zum Einsatz des
Sprachrecorders.

Decke, sondern in Richtung der Lerngruppe weisen. Den Anfang der Hörsequenz sucht man vor Unterrichtsbeginn und stellt das Zählwerk auf Null, um bei Bedarf ohne langes Suchen wiederholen zu können.

- CD-Player haben in diesem Punkt eindeutige Vorteile, weil man die richtige Stelle problemlos ansteuern kann, und sie bieten mit entsprechenden Lautsprechern bessere Tonqualität. Außerdem liegen vielen Lehrbüchern inzwischen die CDs bei, so dass problemlos und ohne zusätzliche Kosten im Unterricht und außerhalb mit Tonmaterialien gearbeitet werden kann. Der Nachteil des CD-Players: Er erlaubt keine Aufnahme vor oder während des Unterrichts, man ist auf die Verlagsmaterialien angewiesen.
- Beim Cassettenrecorder lässt man das Tonoriginal im Archiv und benutzt für den Unterricht eine Kopie - oder besser noch **mehrere** Kopien. Leercassetten sind billig; und so kann man durch Bandwechsel schnell zur nächsten Hörübung gelangen. Die Cassetten werden entsprechend gekennzeichnet und vor dem Unterricht passend eingestellt. Es verstößt gegen das Copyright der Verlage, wenn man auch für die Lerngruppe Kopien anfertigt.
- Wenn man es zur Regel macht, kleine Tonmitschnitte von Arbeitsergebnissen anzufertigen und eine bestimmte Cassette fortlaufend als Tonprotokoll der Lerngruppe führt, hat man methodisch interessante Möglichkeiten der gezielten Hörschulung (Wiederholung), der Evaluation von Lernergebnissen - und man kann der Lerngruppe am Ende eines Lernabschnitts die eigenen Fortschritte in interessanter und motivierender Form demonstrieren.
- Einem aktuellen didaktischen Missverständnis folgend („authentische Sprache von Anfang an“), ist das lehrbuchbegleitende Tonmaterial der Verlage für ein gezieltes Hörtraining oft nicht gut geeignet, da es zu wenig auf den Stand der Lerner abgestimmt ist. Der häufigste methodische Fehler, der in dieser Situation gemacht wird, betrifft die **Lautstärke**. Der Recorder sollte grundsätzlich nicht lauter als die Lehrerstimme eingestellt werden - und dafür reicht noch das kleinste Abspielgerät. Die Lerngruppe interpretiert mangelndes Verstehen eher als ein akustisches Problem denn als ein auditives und fordert daher spontan immer mehr Lautstärke - bis irgendwann die Wände beben. Das ist aber nicht die Lösung des Problems. Methodisch erforderlich ist ein besser an das aktuelle Hörvermögen angepasster Input, gezielte Übungen zur Verbesserung der auditiven Wahrnehmung und die inhaltliche Vorbereitung/Vorentlastung des Hörverstehens.
- Besser geeignetes Hörmaterial kann man mit Hilfe einiger Kollegen und Kolleginnen leicht selber herstellen. Eine Transkription der Hörtexte findet sich meistens im Lehrerhandbuch. Studioqualität der Aufnahmen ist ebenso verzichtbar wie phonetische Authentizität: Die Lerner sollen ja gerade verschiedene Sprechweisen, auch internationale oder nicht-muttersprachliche, kennen lernen; natürlich schadet es nicht, wenn Muttersprachler in der Runde sind. Und der große Vorteil: selbst produzierte Cassetten können ohne rechtliche Bedenken sowohl an andere Kursleiter wie an die Lerner zum Selbststudium weitergegeben werden.

⇒ vgl. Abschnitt 6.4, Unterrichtsvorbereitung: Der letzte Kursabend

⇒ vgl. Abschnitt 6.4, Hörverstehen

Ein methodisch interessantes Medium ist der **Videorecorder** bzw. **DVD-Player**, weil ein Video die Wirkung von Sprache und Bild in sich vereint und obendrein die Möglichkeit bietet, ganze Handlungssequenzen in Szene zu setzen, dem Lerner die Verbindung von Sprache und Handlung vor Augen zu führen. Insofern passt der Videorecorder als Medium gut zu einem diskursorientierten Unterricht. In der Praxis wird es aber oft nicht möglich sein, Geräte dieses Typs regelmäßig zur Verfügung zu stellen; der Aufwand an Technik und Videomaterial sowie an zusätzlicher Zeit zur Unterrichtsvorbereitung ist beträchtlich. Hier (wie oft beim Medieneinsatz) gilt es daher abzuwägen zwischen Aufwand und möglichem Ertrag; der medienspezifische Effekt des *learning by observation*, also letztlich einer Spielart des frontal vermittelnden Lehrens, sollte nicht überbewertet werden. Eine größere Wirkung darf man von interaktiven Medien erwarten, heute vor allem dem multimedialen Computer. Hierzu kommen wir später noch kurz, wenn es um Medien für das kursbegleitende Selbstlernen geht.

⇒ vgl. Abschnitt 6.5, Selbstlernen

Das wichtigste Medium im kommunikativen Fremdsprachenunterricht bleibt die **Stimme des Kursleiters**. Der Kursleiter sollte laut, aber nicht überlaut, gut artikuliert, klar und einfach, aber nicht unnatürlich sprechen. Fachbegriffe sollten eigens eingeführt, erklärt und gelegentlich wiederholt werden - es gibt immer jemanden, der sie (noch) nicht kennt oder wieder vergessen hat. Geschliffene Vorträge sind insgesamt eher ungünstig; besser verständlich ist „lautes Denken“ mit spontanen Formulierungen, durchaus auch mit Denkpausen, unterstützt durch visuelle Hilfen und nonverbale Mittel (Blick, Tonfall, Mimik, Gestik, Bewegung). Selbst kurze Lehrvorträge gewinnen sehr durch eine durchdachte Gliederung, die der Lerngruppe möglichst auch visuell präsent sein sollte. Außerdem entlastet eine solche Gliederung den Vortragenden bei der Globalplanung seiner Rede - er kann sich mehr auf die einzelnen Formulierungen konzentrieren und kommt auch bei Zwischenfragen nicht gleich aus dem Konzept.

Sehr wichtig für den Ablauf von Unterrichtsgesprächen während der frontalen Lernphasen ist eine geschickte **Fragetechnik**. Eher unproduktiv sind geschlossene Fragen (auf die nur eine Antwort möglich ist), Wissens- sowie Entscheidungsfragen (mit Ja/Nein-Antworten); auch rhetorische, suggestive oder provokative Frageformen sind für partnerschaftliches Lehren wenig geeignet. Erwachsene fühlen sich unwohl, wenn sie auf Scheinfragen (bei denen der Fragende die richtige Antwort schon kennt) reagieren sollen. Besser ist es daher, wenn man es sich als Lehrender angewöhnt, nach Möglichkeit immer **echte Fragen** zu stellen, etwa in der offenen Form einer Impulsfrage wie „*Bitte stellen Sie uns kurz vor, welche Regeln Ihre Gruppe für den Gebrauch des past tense gefunden hat*“ und „*Haben Sie in Ihrer Gruppe andere Lösungen gefunden, haben Sie weitere Vorschläge?*“ statt „*Wie lautet die richtige Regel für den Gebrauch des past tense?*“ und „*Wer weiß es besser?*“.

Tipp

Überprüfen Sie Ihre Fragetechnik ...

Bei frontalen Lernformen werden **Handzeichen** verabredet, mit denen man dem Kursleiter signalisiert, dass man sich gerne beteiligen oder nicht beteiligen möchte. Das hat nichts mit „schulischen“ Lernformen zu tun, denn ohne solche Spielregeln spricht immer nur der Schnellste, Mutigste oder Vorlauteste in der Gruppe. Bei der Arbeit in kleineren Gruppen sind förmliche Absprachen nur erforderlich, wenn das Abwechseln nicht von alleine klappt - was aber meistens der Fall ist.

Die Frage des richtigen Medieneinsatzes ist ein zentrales Thema der traditionellen Fremdsprachendidaktik. Die Bedeutung dieses Themas relativiert sich jedoch, wenn man die oft enge Koppelung von Lehrinput, Medieneinsatz und Frontalunterricht bedenkt: Auch mediengestützte Vermittlung bleibt dem Prinzip nach Vermittlung, kann die individuelle Lernaktivität nicht ersetzen, verkürzt letztlich sogar die aktive Lernzeit.

Lerneraktivierung

Wenn der Fremdsprachenunterricht zu einer **praktischen** Befähigung des Lerners führen soll, muss alles Denkbare getan werden, um jeden einzelnen Lerner zu aktivieren und ihm praktische Übungsmöglichkeiten zu eröffnen. Es ist wie in der Fahrschule: Wer nicht selber fährt, keine eigene Fahrpraxis sammelt, nicht aus eigenen Fehlern lernt, wird letztlich auch nicht fahren lernen. Ein elementares Qualitätskriterium für jeden Fremdsprachenunterricht liegt daher im Vergleich von Lehrersprechzeit und Lintersprechzeit: Ein Unterricht, in dem vor allem der Lehrer spricht und präsentiert, mediengestützt vorträgt, erklärt und korrigiert, kann wenig bewirken, weil er letztlich aus der Sicht des Lerners so ineffektiv wie ein Fahrunterricht ohne Fahrpraxis bleiben muss. Damit steht der Unterrichtende vor einer paradoxen Anforderung: Zum einen soll er

sensorisch reichhaltigen und verständlichen Input liefern, den Lernprozess lenken und organisieren, andererseits jedoch die eigene Sprechzeit zugunsten der Lintersprechzeit einschränken und bei einer Gruppengröße von vielleicht 15 Teilnehmern jedem Einzelnen ausreichende Übungschancen bieten.

Diese paradoxe Ausgangslage verlangt die Bereitschaft zu **flexibler Lernorganisation**: Es gibt Phasen mit Frontalunterricht, in denen primär der Lehrende sowie einige Mutige aus der Gruppe zu Wort kommen; und es gibt Lernphasen, in denen jeder Einzelne aus der Gruppe die Chance erhält, auf eigene Rechnung praktisch zu üben und zu lernen. Dabei zeigt ein einfaches Rechenbeispiel, dass in größeren Gruppen nur dann ausreichend Lintersprechzeit entstehen kann, wenn in den Übungsphasen nicht nacheinander (also zum Beispiel der Reihe nach), sondern **simultan** gearbeitet wird, wenn also alle gleichzeitig und unabhängig voneinander in individueller Form (oder in Partner- und Gruppenarbeit) üben. Eine einfache Faustregel lautet: Je mehr es im kommunikativen Fremdsprachenunterricht gelingt, die Lehrersprechzeit zugunsten des aktiv-praktischen Selbstlernens zu reduzieren, desto effektiver wird letztlich dieser Unterricht sein.

Viele Lehrkräfte sträuben sich zunächst gegen die Idee des simultan-selbständigen Lernens, weil sie ihre Rolle primär als Vermittler sehen und sich Lernprozesse anders als am Gängelband des Lehrers nicht vorstellen können (hier kommt auch wieder die Frage um die „beste“ Gruppengröße ins Spiel), den Verlust von Lenkung und Kontrolle befürchten, den Lernern eine produktive Arbeitshaltung auch ohne ständigen Aufpasser nicht zutrauen. Wenn eine schlecht vorbereitete Gruppenarbeit dann auf Anhieb nicht so wie erwartet funktioniert oder sich die Gruppe zunächst gegen nichtfrontale Lernformen sträubt, ist das der „Beweis“ dafür, dass man eben doch vorrangig frontal arbeiten müsse.

Nicht zu leugnen ist, dass selbständige Lernformen am Anfang nicht problemfrei sind: Oft fehlen von früher her die positiven Lernerfahrungen, es mangelt an Lernkultur und passenden Lerntechniken, an Neugier und Experimentierlust. Das selbständige Lernen kann also nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden, sondern es hat selbst Lernzielqualität: Der typische Lerner in der Erwachsenenbildung ist Produkt eines Schulsystems, das immer noch eher auf Abrichtung als auf Lernen hin angelegt ist, und hat hier naturgemäß einigen Nachholbedarf, muss seinerseits also zunächst „das Lernen lernen“. Wenn die ersten positiven Erfahrungen mit (gut vorbereiteten!) Formen des selbständigen Lernens gemacht sind, sind solche Anfangsprobleme erfahrungsgemäß jedoch rasch zu überwinden.

Am schnellsten gelingt das, wenn alle, Lehrende wie Lernende, sich klar machen, dass es zum selbständigen Lernen und Üben keine vernünftige Alternative gibt; denn die frontale Belehrung ist das eine, und das, was sich im Kopf des Lerners abspielt, ist das andere. Jeder hat seinen eigenen, persönlichen Lernverlauf, muss sich sein persönliches Sprachmodell selbst erarbeiten, muss Gelegenheit haben, seine eigenen Lernhypothesen zu bilden und zu testen, praktisch zu üben und seine eigenen Fehler zu machen. Da sich ein Lehrer nicht sinnvoll auf zwanzig, zehn oder auch nur fünf verschiedene Lernverläufe gleichzeitig einstellen kann, sind der Effektivität frontaler Unterrichtsformen notwendig enge Grenzen gezogen. Der Input und die Erklärungen, die er gibt, passen in den Lernverlauf des einen Lerners, aber nicht in den eines anderen, die Antwort, die der schnelle Lerner im Plenum gibt, stört den Denkprozess der anderen. Richtig ist also lediglich: Je größer eine Lerngruppe ist, desto ineffektiver werden **frontale** Unterrichtsformen - was übrigens auch ein Standardproblem für Lehrbücher, Selbstlernkurse und technische Unterrichtssysteme ist (weil sie mit einer noch viel größeren Bandbreite an

⇒ vgl. Abschnitt 1, Fremdsprachenlernen im Unterricht, und Abschnitt 2.4, Spracherwerb

möglichen Lernverläufen zu rechnen haben). Das ist jedoch kein Argument **für** kleine Lerngruppen, sondern ein Argument **gegen** frontale und programmierte Lernformen.

Die Förderung des selbständigen Lernens ist daher kein Notbehelf, „um die Nachteile großer Lerngruppen zu kompensieren“, sondern **auch in kleinen Gruppen** zwingend erforderlich, wenn effektiv gelernt werden soll. Größere Lerngruppen bieten bessere Möglichkeiten zur Differenzierung als kleinere, mehr Ideen und Anregungen aus der Gruppe heraus, mehr Abwechslung beim Üben - und sie haben motivationale Vorteile. Es ist daher keinesfalls ein Qualitätsmerkmal, wenn Lerngruppen in der Erwachsenenbildung von vornherein klein sind oder im Verlauf des Semesters zusammenschmelzen: Häufig bleiben so nur die Lerner übrig, für die die aktuelle Art der frontalen Belehrung und die subjektiven Lernverläufe leidlich zusammenpassen. Statt auf die verschiedenartigen Bedürfnisse der Lerner einzugehen, formt sich der Kursleiter also sozusagen im Verlauf des Semesters „seine“ Lerngruppe, indem er nach und nach alle die ausfiltert, für die seine Belehrungstechnik weniger geeignet ist. Ein solcher Selektionsprozess liegt im Prinzip des vermittelnd-frontalen Lehrens; er ist letztlich nur zu vermeiden, wenn man bereit ist, den Unterricht mehr von den verschiedenartigen Bedürfnissen der Lerner her aufzubauen und den Lernern mehr Raum für selbständiges Arbeiten zu bieten.

Binnendifferenzierung



Literatur

Trotz Lernberatung und Einstufungstests bleiben Lerngruppen in der Weiterbildung heterogen (vgl. Perry 1992, Vielau 1995); sie unterscheiden sich nach Alter und Geschlecht, subjektiven Lernvoraussetzungen und Fremdspracheneignung, Wahrnehmungsmustern und Lernstrategien, nach ihren Erwartungen und Lernpräferenzen, ihrem Selbstlernverhalten. Keine Form der frontalen Belehrung kann dieser Vielfalt der Lernbedürfnisse gleichzeitig und in gleichem Maße gerecht werden; ein nettes Bonmot sagt daher nicht zu Unrecht, dass Erwachsene zwar lernfähig, aber unbelehrbar seien. Im Grundsatz muss jeder Lerner seinen eigenen Weg finden, da jeder Lernverlauf letztlich etwas Individuelles ist. Andererseits braucht man als Lerner eine kompetente Anleitung, wenn man sich zeitsparend in ein neues Sachgebiet einarbeiten will, und den Gesprächspartner, wenn es um den Erwerb kommunikativer Fähigkeiten geht oder wenn ein Lernproblem allein nicht zu lösen ist. In der Praxis sind daher Kompromisse nötig und sinnvoll, indem es sowohl Phasen frontaler Belehrung durch den Experten gibt wie auch Lernphasen, in denen Lerner mit ähnlichen Voraussetzungen und Zielen zu kleinen Gruppen zusammengefasst werden oder in denen völlig selbständig gearbeitet wird.



Literatur

Die Organisation selbständiger Lernphasen ist relativ schwierig - schwieriger und anspruchsvoller jedenfalls als die frontale Belehrung nach dem vorgegebenen Schema des Lehrbuchs. Der Sinn von Differenzierung kann ja nicht einfach nur darin liegen, dass die Schnelleren schneller und die Langsameren langsamer lernen, so dass die Gesamtgruppe früher oder später gesprengt wird (Schwerdtfeger 2001). Hat man jedoch das Prinzip der differenzierenden Förderung verstanden, ist alles weit weniger kompliziert, als es zunächst scheinen mag, und auch der zusätzliche Aufwand bleibt überschaubar. Praktikabel ist eine Differenzierung nach Lernleistung und Lerninteressen, wie sie im Folgenden exemplarisch kurz beschrieben werden soll.

Zunächst bereitet man auf der Grundlage des vorgegebenen Lernstoffs drei komplementäre Lernwege vor: **Fundament**, **Zusätze** und **Remedial**. In vielen Fällen bedeutet das lediglich, dass man das im Lehrbuch vorgegebene Übungsmaterial bewusst und intel-

ligent den verschiedenen Lernwegen zuordnet und bei Bedarf noch die eine oder andere zusätzliche Übung auswählt, um die jeweils gewünschte Abfolge einer Lernsequenz materialmäßig „abzurunden“. Schon beim Erstellen des Semesterplans (vgl. Abschnitt 5: Stoffverteilungsplan) sollte man den Lernweg in diesem Sinne vorstrukturieren.

⇒ vgl. Abschnitt 5,
Stoffverteilungs-
plan

Das **Fundament** enthält den gemeinsamen Lernstoff für alle in der Gruppe: Hierzu wird das wichtigste aus der Lektion herausgefiltert - also das, was von allen zu bewältigen ist, damit der Zusammenhalt des gemeinsamen Lernaufbaus in der Gesamtgruppe gewahrt bleibt. Die Methodik im Fundament orientiert sich an den Bedürfnissen eines durchschnittlich aufnahmefähigen Lerners. Der Lernstoff des Fundaments wird zur Kontrolle am Ende jeder Sitzung noch einmal kurz zusammengefasst; nirgends ist der Blick für das Wesentliche und die Bereitschaft zu didaktischer Reduktion so wichtig wie hier, damit das Anforderungsniveau auch für die schwächeren Lerner im erreichbaren Rahmen bleibt.

Beim Fundamentlernen ist die Gesamtgruppe angesprochen, aber natürlich wird auch hier nicht nur frontal unterrichtet. Da der Lernstoff gleichermaßen von allen zu bewältigen ist, sind die Lerngruppen in sich leistungsheterogen und nach dem Zufallsprinzip zusammengesetzt; sie arbeiten in **paralleler** Partner- oder Gruppenarbeit. Eine größere Gesamtgruppe bietet hier die Chance, bestimmte Übungen in immer neuen Konstellationen durchspielen und wiederholen zu können. (Sich dem gleichen Gesprächspartner beispielsweise öfter als zweimal in der Fremdsprache vorzustellen, ist nervtötend; eine größere Gruppe bietet dagegen bei entsprechender Lernorganisation die Chance, diesen Sprechakt verteilt über einen längeren Zeitraum sinnvoll auch mehrmals durchzuspielen.) Die Lerngruppen kann man einfach durch Abzählen bilden; oder es arbeiten die zusammen, die (bei ständigem Wechsel der Plätze?) zufällig nebeneinander sitzen. Durch die Zufallsverteilung von Stärkeren und Schwächeren entsteht bei passender Aufgabenstellung ein milder Zwang zur Kooperation, von dem letztlich alle Seiten profitieren. Auch für die Stärkeren ist es wichtig, mögliche Fehler und Fehlerursachen zu entdecken; und man lernt selbst am besten, indem man versucht, anderen etwas zu erklären.

Das Fundamentlernen hat viel mit didaktischer Reduktion und Kooperation, aber noch wenig mit differenzierter **Förderung** zu tun. Im Fundament fragt man danach, was eine Lerngruppe gemeinsam hat, im Förderunterricht danach, was sie **unterscheidet**. Für einige wird das, was im Fundament an Stoff angeboten wird, gerade richtig sein, für andere schon fast zu viel, für wieder andere deutlich zu wenig. Gleiches gilt für die Höhe des Lernstapels in den einzelnen Übungen und für bestimmte Verlaufsmerkmale einer Lernsequenz. Die Lerneffekte wiederholen sich nicht bei jedem Lerner und jedem Lerngegenstand in stets gleicher Weise: Je nach individuellen Voraussetzungen können manche Dinge leicht und schnell, andere nur langsam und mit Mühe, wieder andere zunächst gar nicht gelernt werden. Um hier eine gezielte Hilfestellung anbieten zu können, werden im **Förderunterricht** leistungshomogene Interessengruppen gebildet, denen sich die Lerner von Fall zu Fall nach eigener Entscheidung zuordnen. (Erwachsene Lerner sollten nicht bestimmten Gruppen „zugewiesen“ werden; sie können selber sehr gut entscheiden, ob sie zu einem bestimmten Lernproblem nach der Fundamentphase noch mehr Übung brauchen oder nicht.) Dazu werden alternativ wenigstens zwei weitere Lernwege angeboten: **Remedial** und **Zusatz**. Ist die Gesamtgruppe groß genug, kann auch innerhalb dieser Lernwege noch weiter differenziert oder in wechselnden Konstellationen gelernt werden.

Im **Remedial** wird der Lernstoff des Fundaments wiederholt, variiert, vertieft und in Formen erlernt, die speziell den Bedürfnissen schwächerer Lerner entgegenkommen

 Literatur

(kleinschrittige, monofunktionale Übungen, bewusstes Lernen und explizite Entdeckungsprozeduren, gezielte Lernhilfen bei Lernproblemen - zu Einzelheiten vgl. Vielau 1997). Die Lerner erhalten hier sozusagen im Blick auf das Fundament eine weitere Chance. Dabei werden auch Aufgabenstellungen aus früheren Lektionen mit einbezogen. Das gibt schwächeren Lernern die Sicherheit, nicht jedes Lernproblem gleich im ersten Zugriff meistern zu müssen (was erwerbspsychologisch in vielen Fällen gar nicht möglich ist); die Erfahrung, dass etwas, was vor fünf Lektionen sehr schwer schien, nun auf einmal problemlos „funktioniert“, ist sehr motivierend. Ohne solche Erfahrungen weigern sich Lerngruppen häufig sogar, im Stoff wie geplant fortzufahren, weil sie sich (völlig berechtigt) den aktuellen Anforderungen noch nicht gewachsen fühlen.

Ein solches Gefühl der Sicherheit kann erwerbspsychologisch jedoch häufig erst aus der Rückschau entstehen - sobald der Lerner nach der Aufnahme weiteren Materials vom Stand der inneren Systembildung her zur Verarbeitung eines bestimmten Problems bereit ist. Außerdem gilt das allgemeine gedächtnispsychologische Prinzip, dass massiertes Üben im Blick auf das langfristige Behalten wenig effektiv ist; der Behaltenseffekt ist sehr viel dauerhafter, wenn die notwendige Übungszeit auf mehrere Schritte verteilt wird, also zum Beispiel die erste Wiederholung vier Stunden später (Hausarbeit) stattfindet, die zweite vier Tage später, die dritte vier Wochen später und die vierte vier Monate später. Das Weiterlernen auch ohne eine vermeintlich „sichere Basis“ verlangt allerdings einiges an Vertrauen auf Seiten des Lerners und viel Überzeugungsarbeit auf Seiten des Kursleiters. Ein Blick auf den typischen Lernrhythmus beim natürlichen Spracherwerb des Kindes zeigt hier jedoch, dass es zu dieser Vorgehensweise („Mut zur Lücke“) keine vernünftige Alternative gibt.

Tipp !

Vermeiden Sie massiertes Üben, verteilen Sie den Stoff auf mehrere Wiederholungen.

Während dieser Wiederholungsphasen gibt der Kursleiter die erforderlichen Arbeitshilfen sowie Rückmeldungen zu den Lernergebnissen. Da mit vielfältigen Lernproblemen zu rechnen ist, spielt hier die Fremdkorrektur (durch den Kursleiter oder wechselseitig innerhalb der Lerngruppen) oft noch eine größere Rolle als die Selbstkorrektur. Die Ergebnisse aus den Wiederholungsgruppen können bei Bedarf wieder in die Arbeit der Gesamtgruppe zurückfließen.

Das **Zusatzangebot** (Additum) richtet sich an die Lerner, die mit dem Lernprogramm des Fundaments keine Probleme haben oder damit sogar unterfordert waren. Das Zusatzangebot kann im einfachsten Fall die Texte und Übungen der jeweiligen Lektion im Lehrbuch oder Arbeitsbuch enthalten, die nicht zum Fundament gehören; aber auch echte Zusatzübungen, die auf besondere Interessen zugeschnitten sind (landeskundliche Lese- und Hörtexte, Wortschatzarbeit, Lieder, Rollenspiele zu bestimmten Szenarien). Die Methodik orientiert sich an den Möglichkeiten stärkerer Lerner (ganzheitliche Übungsformen, weniger Lernhilfen, impliziter Spracherwerb). Wichtig ist, dass hier die Aufgaben von den Gruppen selbständig gewählt, erarbeitet und ausgewertet werden können (zum Beispiel anhand von mitgelieferten Lernhilfen, Referenzliteratur, Lösungsblättern, Transkriptionen); die Ergebnisse aus den zusätzlichen Lernangeboten werden **nicht** an die Gesamtgruppe zurückgemeldet, weil das für die, die zur gleichen Zeit in den Wiederholungsgruppen gearbeitet haben, unverständlich bleiben müsste. Verbindlicher Lernstoff für die Gesamtgruppe ist immer nur das Fundament.

Nicht unkompliziert ist das Unterrichtsmanagement, weil man ja nicht nur die verschiedenen Aufgabenstellungen vorbereiten muss, sondern auch an Lernhilfen, Korrektur und die Auswertung der Lernergebnisse zu denken hat. Hierzu exemplarisch die folgende Übersicht:


| Binnendifferenzierung lerner- und stofforientiert | | Schritte | |
|--|--------------------------|----------|-----------|
| Remedial Gruppen (het.) | Fundament Gruppen (het.) | Additum | Kommentar |
| | | | 1 |
| | | | 2 |
| | | | 3 |
| | | | 4 |
| | | | 5 |
| | | | 6 |
| | | | 7 |
| | | | 8 |
| | | | 9 |
| | | | 10 |
| | | | 11 |
| | | | 12 |
| | | | 13 |

Schritte 3 - 5/ Klassische Differenzierung:
Gruppenarbeit in heterogenen Kleingruppen (HKGs) zum Lernstoff des Fundaments; Aufgaben A1, A2 ... zur Wahl; Auswertung im Plenum.

Schritt 6:
Lernkontrolle (mit Fehleranalyse) ergibt Wiederholungsbedarf

Schritte 8 - 10/ Leistungsbezogene Differenzierung:
Interessengruppen (KGs) bearbeiten verschiedene Aufgaben:
A3 - A5: Wiederholung (mit Auswertung im Plenum)
A6, A7: Optionen (mit Selbstkontrolle)

Schritt 12: Test 2 überprüft, ob Wiederholungsgruppen Anschluss ans Fundament haben.

 **Beispiel**
zur Lernorganisation mit zwei Formen der Binnendifferenzierung;
Quelle: Autor.

Das Beispiel zeigt in Form eines Flussdiagramms, wie verschiedene Formen der Binnendifferenzierung in einen Unterrichtsplan eingebaut werden können. Dabei entspricht die Arbeit in heterogenen Kleingruppen (HKGs, Schritte 3 - 5) mit gleicher Aufgabenstellung noch nicht in vollem Maße den Ansprüchen der leistungsbezogenen Förderung; denn diese Form der Differenzierung bleibt vom Lernstoff her im Rahmen des Fundaments und hat daher eher vertiefende und integrative Funktionen. Aufwendiger zu planen ist der „echte“ Förderunterricht, in dem Interessengruppen (KGs) mit verschiedenen Aufgabenstellungen gebildet werden (Schritte 8 - 10), die jeweils weitgehend autonom zu bearbeiten sind; die Wiederholungsgruppen vertiefen den Stoff des Fundaments und halten so den Anschluss an den gemeinsamen Stoffplan der Gesamtgruppe; die Additumgruppen bearbeiten zusätzliche Aufgabenstellungen, die sich zwar positiv auf ihren Lernprozess, nicht aber in direkter Weise auf den Lehrplan der Gesamtgruppe auswirken. Oder kurz zusammengefasst: Ziel binnendifferenzierender Lernformen ist es, die gemeinsame Basis einer Lerngruppe zu sichern, dabei die Lernprozesse zu individualisieren, unterschiedliche Lernbedürfnisse und Interessen zu fördern und die autonome Lernfähigkeit und Lernbereitschaft zu entwickeln.

Aufgabenorientierung und Lernhilfen

Damit erfolgreich in Gruppen gearbeitet werden kann, müssen bestimmte Voraussetzungen gegeben sein; besonders wichtig ist neben der Zusammensetzung der Gruppe die Art der **Aufgabenstellung**. In der Fremdsprachendidaktik spricht man daher neuerdings von „aufgabenorientierten“ Lernmethoden (*task orientation*). Was mit Aufgabenorientierung gemeint ist, versteht man am einfachsten, wenn man sich den Unterschied zwischen einer Arbeitsanweisung und einer Aufgabenstellung bewusst macht (vgl. auch Nunan 1989). Eine Arbeitsanweisung beschreibt die Operationen, die der Lerner auszuführen hat, nach Art und Abfolge bis ins Einzelne; der Lerner tut direkt und ausschließlich, was ihm gesagt wird, er lernt am Gängelband des Lehrers. Eine Aufgabe dagegen stellt ein Problem und fordert eine Lösung; daneben gibt es in bestimmtem Umfang **Lernhilfen**, am Anfang eher mehr, mit wachsender Lernkompetenz eher weniger. Der Lerner ist gehalten, den Lösungsweg selber zu finden, die einzelnen Operationen sind ihm nicht vorgeschrieben. Die Schwierigkeit der Aufgabenstellung lässt sich am einfachsten durch Art und Umfang der Vorgaben beeinflussen. Je kleinschrittiger die Vorgaben, je genauer die Beschreibung der zur Lösung erforderlichen Lerntechniken und -strategien, desto einfacher ist die Aufgabe (und desto mehr nähert sich die Aufgabenstellung einer Arbeitsanweisung); schwierig ist die Lösung zu finden, wenn praktisch nur Start, Ziel, etwas Material und der Zeitrahmen vorgegeben sind (zum Beispiel in der Form eines „Wochenplans“).

Um sinnvoll an einer Lösung arbeiten zu können, sind bestimmte **Lerntechniken** (zum Beispiel Unterstreichen, Herausschreiben, Nachschlagen) und **Lernstrategien** erforderlich (zum Beispiel Sortieren und Klassifizieren, Hypothesenbilden und -testen, Selbstkorrektur und Elaboration des Lernergebnisses). Mit „Lerntechniken“ sind hier eher die praktisch-manipulativen Fertigkeiten beim Fremdsprachenlernen gemeint, mit „Lernstrategien“ mehr die kognitiven Fähigkeiten und Operationen, die zur Tiefenverarbeitung des Lernstoffs benötigt werden; die Unterscheidung ist nicht immer trennscharf (Vielau 1997: 295 ff.). Welche Lerntechniken und -strategien im Einzelnen verwendet werden, sollte nicht vorgeschrieben werden, weil jeder Lerner abhängig vom Lerntyp etwas unterschiedliche Bedürfnisse hat. Jeder sollte die Chance haben, nach und nach verschiedene Lerntechniken auszuprobieren, um sich schließlich für die entscheiden zu können, mit denen er persönlich am besten zurecht kommt (vgl. auch Rampillon, Zimmermann 1997).

Eine gute Aufgabenstellung aktiviert den Lerner und gibt ihm gerade so viel Hilfestellung, wie er auf dem gegebenen Stand benötigt, um zu der Lösung zu kommen. Zu Beginn wird der Zeitrahmen, das Material und eine bestimmte Erwartung bezüglich des Arbeitsergebnisses vorgegeben; im Verlauf der Arbeit kommen nach Bedarf weitere Lernhilfen hinzu und Rückmeldungen zur Qualität der Arbeitsergebnisse. Wichtiger als das Ergebnis ist dabei der Prozess: Umwege und Fehler sind notwendiger Teil eines nachhaltigen Lernprozesses; nicht die schnelle Lösung ist gefragt, in der der Stärkste dominiert und den Weg vorgibt, sondern die gemeinsame Suche nach dem besten Weg. Dazu sollten die Arbeitsanteile so aufgeteilt werden, dass jeder in der Gruppe zum Zuge kommt und seinerseits zu dem Arbeitsergebnis beiträgt. Am einfachsten ist dieser Effekt durch Informationsverteilung schon bei der Aufgabenstellung erreichbar: Wenn jeder in der Gruppe am Anfang nur über einen Teil der zur Lösung nötigen Informationen und Materialien verfügt, entsteht eine natürliche Motivation zur Kooperation mit echten Fragen (bei denen der Fragende die Antwort nicht vorher schon weiß) und ebenso echten Antworten, mit Vermutungen, Mißverständnissen und lernproduktiven Klärungen.



Literatur



Literatur



vgl. Abschnitt 6.5,
Sprechen und
Schreiben

Für den Unterrichtenden, der ja ohnehin nicht bei allen Gruppen gleichzeitig sein kann, gilt das Prinzip der **minimalen Hilfe**: Es wird immer nur so viel Hilfe gegeben, wie unbedingt erforderlich ist, damit der Lernprozess nicht zum Stillstand kommt. Diese Hilfe muss nicht immer in expliziten Arbeitsanweisungen oder Erklärungen bestehen; man kann die Arbeit einer Gruppe auch implizit durch zusätzliche Informationen und Materialien voranbringen. Indem die Gruppe lernt, ihren Lernweg zunehmend selbst zu bestimmen, entsteht unter kontrollierten Bedingungen das Maß an Selbständigkeit, das der Lerner später braucht, wenn er zu Hause ähnliche Aufgaben bearbeiten will oder nach Abschluss des Unterrichts allein weiterlernen möchte. Im lehrerzentrierten Unterricht gibt es einen starken Widerspruch, von dem letztlich nur die Nachhilfeeinstitute profitieren: Die gleichen Lehrer, die im Unterricht ihrer Lerngruppe kaum Spielraum für autonomes Lernen einräumen, erwarten oft ganz selbstverständlich, dass jeder Einzelne in dieser Gruppe später selbständig, ohne Hilfe und Kontrolle, seine Hausaufgaben erledigt. Das klappt nicht, weil die erforderliche Lernkompetenz fehlt, im Unterricht ja auch nicht entstehen konnte. Das aufgabenorientierte Lernen in Gruppen (mit dem Kursleiter als Lernberater im Hintergrund) ist hier sozusagen ein Zwischenschritt, der nicht nur das Lernen im Unterricht verbessert, sondern auch das selbständige Lernen fördert.

Solange das selbständige Lernen noch Probleme macht, sollten die Gruppenarbeitsphasen dennoch nicht zu sehr ausgedehnt werden. Abwechslung, Variation, Methodenwechsel sind wichtig, zumal beim Lernen am Feierabend, nach einem anstrengenden Arbeitstag, wenn Menschen es zunehmend schwierig finden, sich auf die Lösung einer Aufgabe zu konzentrieren. Fremdsprachenlernen lebt auch von der Wiederholung, vom variierenden Üben und Einschleifen, von der Routinebildung. Kein Lerner kann am Abend drei Unterrichtsstunden unter „Volldampf“ durchstehen: Auf Anspannung muss auch wieder Entspannung folgen, eine Pause, ein eher rezeptiver Lernschritt, ein Lernspiel. Außerdem sollte in den Gruppenphasen stets mehr Übungsmaterial zur Verfügung stehen als in der zur Verfügung stehenden Zeit bearbeitet werden kann, damit keine Langeweile aufkommt und Möglichkeiten zur aktiven Auswahl und Gewichtung bestehen.

Weitere Aussagen zur Art der Aufgabenstellungen und zur Übungstypologie würden hier zu weit führen: Es gibt keine prozessunabhängig sinnvollen Übungskriterien; eine Übung muss vor allem valide sein im Blick auf den Lerner und das jeweilige Übungsziel bzw. die Funktion, die ihr im Rahmen der Lernsequenz zukommt. Ob eine Übung aus dem Lehrbuch, vom Lehrer oder von der Lerngruppe selber stammt („gruppeneigene Texte“), ist dabei aus funktionaler Sicht eher zweitrangig. Eine Lernsequenz als Ganze (nicht eine einzelne Übung) sollte so aufgebaut sein, dass sie dem Lerner einen weiteren Schritt in seinem persönlichen Spracherwerbsprozess ermöglicht. Man kann daher nicht isoliert über die Qualität einzelner Übungen sprechen, sondern nur über die Qualität bestimmter Lernarrangements und Lernsequenzen.

⇒ vgl. Abschnitt 6.4,
Die Lernsequenz

Lernbereitschaft, Motivation, Gruppendynamik

Der Mensch lernt, wenn er zum Lernen bereit ist. Dazu gehört wesentlich auch die **affektive** Lernbereitschaft. In der Spracherwerbtheorie spricht man hier von einem „Affektivfilter“ (Krashen 1985): Je höher der Affektivfilter, desto geringer die Aufnahmebereitschaft und das natürliche Lernvermögen. Wer unmotiviert ist, Angst vor Fehlern und Blamage hat, sich in einer Gruppe nicht wohl fühlt, der kann nicht sinnvoll lernen, hat keinen Spaß, reagiert auf Erklärungen womöglich „blockiert“ und ermüdet auch viel rascher als die anderen. Ein ständiges Unterrichtsziel besteht daher darin, die

⇒ vgl. Abschnitt 2.4,
Spracherwerb

Atmosphäre aufzulockern, den (bei Erwachsenen oft hohen) Affektivfilter zu senken, den Unterricht den Wünschen der Lerngruppe anzunähern, dabei die Lerner zu ermutigen und zu risikobereiten, experimentellen Lernformen zu motivieren.

Atmosphäre und Wohlbefinden in einer Gemeinschaft haben viel damit zu tun, ob sich Menschen, die gemeinsam etwas lernen wollen, weiterhin isoliert als Einzelpersonen, als Teil separater Cliquen oder als zusammengehörige Gruppe empfinden. Die besondere Aufmerksamkeit des Kursleiters sollte daher der Förderung lernproduktiver **Gruppenprozesse** gelten (Brokmann-Nooren u.a. 1995: 173 ff.). Zunächst gilt es, die anfängliche Fremdheit aufzulösen, der Cliquenbildung und Markierung von Außenseitern entgegen zu wirken: Man fördert kooperative Lernformen, achtet auf vermeintliche Äußerlichkeiten wie eine kommunikative, partnerschaftliche Sitzordnung und bei sich selbst auf ein professionell-kundenorientiertes Auftreten. Wer sich als Kursleiter in der Weiterbildung dominant wie ein Lehrer in der Schule benimmt, vor allem bestrebt ist, sein eigenes Licht leuchten zu lassen und die Gruppe auf sich zu fixieren, wird wahrscheinlich einen Regress der Gruppe in schulisch-kindlich-fremdbestimmte Verhaltensmuster erleben. Die Grundregel erwachsenengemäßen Lehrens und Lernens, aus der sich alles andere ableiten lässt, verlangt daher, erwachsene Menschen (auch wenn sie „wieder zur Schule gehen“) als selbstbestimmte Erwachsene zu behandeln, sie jederzeit in dieser Rolle ernst zu nehmen, ihnen das zu bieten, was sie tatsächlich wünschen, sie nicht mit „heimlichen Lehrplänen“ zu konfrontieren. Anders als der Lehrer in der Schule hat der Kursleiter in der Weiterbildung gegenüber seiner Lerngruppe keinen Erziehungsauftrag; jede seiner Aktionen muss daher transparent und konsensfähig sein, die Wortwahl sollte der zwischen Kunde und Dienstleister entsprechen, vor allem höflich und reversibel (umkehrbar) sein.

Dabei ist zu bedenken, dass oft wildfremde Menschen, jung und alt, weiblich und männlich, aus verschiedenen Sozialschichten, mit verschiedenen Biographien und Verhaltensmustern in einem Sprachkurs zusammentreffen. Ein Gruppenprozess braucht daher etwas Zeit, sich zu entwickeln - und er braucht einen gewissen Freiraum, damit Status und Rangzuweisungen in der Gruppe ausgehandelt werden können und sich ein entsprechendes Beziehungsgeflecht bilden kann. Als Kursleiter ist man nicht zugleich Dienstleister und sein eigener Kunde: Man ist nicht Mitglied der Gruppe, sondern ihr Partner/ Berater/ Helfer/ Experte. Die Gruppenprozesse verlaufen daher meistens rascher und produktiver, wenn der Kursleiter auf die „Kumpeltour“ verzichtet und sich zunächst gegenüber der Gruppe eher distanziert verhält. (Dass man zum Beispiel unbekannte Erwachsene nicht einfach gleich duzt oder mit Vornamen anspricht, sollte selbstverständlich sein.) Später, wenn man sich allseits besser kennt und jeder seinen Platz in der Gruppe gefunden hat, können sich daraus im Einvernehmen auch informelle, sogar freundschaftliche Umgangsformen entwickeln.

Schwierig ist die Frage, wie man als Kursleiter Einfluss auf die Gruppenprozesse nehmen kann, ohne dabei insgeheim die Gruppe zu dominieren oder zu manipulieren. Sehr beliebt in der Praxis, aber bei genauer Prüfung doch eher problematisch, sind Lernspiele mit der Absicht, die Gruppe aufzulockern, sie zu animieren und zum Lachen zu bringen. In manchen Lehrbüchern werden dazu zum Beispiel Pantomimen, Ballspiele oder typische Kinderspiele wie „Blindekuh“ oder „Rundlauf“ empfohlen. Die indirekte Botschaft solcher Lernspiele ist, dass sich der Kursleiter das Recht nimmt (einen entsprechenden Auftrag der Sprachenschule gibt es nicht), aus höherer Einsicht und um des vermeintlich guten Zwecks willen Erwachsene wie Kinder zu behandeln. Er definiert mit solchen Aktionen allerdings zugleich seinen eigenen Standort und das Binnenverhältnis



Literatur



*vgl. Abschnitt 5,
Die erste Unter-
richtseinheit*

der Gruppe und darf sich im weiteren Verlauf über schulisch-kindliche Verhaltensformen nicht beklagen; der Prozess entwickelt ein Eigenleben.

Auf mittlere Sicht produktiver als solche Lernspiele sind „gruppenintegrative Lernformen“ (vgl. Vielau 1997: 300 ff.), in denen ein sprachliches Lernziel im Vordergrund steht und das Lernen auf **geplanter Kooperation** beruht (statt auf bloßer Animation oder Konkurrenzverhalten). Die Wahl solcher Lernformen, die auch spielerischen Charakter haben können, sollte gegenüber der Gruppe begründet werden. Für Lernspiele gelten die gleichen Kriterien wie für andere Lernformen in der Weiterbildung: Sie dürfen nicht für heimliche Zwecke instrumentalisiert werden, sie müssen dem Stand und den Zielen der Gruppe entsprechen - und sie müssen erwachsenengemäß sein. Ob das der Fall ist, kann man am einfachsten durch Austausch- und Konsensproben ermitteln: Verhält sich der Erwachsene von seiner Rolle her im Unterricht anders als im täglichen Leben (oder wird er anders behandelt)? Wurde vorher sein Einverständnis eingeholt?

Jede Gruppe braucht für ihre Kooperation ein bestimmtes Gerüst an „Spielregeln“; dieses Regelgerüst kann man als die **Arbeitsgrundlage** der Lerngruppe bezeichnen. Dabei gibt es offene („Wir beginnen pünktlich“) und heimliche Regeln, die oft auch nur den Status unausgesprochener Erwartungen haben („Wie in der Schule hat jeder Anspruch auf den immer gleichen Platz“). Jeder Lerner bringt bewusst oder unbewusst ein solches Regelsystem in Form einer „subjektiven Lerntheorie“ mit, die aus seiner Sozialisation und persönlichen Lernbiographie folgt. Auch der Kursleiter hat ein eigenes Regelsystem dieser Art, setzt es vielleicht als allgemein bekannt und anerkannt voraus, obwohl das in der Praxis meistens gar nicht der Fall ist: Die verschiedenen Regelsysteme haben zwar oft gewisse Gemeinsamkeiten, aber sie unterscheiden sich auch in wichtigen Punkten, weil jeder Mensch letztlich seine eigenen Lebenserfahrungen macht und eigene Präferenzen für das Lernen entwickelt. Am Ausgangspunkt eines Kurses gibt es daher eine Vielzahl **konkurrierender Regelsysteme** und Verhaltenserwartungen. Sehr wichtig für den weiteren Verlauf des Kurses, für Lernatmosphäre und Gruppendynamik, ist daher die Frage, wie man mit diesem potenziellen Konfliktherd umgeht und auf welche Weise die gemeinsam verbindlichen Spielregeln etabliert werden.

Im einfachsten Fall pocht der Kursleiter auf sein Steuerungsmonopol und bestimmt von sich aus, was zu geschehen hat: explizit wie in der Schule oder implizit, indem er durch sein Verhalten, durch Billigung und Missbilligung, deutlich macht, was er „selbstverständlich“ von der Gruppe erwartet. Häufig trifft man bei Kursleitern in dieser Hinsicht auf eine Art Verweigerungshaltung („Das sind doch alles erwachsene Menschen, die selbst wissen müssen, wo's lang geht“); faktisch läuft es auf indirekte Lernsteuerung hinaus - denn natürlich machen auch die Kursleiter, die solche Positionen vertreten, große vorwurfsvolle Augen, reagieren gequält oder beleidigt, wenn sich die Lerngruppe in wichtigen Punkten nicht so verhält, wie sie es erwarten und für richtig halten. Der Nachteil solcher unausgesprochenen Erwartungen liegt darin, dass man als Dienstleister seinem Kunden schlecht vorschreiben kann, wie der sich zu verhalten hat: Der Kunde trifft seine eigenen Entscheidungen nach Gutdünken, verlässt womöglich von heute auf morgen einen Kurs, in dem ihm die Spielregeln nicht zusagen. Da man als Dienstleister aber letztlich vom Wohlwollen seiner Kunden abhängt, kann das die beste Lösung nicht sein.

Komplizierter von den Prozeduren her, aber langfristig produktiver und erfolgreicher, ist ein **partnerschaftlicher Unterrichtsstil** (zu dem Konzept vgl. Bianchi u.a. 1981): Der Kursleiter und die Gruppe einigen sich auf einen bestimmten „Lernkontrakt“. Die Regeln des Lernkontrakts werden nach Bedarf ausgehandelt, im Konsens der Gruppe

⇒ vgl. Abschnitt 5,
Die erste Unterrichtseinheit

 Literatur

als Arbeitsgrundlage für das gemeinsame Lernen festgelegt und bezüglich der Einhaltung vom Kursleiter überwacht. Bei der Festlegung der Regeln wirkt der Kursleiter gleichberechtigt mit; er vertritt dabei sozusagen das Realitätsprinzip, indem er als Experte für das Fremdsprachenlernen eigene Vorschläge und Begründungen einbringt und auf Machbarkeit und Praktikabilität der Arbeitsgrundlage achtet. Aber er trifft nicht die Entscheidung für die Gruppe, sondern er berät sie lediglich; der Kunde selber hat das letzte Wort. Im Verlauf des Kurses entwickelt sich die Arbeitsgrundlage nach Bedarf weiter: Sie enthält auf diese Weise das jeweils aktuelle, kollektive Steuerungswissen der Lerngruppe. Jede Lerngruppe hat ihre eigene Arbeitsgrundlage; um bei verschiedenen Lerngruppen nicht die Übersicht zu verlieren, nimmt man als Kursleiter daher alle wichtigen Vereinbarungen ins Unterrichtsprotokoll auf.



Anhang:

Formblatt Unterrichtsprotokoll

Zur Aktualisierung und Pflege der Arbeitsgrundlage sind jeweils drei Schritte erforderlich. Am Anfang steht eine **Befragung** der Lerngruppe zu ihren Wünschen und zum Grad der Zufriedenheit mit dem aktuellen Lernprozess - zunächst am besten in schriftlich-anonymer Form, damit sich niemand mit seiner Meinung exponieren muss. Sobald die Gruppe harmonisiert und genügend Vertrauen gefasst hat, kann man natürlich auch zu mündlichen Spontanbefragungen übergehen (was eine Menge Zeit spart). Die Befragung kann offen erfolgen (zum Beispiel als Plus-/Minusbefragung: Was gefällt? / Was gefällt nicht?), als gelenkte Befragung (wenn man gezielt zu einem bestimmten Problem eine Stellungnahme wünscht) oder als Mischung beider Befragungstechniken. Der Kursleiter füllt ebenfalls einen Zettel aus. Die Zettel nimmt man mit, wertet sie in Ruhe aus und stellt in der nächsten Sitzung ein öfter genanntes Problem in einer kurzen **Lehr-/Lernkonferenz** (adaptiert nach Gordon 1974, siehe auch Vielau 1997: 300 ff.) zur Diskussion.



Literatur

Zum Beispiel wurde bemängelt, dass sich Teilnehmer bei Fehlern im Plenum gegenseitig korrigieren und die Lösung vorsagen, wenn es ihnen bei den anderen „zu lange dauert“. Die Meinung des Kursleiters zu diesem Problem fließt, als solche gekennzeichnet, mit in die Diskussion ein. Die Gruppe diskutiert mögliche Verfahrensregeln; die Regeln werden schriftlich formuliert (Tafel) und alternativ abgestimmt. Wenn der Kursleiter bei nächster Gelegenheit auf der Einhaltung der vereinbarten Regel besteht, was seine Aufgabe wäre, so macht er niemandem aus eigener Machtvollkommenheit Vorschriften, sondern er führt lediglich einen demokratisch gefassten Beschluss der Gruppe aus. Erweist sich eine Verfahrensregel im weiteren Ablauf als weniger sinnvoll oder praktikabel, kann sie jederzeit durch Mehrheitsentscheid wieder verändert werden. Um die Geduld der Gruppe für derart ungewohnte Lehrverfahren nicht zu überfordern, sollten die Lehr-/Lernkonferenzen zunächst möglichst kurz und sachlich-ergebnisorientiert gehalten sein - schließlich ist man in keiner Selbsterfahrungsgruppe, will Englisch lernen und nicht „lange herumalavern“ ...

Die Lehr-Lernkonferenz ist das wichtigste Instrument zur partnerschaftlichen Steuerung des Unterrichtsgeschehens einerseits und zum „Lehren des Lernens“ andererseits. Die Metakommunikation über die Arbeitsgrundlage bietet die Möglichkeit, nach und nach alle wichtigen Aspekte des Unterrichtsablaufs transparent werden zu lassen; sie gründet Mitbestimmung auf Information und Einsicht; und sie erlaubt der Lerngruppe in dem Maße, in dem sich die Arbeitsgrundlage als vollständig und praktikabel erweist, zunehmend selbst zu bestimmen, wie und mit welchen Akzenten sie den Lernprozess angehen will. Nicht der Kursleiter allein ist länger zuständig und verantwortlich für den Lernerfolg, sondern die Gruppe übernimmt durch ihre Option für einen bestimmten

Metakommunikation = Kommunikation „über Kommunikation“, d. h. man thematisiert nicht das Thema selbst, sondern die Art, wie das Thema behandelt wird.

Lernweg selber einen Teil der Verantwortung. In einem Lernprozess dieser Art ergibt sich eine lockere, angstfreie Lernatmosphäre fast von allein, weil der äußere Leistungsdruck wegfällt und eher in sublimierter Form als eigene Zielsetzung und Erfolgsmotivation erfahren wird. Auch hier bleibt es dann allerdings ständige Aufgabe des Kursleiters, den Lernertrag zu kennzeichnen, Mut zu machen und bei der Definition dessen, was in der Gruppe als Lernerfolg interpretiert wird, zu helfen: Nur erlebter Lernerfolg bringt eine dauerhafte Motivation; und nur eine realistische, sachlich stimmige Zielsetzung kann später lernpraktisch eingelöst werden. Lernfortschritte sind beim Fremdsprachenlernen nicht immer gleich als solche erkennbar - zumal wenn vermehrt selbständig und in kleineren Gruppen gearbeitet wird.

⇒ vgl. Abschnitt 2.3,
Lernbedürfnisse

Fehlerkorrektur und Lernkontrollen, Fehleranalyse

Oft wenden sich Fremdsprachenlehrer gegen das Lernen in kleineren Gruppen, weil sie befürchten, dass sich während dieser Arbeit unbemerkt Fehler einschleichen und verfestigen können. Das muss jedoch kein Hindernis sein. In frühen Phasen des Lernprozesses, wenn die Gefahr, unbemerkt Fehler einzuschleifen, in der Tat nicht ganz abzuweisen ist, kann man dem durch kontrolliertes Üben in drei Schritten entgegenwirken: Im ersten Schritt wird die Übung im Plenum einige Male von den Stärkeren vorgemacht; im zweiten Schritt wird simultan in kleineren Gruppen geübt, jeder ist aktiv, der Kursleiter kontrolliert besonders bei den schwächeren Gruppen; und im dritten Schritt werden die Arbeitsergebnisse noch einmal, wiederum mit entsprechenden Korrekturen des Kursleiters, von einigen der Schwächeren im Plenum präsentiert. Das Lernarrangement erlaubt es, beiden Zielen gerecht zu werden, der Lerneraktivierung und Individualisierung der Übungsprozesse auf der einen Seite, und dem Wunsch des Lehrers, jederzeit ausreichend die Kontrolle zu behalten, auf der anderen Seite. Korrigiert werden vor allem die Fehler, die direkt mit dem Übungsziel zusammenhängen. Womit sich spätestens hier die Frage stellt, ob eine Fehlerbehandlung und Korrekturen dieser Art tatsächlich dem Lernprozess förderlich sind.

Die Fehlerkorrektur wirksam zu dosieren, verlangt viel Erfahrung und Einfühlungsvermögen. Wird zu viel und zu haarspalterisch korrigiert, so verstärkt das die Tendenz zur übertriebenen (sprechhemmenden) Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle, zu der erwachsene Lerner aus einem Gefühl der Unsicherheit, des „Genau-wissen-Wollens“, ohnehin oft neigen. Wird im Sinne einer falsch verstandenen Fehlertoleranz dagegen zu wenig oder zu wenig gezielt korrigiert, so bleibt der Lerner mit seinen Problemen allein; Fehler schleifen sich ein und verfestigen sich. Wichtig ist daher zunächst die Unterscheidung zwischen **produktiven** und **unproduktiven** Fehlern. Produktive Fehler sind notwendiger Teil eines aktiven Lernprozesses; sie entstehen bei der Suche nach der richtigen Lösung (*rule searching*) und beim Experimentieren mit Sprache. Mit seinem Fehler stellt der Lerner sozusagen indirekt die Frage, ob er auf dem richtigen Weg ist - und die Korrektur ist die Auskunft, die er braucht, um sich neu und besser orientieren zu können. Unproduktive Fehler stören den Lernprozess, produktive Fehler fördern ihn. Wer daher als Kursleiter wahllos „alles und jedes“ korrigiert, die Lerngruppe zur Fehlervermeidung drängt, Fehler womöglich sanktioniert (Notengebung in der Schule), unterdrückt damit auch die aktiven und kreativen Lernprozesse (Kleppin 1998). Zur Unterscheidung von produktiven und unproduktiven Fehlern gibt es zahlreiche Modelle. Nach ihrer Rolle im Spracherwerbsprozess des Lerners kann man wichtige Fehlerkategorien wie folgt klassifizieren (vgl. auch Corder 1981):

 Literatur

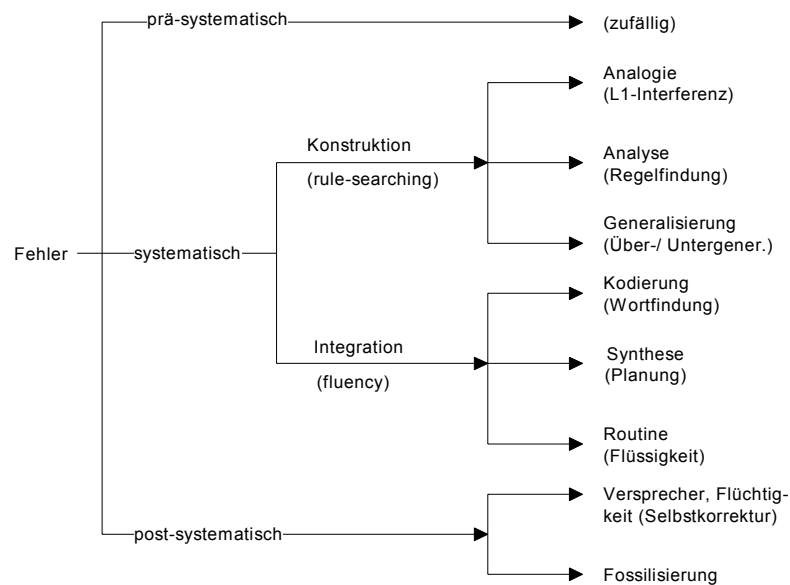


Schaubild 12:
Fehlerkategorien

Prä-systematische Fehler entstehen zum Beispiel beim Auswendiglernen: Der Lerner ist vom Stande seiner inneren Systembildung her nicht bereit zur Verarbeitung des Lernproblems, er sieht das Problem nicht. Die Fehler sind daher mehr oder weniger zufällig, lassen kein System erkennen. Korrekturen können dem Lerner zwar sagen, dass etwas falsch ist, aber sie können ihm in dieser Phase wenig helfen; im Gegenteil, sie schüchtern ein und verwirren, weil der Lerner nicht versteht, worauf es ankommt und was im Einzelnen zu beachten ist. Prä-systematische Fehler können auch noch nach ausführlichen Phasen der Erklärung und Übung auftreten: Das bedeutet konkret lediglich, dass der äußere Lehrplan weiter ist als der innere. Nicht zusätzlicher Drill und intensive Korrektur sind dann angesagt, sondern Geduld und **Fehlertoleranz**. Der Lerner wird das Problem erst zu einem späteren Zeitpunkt meistern, wenn er von seinem inneren Lehrplan her weiter ist.

⇒ vgl. Abschnitt 6.3,
Phasen des
Spracherwerbs

Systematische Fehler entstehen teils während der Konstruktionsphase, teils bei der Integration. Beim Konstruieren sieht der Lerner ein Problem, sucht nach einer Lösung, aber er hat noch nicht den richtigen Weg gefunden. Solange nur wenige Hinweise existieren, ist dabei der Rückgriff auf erstsprachliche Analogien die wichtigste erste Lösungsstrategie; der Lerner geht implizit von der Vermutung aus, dass sich Zielsprache und Erstsprache im Gebrauch weitgehend ähneln. Ist das tatsächlich nicht oder nur begrenzt der Fall, so treten Interferenzfehler auf (engl. *bring* wird gleichgesetzt mit dt. *bringen*) - wir hätten damit eine der häufigsten Fehlerkategorien, die zugleich signalisiert, dass ein Konstruktionsprozess noch ganz am Anfang steht. Der weiter fortgeschrittene Lerner sucht (bewusst oder unbewusst) innersprachlich im Kontext der jeweiligen Verwendung nach Anhaltspunkten zur Lösung des Lernproblems; die Analyse kann dabei zu annähernd richtigen, aber auch zu teilrichtigen oder falschen Lösungen führen. Ist eine Lösung gefunden (Vergangenheit von *walk* heißt *walked*), so bleibt immer noch unklar, wie weit eine Lösung generalisiert werden darf; die Folge sind Generalisierungsfehler, häufig in der Form der Übergeneralisierung (*go* führt zu **goed*), aber auch als fehlender Transfer auf zulässige Anwendungsfälle (Vergangenheit von *look* heißt ??).

Konstruktionsfehler entstehen im Prozess des *rule searching*: Der Lerner ist innerlich bereit, sich mit der Lösung des Problems zu befassen. **Präzise Korrekturen** und Lernhilfen in dieser Phase sind wichtig; ohne solche Korrekturen tritt früher oder später bezüglich dieses Problems eine Fossilisierung ein: Der Lerner akzeptiert die selbst gefundene Fehlbildung, übernimmt sie in seine Lernaltersprache und automatisiert den Gebrauch.

⇒ vgl. Abschnitt 2.4, Spracherwerb

Integrationsfehler beruhen darauf, dass die gefundene Regel aus bestimmten Gründen in der natürlichen Kommunikation noch nicht richtig oder flüssig genug angewendet werden kann. Es kann sich zum Beispiel um eine bloße Monitorregel handeln, die mit der aktiven Lernaltersprache zu wenig Bindung besitzt. Die typische Folge ist ein Kodierungsproblem: Ein Wort „liegt uns auf der Zunge“, fällt uns im kommunikativen Kontext aber nicht ein, obwohl es beim bewussten Üben keine Probleme mehr macht; das Sprechen stockt, das gesuchte Element wird vermieden oder umschrieben. Oft gelingt zunächst auch die Synthese nicht: Beim kommunikativen Sprechen müssen verschiedene Teilroutinen (Aussprache, Wortfindung, Satzbildung, Ausdruck, textuelle Kohäsion, Sprechplanung) simultan zusammenwirken, damit Kommunikation möglich wird; bindet nun eine dieser Teilhandlungen noch zu viel Aufmerksamkeit (z.B. die Aussprache eines bestimmten Wortes), so kommt es zu einer Überlastung der kognitiven Ressourcen, die Kommunikation leidet entsprechend.

Die **Flüssigkeit** des Muttersprachlers beruht auf Routinebildung, voller Integration aller Teilhandlungen und viel Übung; sie ist stark personenspezifisch, sehr relativ in ihrer Ausprägung und meist auf bestimmte Kontexte beschränkt. Beim Fremdsprachenlerner signalisiert die Flüssigkeit im produktiven und rezeptiven Gebrauch eines Sprachelements den Abschluss des diesbezüglichen Spracherwerbs; der Erwerb eines personenspezifisch optimalen Grades an Flüssigkeit ist hier vor allem Übungssache.

Integrationsfehler treten bei der Kommunikation auf. Da sie häufig weniger auf systematische Fehlbildungen als auf mangelnde Übung und Routinebildung zurückzuführen sind, sind sprachbezogene Korrekturen hier meist weniger sinnvoll. Ist die Verständigung gefährdet, kann man in kommunikativen Formen Hilfe anbieten. Der Lerner sollte eher zum Sprechen ermutigt als zur Selbstbeobachtung und Selbstkorrektur angeregt werden. Außerdem würde die sprachbezogene Korrektur den Ablauf des Gesprächs stören, dem Lerner die Synthese weiter erschweren: Je mehr er sich infolge der Korrekturen auf die Sprachform konzentriert, desto schwieriger wird zum Beispiel die inhaltliche Planung. Besser also, man lässt in dieser Phase **Fehlertoleranz** walten und notiert sich häufige Fehler für eine spätere Wiederholung mit entsprechenden Übungsmöglichkeiten.

Auch nach Abschluss des Erwerbs bestimmter sprachlicher Elemente, bei flüssigem Sprachgebrauch, können weiterhin **post-systematische Fehler** auftreten, einfache „Versprecher“ und Flüchtigkeitsfehler, die wir meistens selbst bemerken und spontan korrigieren, und verfestigte Fehlbildungen (Fossilisierungen), die wir als Sprecher selber nicht bemerken, weil sie integrativer Teil unseres persönlichen Sprachsystems geworden sind, und die wir daher auch nicht mehr selbst korrigieren können. Beim natürlichen Spracherwerb im höheren Lebensalter spielen solche Fossilisierungen mit zugleich flüssigem und falschem Gebrauch eine große Rolle; das kann so weit gehen, dass der Spracherwerb insgesamt auf einer sehr elementaren Stufe zum Stillstand kommt (Ausländerpidgin). Eine Spontankorrektur post-systematischer Fehler ist erwerbstheoretisch sinnlos und unhöflich gegenüber dem Sprecher. Hier beginnt ein Grenzbereich von Fremdsprachenunterricht und Sprachtherapie.

Die Übersicht zeigt damit neun Fehlerkategorien, wobei man sicher zu noch differenzierteren Beschreibungen kommen kann. In der Praxis ist es oft schwierig, zumal bei der Spontankorrektur, Fehler und Fehlerursache klar zu bestimmen und dem Lernprozess zuzuordnen. Als Faustregel kann zunächst gelten, dass eine präzise, sprachformorientierte Korrektur vor allem während der Konstruktionsphase erforderlich ist (Präsentation und Sprachverarbeitung); aber gerade hier gilt es auch, die Lerner zum Experiment zu ermutigen und ihnen die Scheu vor möglichen Fehlern zu nehmen. Oft ist das ein mühsamer wechselseitiger Lernprozess, der umso besser gelingt, je mehr eine Korrektur als produktive Lernhilfe erfahren wird, und je weniger der Kursleiter eine Aura der Allwissenheit verbreitet. Ziemlich sinnlos ist aus verschiedenen Gründen die Korrektur prä- und post-systematischer Fehler; und Fehler während der Integrationsphase (Sprachanwendung) sollten möglichst tolerant behandelt werden, um das Entstehen von Flüssigkeit nicht unnötig zu behindern.

Maßstab aller Korrekturen ist die **Sprachnorm** des Lehrplans, für den man sich an der betreffenden Volkshochschule entschieden hat. Dabei spielt es zunächst keine Rolle, ob man das alles nach der persönlichen Sprachintuition eines Muttersprachlers „tatsächlich so sagt“ oder vielleicht besser anders ausdrückt; denn der Lerner ist für seine innere Systembildung auf eine transparente Handhabung der Norm angewiesen. Den Expertenstreit um konkurrierende Normvorstellungen trägt man nicht in den Unterricht, sondern hebt man für die Expertenrunde bei der nächsten Lehrwerkpräsentation auf.

⇒ vgl. Abschnitt 3,
Sprachnorm

Spontane mündliche Korrekturen sind immer von Zufällen abhängig; sie vermitteln dem Unterrichtenden kein klares Bild der tatsächlichen Lernverläufe - zumal sich meistens eher die freiwillig beteiligen, die schon besser mit der Sprache umgehen können und weniger Fehler machen. Zur Diagnose und Steuerung des Lernprozesses sollte man sich daher nicht allein auf zufällige Eindrücke aus dem laufenden Unterricht verlassen. Wichtig sind ja nicht nur die Fehler, die jemand macht oder nicht macht (vielleicht auch nur vermeidet/ umgeht?), sondern der Lernfortschritt der Gruppe insgesamt, das Verhältnis von äußerem und innerem Lehrplan. Einen zuverlässigen Zugang zum aktuellen Stand der Lernaltersprache und den entsprechenden Lernverläufen erhält man nur durch **regelmäßige Lernkontrollen**.

Da die meisten Lerner beim Thema „Lernkontrolle und Test“ sofort an Schule denken und spontan eher ablehnend reagieren, ist es wichtig, den Sinn solcher informellen Kontrollen zu besprechen und einen Konsens zu suchen. Ohne systematische Lernkontrolle gleicht der Fremdsprachenunterricht einem Blindflug in stockdunkler Nacht: Der Kursleiter muss sich allein auf sein Gefühl verlassen; wenn es dann zu schnell oder zu langsam geht, die passenden Übungen fehlen oder nicht ausreichend wiederholt wird, darf sich niemand beklagen. Informelle Lernkontrollen dienen nicht der Beurteilung und Bewertung des individuellen Lernerfolgs, sondern vorrangig der **Prozesslenkung**. Man kann daher solche informellen Tests anonym schreiben lassen; und natürlich gibt es hier auch keine Noten. Wer eine individuelle Rückmeldung wünscht, kennzeichnet sein Testblatt einfach mit einer Zahl, sucht es sich nachher selber heraus und schaut, was er falsch gemacht hat. Nahezu jedes moderne Lehrwerk bietet inzwischen im Lehrbuch oder in begleitenden Testheften gut abgestimmtes Testmaterial an - man muss es nur benutzen. Gegenstand informeller Lernkontrollen ist der Lernstoff des Fundaments. Die Tests sollten so konzipiert sein, dass nach und nach alle Fertigkeiten und Teilziele berührt werden; meistens erfüllen die Tests in den Lehrbüchern inzwischen solche Ansprüche. Nähere Ausführungen zur Testtypologie, den Vor- und Nachteilen einzelner Testformen

sind hier nicht möglich (vgl. z. B. Vielau 1997: 310 ff., Hughes 1998, Genesee/ Upshur 1996). Alle informellen Lernkontrollen können arbeitssparend gemeinsam in der Lerngruppe ausgewertet werden; wichtig ist hier lediglich eine systematische Aufnahme, Analyse und Quantifizierung der wichtigsten Lernprobleme und Fehlerkategorien (per Strichliste), um im nächsten Schritt die Unterrichtsplanung entsprechend anpassen zu können. Je besser es dabei gelingt, die verschiedenen Fehlerkategorien zu erkennen und ihre Ursachen zu bestimmen, desto präziser können auch die Lernhilfen sein.

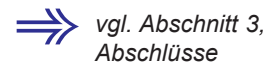


Literatur

Lernentwicklungsbericht und Leistungsnachweise

Informelle Lernkontrollen beschreiben die Lernfortschritte der Gruppe; sie sind Teil jeder normalen, professionellen Unterrichtsplanung. Sind darüber hinaus **individuelle** Rückmeldungen und Bewertungen des Lernerfolgs erwünscht, so sind bestimmte zusätzliche Überlegungen erforderlich. Wichtig ist zunächst der Zweck, für den eine solche Rückmeldung aus der Sicht des einzelnen Lernalters benötigt wird. Hier reicht die Bandbreite von dem Bedürfnis, sich von Zeit zu Zeit der eigenen Lernergebnisse zu vergewissern, über eine einfache Bestätigung des erbrachten Lernaufwands bis hin zum förmlichen Leistungsnachweis in Gestalt einer international anerkannten Prüfung.

Im einfachsten Fall genügt eine **Teilnahmebescheinigung**; sie wird üblicherweise kostenfrei oder gegen eine geringe Schreibgebühr zum Semesterende ausgestellt, wenn laut Anwesenheitsliste mindestens 80 Prozent der Sitzungen besucht worden sind. Sie erlaubt keine Aussagen über den individuellen Lernerfolg, kann aber dennoch als förmlicher Nachweis einer Sprachlernaktivität ins persönliche Sprachen-Portfolio aufgenommen werden. Im Rahmen bestimmter Lernwege, zum Beispiel der berufsorientierten Kurse, sollte eine solche Bescheinigung standardmäßig ausgestellt werden - schon als Serviceleistung aus steuertechnischen Gründen.

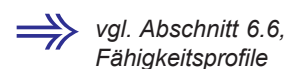
vgl. Abschnitt 3,
Abschlüsse

Aussagen zum individuellen Lernerfolg verlangen bestimmte **Bezugspunkte**: den Ausgangszustand, das Unterrichtsziel, das individuell erreichte Lernergebnis in Relation zum Unterrichtsziel und eine Bewertungsskala, um das individuell erreichte Ergebnis beurteilen zu können (Genesee/ Upshur 1996). Die Unterrichtsziele ergeben sich aus der Kursbeschreibung und dem jeweiligen Lernweg. Bei Kurstypen, die nicht auf bestimmte Abschlüsse hinarbeiten (Urlaubs- und Hobbykurse, Fremdsprachenlernen für den Alltag, Seniorenprogramm etc.), wird man keine förmlichen Prüfungen anbieten, sondern die Rückmeldung auf Basis der laufenden informellen Lernkontrollen geben (die Tests können dann natürlich von denen, die eine solche Rückmeldung wünschen, nicht mehr anonym eingereicht werden).



Literatur

Solche einfachen, kursbegleitenden Rückmeldungen zum individuellen Lernerfolg sollten sich in der Weiterbildung nicht vorrangig an den Zielen des äußeren Lehrplans orientieren, sondern an dem **subjektiven Lernfortschritt**, den ein Lerner relativ zu seinen persönlichen Startbedingungen, Zielen und Lernmöglichkeiten erreicht hat. Maßstab des **Lernentwicklungsberichts** ist vorrangig also weder ein formelles Lernziel des äußeren Lehrplans noch der Lernfortschritt der Gruppe insgesamt - weil in der Erwachsenenbildung jeder verschiedene Startbedingungen hat und dementsprechend seinen individuellen Lernverlauf; mit schematischen Rückmeldungen würde man daher „Äpfel und Birnen“ vergleichen. Jeder Lerner in der Gruppe lernt sozusagen auf eigene Rechnung - und erhält daher eine individualisierte Rückmeldung (ohne Benotung), die ihm sagt, welche Fortschritte er gemacht hat. Diese Fortschritte können sehr gut sein,

vgl. Abschnitt 6.6,
Fähigkeitsprofile

obwohl er objektiv eher zu den Schwächeren in der Gesamtgruppe zählt. Aussagen dieser Art sind Grundlage jeder kursbegleitenden Lernberatung.

Förmliche Leistungsnachweise stellen einen systematischen Bezug zu den Lehrzielen des äußeren Lehrplans her. Solche Leistungsnachweise „ohne Ansehen der Person“ werden immer dann benötigt, wenn zum Beispiel bei Bewerbungen gegenüber einem Arbeitgeber international vergleichbar nachgewiesen werden soll, dass ein bestimmter Standard der Kenntnisse erreicht worden ist. Maßgeblicher Bezugspunkt für Kurse der Weiterbildung wäre hier der Referenzrahmen für das Fremdsprachenlernen des Europarats. Wer einen solchen förmlichen Nachweis benötigt, wird früh einen abschlussorientierten Lernweg wählen, um sich systematisch in allen prüfungsrelevanten Bereichen fortzubilden, und er wird sich zu gegebener Zeit, sobald sein persönlicher Kenntnisstand dem gewünschten Standard entspricht, an einer formellen Prüfung beteiligen. Das Zeugnis bestätigt (oft auch in qualifizierter Form), ob und wie weit der betreffende Standard tatsächlich erreicht wurde.

⇒ vgl. Abschnitt 3,
Lehrziele,
europäischer
Referenzrahmen

Auf die Anforderungen einer formellen Abschlussprüfung sollte kontinuierlich, also nicht erst im Prüfungssemester, hingearbeitet werden. Besonders wichtig ist das in Bereichen wie etwa dem Hörverstehen, die aus Sicht des Lerners schwierig sind und viel praktisches Training verlangen. Die Vorbereitung läuft nicht etwa in der Form eines ausgedehnten Testtrainings (das auf Dauer kaum Lernfortschritte erwarten lässt), sondern in Form curricular geplanter, systematischer Lernwege. Dabei wird der Stand der Lerngruppe in den prüfungsrelevanten Bereichen durch regelmäßige Lernkontrollen ermittelt; noch vor der Anmeldung zur Prüfung sollte jeder Lerner einigermaßen zuverlässig einschätzen können, welche Chancen er hat, die Prüfung zu bestehen. Erst im Prüfungssemester selbst wird noch zusätzlich ein Modelltest bearbeitet, um die Lerngruppe mit den technischen Anforderungen der Prüfung vertraut zu machen. Die Organisation und Durchführung der Prüfung selbst liegt dann meistens in der Zuständigkeit der Volkshochschule oder einer externen Prüfungsinstitution.

⇒ vgl. Abschnitt 4,
Lernwege

Individuelles und selbstgesteuertes Lernen, Lernprotokoll

Es gibt zahlreiche Gründe, die es sinnvoll erscheinen lassen, auch in Kursen der Weiterbildung vermehrt das individuelle und selbstgesteuerte Lernen zu fördern. Gemessen an der Vielfalt der empirischen Lernziele und Lernbedürfnisse kann ein Kurs nur Kompromisscharakter haben; das betrifft die Ziele ebenso wie den Lernrhythmus oder die individuellen Lernverläufe. Einiges davon ist durch ein Angebot differenzierter Lernwege aufzufangen, einiges durch Binnendifferenzierung der Lernprozesse. Dennoch wird der Unterricht nicht dauerhaft allen Bedürfnissen aller Teilnehmer entsprechen: Nicht jeder kann und will zum Beispiel jederzeit den gleichen Arbeitsaufwand investieren wie die anderen im Kurs (oder auch nur regelmäßig teilnehmen). Anders als in Schule oder Ausbildung entscheidet der Kunde selber darüber, wie er seine Ziele ansetzt; und es ist völlig legitim, wenn er zum Beispiel entscheidet, angesichts sonstiger Belastungen den Kurs nur hobbymäßig und mit minimalem zusätzlichem Aufwand zu besuchen. Ein anderer benötigt vielleicht dringend die Zusatzqualifikation in seinem Beruf und ist bereit, wesentlich mehr an eigener Arbeit zu investieren, kann aber aus beruflichen Gründen nicht regelmäßig teilnehmen: Die Lücken, die auf diese Weise entstehen, müssen durch Selbstlernen geschlossen werden. Dem dritten sind die Kosten für einen ausreichend intensiven Unterricht zu hoch; er möchte Teile des Lernprogramms ins Selbststu-

dium auslagern. Und für alle Lerner gilt, dass ein Kurs nicht ewig dauern kann: Um den erreichten Kenntnisstand zu pflegen, aufrechtzuerhalten, neuen Anforderungen anzupassen, wird man sich selbständig auch weiterhin mit der Fremdsprache beschäftigen wollen. Für das selbständige Lernen gibt es neue Formen und eine Fülle neuer Angebote: Innerhalb, komplementär und außerhalb der organisierten Weiterbildung in den gewohnten Formen entstehen die „neuen Lernwelten“ der Wissensgesellschaft mit neuen Lerntechnologien und neuen Lernressourcen, die dem Lernen im Unterricht wie dem mediengestützten Selbstlernen völlig neue Möglichkeiten des Spracherwerbs, der Information und Kommunikation erschließen (Rüschoff, Wolff 1999).



Um Möglichkeiten und Grenzen des Selbstlernens von Fremdsprachen realistisch einschätzen zu können, ist zunächst wichtig, die Begriffe „Selbstlernen“ und „selbstgesteuertes Lernen“ nicht zu verwechseln (vgl. Dickinson 1987). Der Gegenbegriff zum „Selbstlernen“ ist „organisiertes Lernen (Lernen im Unterricht)“, der Gegenbegriff zum „selbstgesteuerten Lernen“ ist „fremdgesteuertes Lernen“. Dabei kann organisiertes Lernen durchaus in hohem Maße selbstgesteuert sein, und das Selbstlernen braucht natürlich ebenfalls irgendwelche Formen der Lernsteuerung; meistens wird diese Aufgabe, sofern der Lerner sie nicht autonom leisten kann, von bestimmten Materialien, Medien oder Lernprogrammen übernommen. Das folgende Schaubild zeigt wichtige Typen des Selbstlernens:

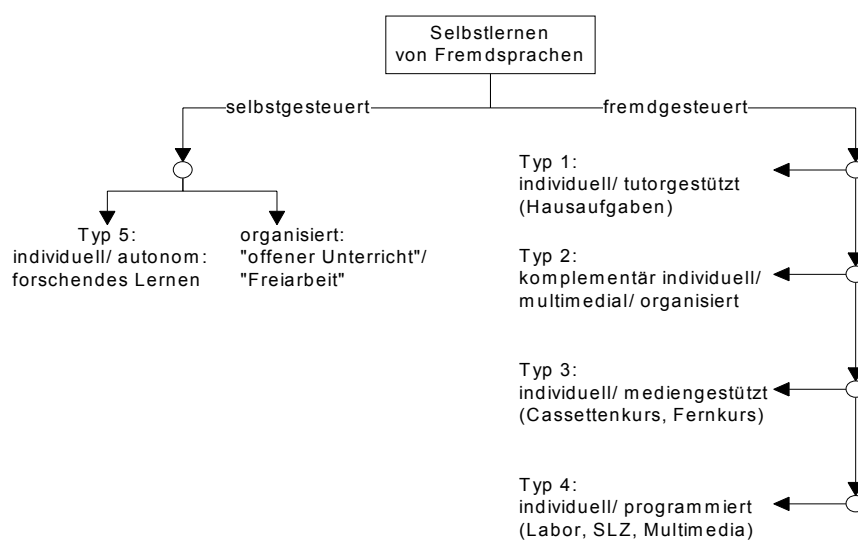


Schaubild 13:
Selbstlernen von
Fremdsprachen

Bei der Arbeit mit einem Selbstlernprogramm (Typ 3 oder Typ 4) ist der Lerner in weit höherem Maße fremdgesteuert, als es der Begriff zunächst suggeriert: Statt des lebendigen Lehrers übernimmt hier ein Programm die Lernsteuerung. So wie es guten und schlechten Unterricht gibt, gibt es gute und schlechte Lernprogramme. Dabei ist nicht vorrangig zu fragen, ob das jeweilige Lernschema, wie es durch das Lehrbuch oder ein multimediales Lernprogramm vorgegeben ist, gut ausgedacht ist, welche Übungstypen vorhanden sind oder ob und wie die kommunikative Dimension des Lernens berücksichtigt ist. Der Maßstab zur Beurteilung der Qualität mediengesteuerter Lernwege liegt eher in der Beantwortung der Frage, ob aus individueller Sicht des Lerners eine **ausreichende Passung** von Lernbedürfnissen und Lernprozessen (interaktiv) hergestellt wird und ob diese Passung im Verlauf des Lernens (prozessorientiert) optimiert wird. Denn

was nutzt das beste Lehrbuch, das interessanteste Lernprogramm, wenn der Lerner von seiner subjektiven Bedürfnislage her mit diesem Lernangebot nichts anfangen kann, weil er es nicht versteht, weil die Lernhilfen nicht ausreichen oder weil das Programm mechanisch immer gleich abläuft und sich von den Prozessen her zu wenig seinen Lernfortschritten einerseits und Lernschwierigkeiten andererseits anpasst?



Literatur

Unter dem Gesichtspunkt der Lernsteuerung können die **klassischen Selbstlernkurse** des Typs 3 (vgl. auch Lahaie 1995) angefangen von Langenscheidt über Assimil und Berlitz bis hin zu vielen neueren Video/ CD-Sprachkursen kaum befriedigen: Wer als Lerner von sich aus nicht schon hervorragende Voraussetzungen mitbringt, auf jede Frage selbst die passende Antwort findet, hat mit diesen Materialien mittelfristig wenig Chancen, eine Fremdsprache zu erlernen - und zwar nicht nur, weil eine kommunikative Dimension im Lernprozess fehlt. Dem Verfasser dieser Publikation ist in einer mehr als 25-jährigen Beratungspraxis noch niemand begegnet, der eine Fremdsprache (außer vielleicht Esperanto) mit solchen Materialien allein im stillen Kämmerlein in brauchbarer Weise erlernt hätte. Aber natürlich spricht überhaupt nichts gegen eine komplementäre (ergänzende) Verwendung solcher Materialien ...

Multimediale Kurse des Typs 4 bieten hier zwar theoretisch bessere Chancen, zumal man mit solchen Materialien jederzeit und nach eigenem Rhythmus, unabhängig von vorgegebenen Unterrichtszeiten, lernen kann; sie sind in der Praxis aber nur so gut und erfolgreich, wie das didaktisch-methodische Verständnis der Autoren reicht - samt deren Fähigkeit, individuelle Lernverläufe und Lernschwierigkeiten zu antizipieren und programmtechnisch zu berücksichtigen. Problematisch bleibt vorerst auch die Form, in der Programm und Lerner kommunizieren: Solange Sprachsteuerung und Spracherkennung nur rudimentär funktionieren, die Eingaben vorrangig über die Tastatur erfolgen, kann von „kommunikativem Lernen“ noch kaum die Rede sein: Wie man seit den Anfängen der Fremdsprachendidaktik weiß - Sprechen erlernt man letztlich nur durch Sprechen (nicht durch Zuhören, nicht durch Schreiben, nicht durch Eintippen oder Anklicken). Ein weit verbreiteter multimedialer Sprachkurs (der Name soll hier ausgespart bleiben, zumal die angekündigte Auswertung eines größeren Feldversuchs noch nicht vorliegt) erwies sich zum Beispiel in der eigenen Unterrichtspraxis trotz regelmäßigen Begleitunterrichts als zu schematisch, zu unflexibel, zu wenig praxisbezogen und in der Anlage als zu wenig interaktiv-prozessorientiert. Nachdem der Reiz des Neuen verflogen war, gaben die meisten Lerner daher bald wieder auf.

Die besten Chancen scheinen derzeit die eher punktuellen Selbstlernformen des Typs 2 zu bieten (**Lehrbuchbegleitende** multimediale Lernprogramme), in denen zusätzlich und ergänzend zum organisierten Lernen in oft recht motivierender Form jeweils das aufgegriffen, wiederholt und geübt werden kann (Grammatik, Wortschatz, situativer Sprachgebrauch), was im Unterricht Schwierigkeiten macht. Wenn solche Programme gut auf das Unterrichtsgeschehen abgestimmt sind und die Aufgaben mit Hilfe des Lehrers sinnvoll ausgewählt werden, sind sie den **klassischen Hausaufgaben** des Typs 1 weit überlegen, weil sie dem Lerner interaktiv mehr Hilfen anbieten und vom Prozess her - schon durch die multimedialen Aspekte - mehr leisten und motivierender sind als die Arbeit bloß mit Papier und Bleistift. Wichtig ist allerdings auch hier die Anbindung des Selbstlernens an den gesteuerten Lernprozess und die lebendige Kommunikation in der Lerngruppe: Wer sich aus purer Neugier irgendein Grammatikprogramm holt, damit zu arbeiten versucht und auf schnelle und mühelose Lernfortschritte hofft, wird bald feststellen, dass auch beim programmierten Lernen nur mit Wasser gekocht wird.

Wie gravierend sich das Problem fehlender Lernsteuerung in der Praxis auswirkt, kann man am Erfolg oder Misserfolg des **komplementären Selbstlernens** (Typ 1) ablesen. Wer als Anfänger den Unterricht öfter versäumt und versucht, ohne sonstige Hilfen und ohne Vorkenntnisse den Stoff nur anhand von Lehr- und Arbeitsbuch nachzuholen, hat dazu meist nicht die geringste Chance. Und das gilt trotz des für Selbstlernen an sich günstigen Umfelds der engen Anbindung des Selbstlernens an das kontrollierte Lernen, von gut angepassten Materialien, Arbeitsbüchern mit Lösungsschlüsseln und Begleit-CDs. Entsprechend sind **Hausaufgaben** nur lernwirksam, wenn die Aufgabenstellungen sinnvoll ausgewählt werden (das klassische Vokabellernen, noch immer die Standardform der Hausaufgabe, ist zum Beispiel wenig lernwirksam) und sorgfältig auf den Stand des Lernprozesses sowie auf Fähigkeiten und Bedürfnisse abgestimmt sind. Das angemessen zu beurteilen, fehlt dem Lerner selbst anfangs meist die Übersicht. Deshalb sollte im Lehrbuch nicht vorgearbeitet werden: Wegen fehlender Steuerungskompetenz ist zu erwarten, dass sich der Lerner unbemerkt Fehler beibringt, die das gemeinsame Weiterlernen im Unterricht stören. Je weiter der Lerner in die Sprache eingedrungen ist, sein Lernkonzept, seine Lerntechniken und -strategien, seine Fähigkeit zur Selbstkorrektur entwickelt hat, desto besser stehen im weiteren Verlauf die Chancen für das Selbstlernen.

Der erfolgreiche Autodidakt hat seinen Lehrer sozusagen verinnerlicht: Der „innere Lehrer“ übernimmt nun, in vielem unbewusst, an Stelle des äußeren Lehrers die Lernsteuerung. Der Autodidakt setzt sich autonom seine Ziele, wählt die subjektiv passenden Materialien und Übungsformen aus, sieht von sich aus die Lernprobleme und findet Wege zu ihrer Lösung, erkennt eigene Fehler und ihre Ursachen, wiederholt ausreichend und variiert den Erwerbsprozess, achtet auf ein akzentuiertes und lernökologisch valides Training der Zielfähigkeiten, erkennt und beurteilt eigene Lernfortschritte realistisch. Aus einer anfänglich wenig realitätsbezogenen „subjektiven Lerntheorie“ ist damit eine „Expertentheorie in eigener Sache“ geworden, die durchaus in der Lage ist, das selbstgesteuerte Weiterlernen erfolgreich zu gewährleisten.

Schwierig ist die Beantwortung der Frage, auf welche Weise die hier skizzierte Fähigkeit zur reflektierten Selbststeuerung unterrichtsmäßig gefördert werden kann. Sie entsteht nicht schon durch den Kauf von Lernanleitungen oder multimedialen Lernprogrammen (die ja im Allgemeinen nur eine Form der Fremdsteuerung durch eine andere, oft rigidere, ersetzen). Nützlich ist jede Art des **angeleiteten Selbstlernens** im Unterricht, des graduellen Abbaus äußerer Hilfen, der (kontrollierten) Herausforderung des individuellen Lernvermögens. Nützlich ist die fortschreitende Transparenz der Lehrmethoden und der reflektierte Vergleich alternativer Lernwege; nützlich ist gut konzipierte Referenzliteratur für die Hand des Fremdsprachenlerner (ein interessantes und innovatives Beispiel dafür sind die Referenzhandbücher zur Eurolingua-Reihe, Cornelsen 1998 ff.); nützlich ist die kontinuierliche Mitbestimmung an der Ausgestaltung der Lernwege beim organisierten Lernen, ist das gezielte Suchen und Einüben individuell wirksamer Lerntechniken und -strategien. Interessant ist hier auch die Idee, den Lernprozess nicht durch einen bestimmten sprachlichen Input, sondern eher nur durch Vorgabe von Lernhilfen zu lenken: Auf Basis dieser Lernhilfen sammelt und organisiert der Lerner sich gleichsam selbst den individuell relevanten Lernstoff (*Wordflo - your personal English organizer, Langenscheidt-Longman 1998*). Die meisten neueren Lehrbücher enthalten Lerntipps (leider oft von wenig überzeugender Qualität); und viele Volkshochschulen geben kleine **Lernanleitungen** und Merkblätter heraus, in denen sie über typische Merkmale des Fremdsprachenlernens an ihrer Einrichtung informieren.

Tipp !

Vermeiden Sie Vorarbeit, empfehlen Sie sinnvolle Formen der Nachbereitung des Lernstoffs.


Literatur

Ein aufwendiges, aber mittelfristig sehr wirksames Instrument zur Entwicklung des autonomen Lernvermögens ist das **Lernprotokoll** (vgl. Dickinson 1987, Vielau 1997), das in der Praxis gut an die Stelle der konventionellen Hausaufgaben treten kann. Aus Sicht des Lerners ist es schwierig, den Lernprozess von sich aus zu durchschauen, die eigenen Fortschritte und Lernprobleme realistisch einzuschätzen und sich selbst einlösliche Ziele zu setzen. Genau dieses *self-monitoring* ist für eine wirksame Selbststeuerung jedoch die Voraussetzung. Das Lernprotokoll schafft Transparenz, indem es den Lerner dazu bringt, alle diesbezüglichen Fragen explizit zu durchdenken: Er wird angehalten, seine Ziele, den Lernaufwand und die tatsächlichen Lernergebnisse in Beziehung zu setzen - und lernt vermehrt unter selbstkontrollierten Bedingungen. Dabei hilft ihm die äußere Lernsteuerung und das *Feedback* des Kusleiters, seine Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung und Selbststeuerung anhand gelegentlicher Fremdbeurteilungen zu objektivieren und nach und nach zu verbessern.

Damit jederzeit Änderungen und Ergänzungen möglich sind, besteht das Lernprotokoll am besten aus einem stabilen DIN A4-Ringbuch mit Klarsichthüllen und entsprechenden Registern. Es enthält

- am Anfang eine Lernübersicht (Halbjahresplan mit Selbst- und Fremdevaluation)
- eine Kladde zum Mitschreiben im Unterricht
- eine persönliche Lerndatenbank, die (chronologisch geordnet) Informationen, Zusatztexte und Übungen, Arbeitsblätter, Hausarbeiten zu den einzelnen Lerneinheiten im Lehrbuch aufnimmt
- einen Referenzteil zur fortlaufenden Ergänzung, in dem lernerrelevante Informationen systematisch geordnet nach Lerntechniken, Situationen/ Funktionen/ Szenarien, Wortschatz/ Notionen/ Themen sowie nach Strukturen/ Grammatik gesammelt werden
- ein Register, damit man die Informationen und Materialien rasch wiederfindet.


Anhang:
 Formblatt
 Lernprotokoll

Die Lernübersicht am Anfang dient zugleich der Selbst-Evaluation. Sie enthält Spalten zur Unterrichtseinheit, zum Lernstoff im Fundament, zur Selbstevaluation, zur Fremdevaluation und zu den selbstgewählten Lernoptionen. Die Eintragungen zum Lernstoff werden Schritt für Schritt wie in einem Klassenbuch vorgenommen (Lehrbuch, Lektionen und Übungen). Die Nummer der Lerneinheit führt zur Nummer des Registers, in dem die laufenden Informationen aus dieser Sitzung gesammelt werden. Die Selbstevaluation erfolgt in Form einer geschätzten Prozentzahl, mit der man den eigenen Lernerfolg in der entsprechenden Sitzung beschreibt. Dem kann eine Fremdevaluation, sofern sie verfügbar ist (aus einer laufenden Lernkontrolle oder einem Lernentwicklungsbericht der Lehrkraft), gegenüber gestellt werden. Im optionalen Bereich zieht man die Konsequenz aus der Selbstevaluation: Wenn man mit dem Lernfortschritt nicht zufrieden ist, wird man hier die Aktivitäten eintragen, die zur Verbesserung des Lernerfolgs oder für eigene Ergänzungen und Schwerpunktbildungen erforderlich sind.

Schon die Diskussion über den Sinn eines solchen Lernprotokolls leistet viel zur Transparenz des Lernprozesses und zur Verbesserung der Lerntechniken. Die persönliche „Lerndatenbank“ tritt an die Stelle der fliegenden Zettel, mit denen man früher nach Gutdünken das eine oder andere notierte - und mit denen man danach kaum noch etwas anfangen konnte. Man zwingt sich auf diese Weise, den Lernprozess (wie bei einem Trainingsplan im Fitnessstudio) strukturiert zu begleiten und fortlaufend zu analysieren: Was wurde gelernt? Was davon ist für mich wichtig? Wie kann ich den Zuwachs mit der vorhandenen Information verknüpfen? Welche Module sollen in den Referenzteil aufgenommen werden? Wie gut habe ich heute den Lernstoff aufnehmen können? Ist zusätzliche Arbeit zur Wiederholung und Ergänzung erforderlich? Liege ich richtig mit meiner Selbstbeurteilung?

Die gesammelte Information muss von Zeit zu Zeit reorganisiert werden, was, nebenbei bemerkt, keine lästige Pflicht ist, sondern eine sehr produktive Lernaktivität. Den chronologischen Teil sortiert man am Ende des Semesters in eine gesonderte Ablage, den Referenzteil übernimmt man ins nächste Semester. Alle Elemente, die man gut beherrscht, wandern aus dem Referenzteil nach und nach ebenfalls in die Ablage. Das Lernprotokoll bleibt auf diese Weise stets ein Spiegel des aktuellen Lernverlaufs.

6.6 Unterrichtsnachbereitung

Die Unterrichtsnachbereitung des Kursleiters dient der Prozessanalyse und Prozesslenkung mit dem Ziel der schrittweisen Optimierung der Lernverläufe; sie kann sich auf Stoffauswahl, -menge und Lerntempo beziehen, auf Erfordernisse der Differenzierung, der Motivierung, der Lerntechniken, der gezielten Förderung „schwieriger Teilnehmer“. Dazu werden im Anschluss an den Unterricht alle unterrichtsbezogenen Informationen in knapper, übersichtlicher Form protokolliert, analysiert und bewertet. Das Ergebnis der Unterrichtsnachbereitung fließt jeweils in die neue Unterrichtsvorbereitung ein. Das Verfahren, das hierzu im Folgenden vorgeschlagen wird, impliziert nur sehr geringen zusätzlichen Zeitaufwand, erleichtert auf Sicht gesehen sogar die Arbeit, zumal wenn man in mehreren Gruppen unterrichtet.

Wenn es keine Unterrichtsmethode geben kann, die von vornherein allen Bedürfnissen aller Lerner gerecht wird, kommt der Unterrichtsnachbereitung eine Schlüsselfunktion im Sinne des konstruktivistischen Verständnisses von Fremdsprachenunterricht zu: Der Unterrichtende lernt aus dem Prozess heraus, die Bedürfnisse der Teilnehmer besser einzuschätzen, und er passt das Unterrichtsgeschehen durch bewusste und kontrollierte Veränderung wichtiger Prozessmerkmale den beobachteten Verläufen an, um das Ergebnis fortlaufend zu optimieren. Zu unterscheiden ist die **Unterrichtsnachbereitung** von der **Evaluation**, die der zusammenfassenden Bewertung der Qualität des Unterrichts und der Verbesserung des Umfelds der Dienstleistung dient. Das Ergebnis der laufenden Unterrichtsnachbereitungen wird später selbstverständlich in die Evaluation einbezogen.

Maßstab der Unterrichtsnachbereitung ist die Frage, ob sich die gewählten Unterrichtsverfahren in der konkreten Konstellation einer Lerngruppe förderlich auf den Lernverlauf ausgewirkt haben, ob sie effektiv im Blick auf den Lernfortschritt und hinreichend ökonomisch bezüglich des Aufwandes waren. Dabei geht es zum einen um den Lernverlauf der Gesamtgruppe, zum anderen um die individuellen Lernverläufe. Die Beurteilung der individuellen Lernfortschritte ist Basis für den **Lernentwicklungsbericht**, in dem man bei Beratungsgesprächen dem einzelnen Teilnehmer Auskunft über seinen Sprachstand gibt, wie auch für den **Semesterbericht**, in dem man am Ende des Kurses der Schule zusammenfassend über den Lernerfolg der Gruppe berichtet.

⇒ vgl. Abschnitt 1,
Fremdsprachen-
lernen im Unter-
richt

⇒ vgl. Abschnitt 7,
Evaluation

⇒ vgl. Abschnitt 7,
Semesterbericht

Kursplaner und Unterrichtsprotokoll

Wenn Unterricht in mehreren Lerngruppen zu geben ist, ist etwas Systematik erforderlich, um jederzeit die Übersicht über die verschiedenen Lernprozesse zu behalten und bei Bedarf fundierte Aussagen zu einzelnen Lernern machen zu können. Irgendwie muss man als Lehrender ja wissen, wie weit man im Stoff vorangekommen ist und was

sich bisher im Unterricht ereignet hat; in der Schule führt man dazu ein Klassenbuch und zur Beurteilung der Schüler eine Notentabelle. Viele Kursleiter halten solchen Aufwand in der Weiterbildung für überflüssig, wollen alles im Kopf behalten, machen sich formlos Notizen auf lose Zettel oder markieren einfach nur im Lehrbuch, wie weit sie gekommen sind, um nicht jedes Mal erst die Gruppe fragen zu müssen. Auskünfte zum Lernverlauf geben sie gar nicht oder „aus dem hohlen Bauch“ heraus. Nach ein paar Wochen hat man dann wahrscheinlich vergessen, was im Einzelnen in dieser Gruppe gelernt, besprochen oder vereinbart wurde, welche Probleme aufgetreten sind oder welchem Lerner was geraten wurde. Und mit den Eintragungen direkt im Buch macht man sich völlig vom Lehrbuch abhängig, dem man mit dieser Vorbereitungstechnik in allen Belangen ausgeliefert ist und schematisch zu folgen hätte. Spätestens beim dritten Durchgang mit dem gleichen Buch werden die Eintragungen so unübersichtlich, dass man diese Technik freiwillig aufgibt. Eine systematische Form der Unterrichtsnachbereitung und Kursplanung von Anfang an ist daher dringend zu empfehlen.

⇒ vgl. Abschnitt 5,
Kursplanung

Nach der Vereinbarung über einen oder mehrere Lehraufträge richtet man sich am besten sofort einen **Systemplaner** („Kursplaner“) für die Kurse an dieser Sprachenschule ein. Im Kursplaner erhält jede Lerngruppe eine eigene Abteilung. In diese Abteilung kommen in Klarsichthüllen mindestens die folgenden kursbezogenen Unterlagen: Kursbeschreibung (Kurskonzept), Semesterplanung (Stoffverteilungsplan), die Anwesenheits- und Adressenliste der Schule, eventuell ein Sitzplan, das Unterrichtsprotokoll, das Lernverlaufsprotokoll und der Semesterbericht. Dann folgen in einer Art „Datenbank“ jeweils im eigenen Unterregister für jede Sitzung die Unterrichtsvorbereitungen, zusammen mit weiteren Materialien, die für die Sitzung benötigt werden (Arbeitsblätter, Folien, Rollenkartchen für Lernspiele, Testblätter, Feedbackbögen etc.). Alle Unterrichtspläne und -materialien sind zur Weiterverwendung vorgesehen; dagegen wandern die kurs- und lerngruppenbezogenen Materialien, sobald sie nicht mehr gebraucht werden, ins (datengeschützte?) Archiv oder werden nach Ablauf einer bestimmten Aufbewahrungsfrist, über deren Dauer die Schule Auskunft gibt, vernichtet.

📄 **Anhang:**
Formblatt
Unterrichtsprotokoll

Das **Unterrichtsprotokoll** enthält für jede Sitzung Eintragungen über den tatsächlich behandelten Lernstoff, getrennt nach Fundament, Remedial und Optionen (mit Verweis auf die betreffenden Unterrichtspläne), Angaben über (freiwillige) Hausaufgaben, über Lernkontrollen und Lehr-/Lernkonferenzen, eine Einschätzung des Lernverlaufs der Gesamtgruppe im Fundament, die Gesamtzahl der Anwesenden pro Sitzung sowie eine Auswertungsspalte, in die das *Feedback* der Lerngruppe und Informationen zur Arbeitsgrundlage eingetragen sowie der laufende Änderungsbedarf vermerkt wird. In der Auswertungsspalte fließen die prozessbezogenen Beobachtungen aus dem Unterrichtsplan und die ergebnisbezogenen Informationen des Unterrichtsprotokolls zusammen. Hier könnte sich zum Beispiel ergeben, dass man in der nächsten Sitzung das Tempo erhöht/senkt, das Hörverstehen stärker gewichtet, bestimmte Dinge wiederholt, den Lernablauf durch zusätzliche Übungen kleinschrittiger gestaltet, eine kurze Lehr-/Lernkonferenz zu einem bestimmten Problem einplant, stärker nach Niveaus (binnen-)differenziert, mehr Pausen und Entspannungselemente integriert, Wünschen nach etwas Landeskundlichem entspricht ...

Um den Gang des Unterrichts zurückverfolgen zu können, bei Vertretungen, Hospitationen oder Planungsgesprächen gezielt zum bisherigen Lernverlauf Auskunft geben zu können oder bei unterrichtsbezogenen Kursabbrüchen den Zusammenhang von Ursache und Wirkung besser zu verstehen, genügt im Folgenden ein Blick ins Unterrichts-

protokoll und man ist über alles, was bisher in dieser Gruppe gelaufen ist, über Anwesenheit und Lernerfolg sowie den Änderungsbedarf bestens im Bilde, ohne lange nach irgendwelchen Unterlagen suchen zu müssen. Auch der zusammenfassende Semesterbericht am Kursende ist auf Basis eines solchen Unterrichtsprotokolls rasch erledigt und bei Rückfragen der Schule bestens dokumentiert.

Sprachstand, Fähigkeitsprofil, Lernverlaufsprotokoll

Um zuverlässige Aussagen zum Lernverlauf einzelner Teilnehmer machen zu können, ist etwas zusätzlicher Aufwand erforderlich: Zusätzlich zum Unterrichtsprotokoll hätte man zu diesem Zweck ein **Lernverlaufsprotokoll** zu führen. Das Lernverlaufsprotokoll enthält eine Liste aller Kursteilnehmer, in die jeweils die personbezogenen Informationen aufgenommen werden, die die Lerner über sich zu geben bereit sind (Vorkenntnisse, Motive und Erwartungen, Lernziele und zeitliche Planung, Lernpräferenzen etc.). Im weiteren Verlauf des Kurses kommen die Ergebnisse der Lernkontrollen hinzu sowie gegebenenfalls Beobachtungen zum Sprachstand, zum Fähigkeitsprofil, zu den Lerntechniken des betreffenden Lerners. Um aussagefähige Informationen dieser Art zu sammeln, wählt man zum Beispiel während der Gruppenarbeit jeweils bestimmte Lerner zur Beobachtung aus. In die letzte Spalte des Formulars nimmt man *Feedback*-Informationen auf, etwa das Ergebnis eines Gesprächs über ein bestimmtes Lernproblem oder die Gründe für einen Kursabbruch - sofern man sie denn in Erfahrung bringen kann.

Schwierig sind Aussagen zum **Sprachstand** und zur Beurteilung der individuellen Lernentwicklung. Als „Sprachstand“ bezeichnet man ein bestimmtes Fähigkeitsprofil, wie es sich als aktuelle Kombination der zielsprachlichen Fähigkeiten in den Dimensionen Angemessenheit, Richtigkeit, Flüssigkeit und Expressivität darstellt (Vielau 1997). Da es im Unterricht fast unmöglich ist, diesen verschiedenen Lerndimensionen gleichmäßig Rechnung zu tragen, können sich abhängig vom Lernertyp, von Lernstilen und -präferenzen sehr unterschiedlich gewichtete **Fähigkeitsprofile** ergeben, bei etwa gleichem Umfang des Sprachwissens zum Beispiel ein eher anwendungsbetontes oder ein eher grammatikbetontes. Gerade erwachsene Lerner legen aus einem Gefühl der Unsicherheit heraus viel Wert auf Sprachrichtigkeit; und sie haben wegen übertriebener Selbstkontrolle (Aussprache!) beim freien Sprechen oft große Probleme mit der Flüssigkeit und Expressivität. Andererseits bestehen natürlich auch Zusammenhänge zwischen Fähigkeitsprofil und Unterrichtsmethode: Ein eher grammatiklastiger Unterricht begünstigt die Ausbildung grammatiklastiger Fähigkeitsprofile.

Als **Lernentwicklung** bezeichnet man die Veränderung des Fähigkeitsprofils in der quantitativen und in der qualitativen Dimension (also etwa den Zuwachs an Redemitteln einerseits und die Verbesserung der Flüssigkeit andererseits); in die Beurteilung fließen die Ergebnisse der Lernkontrollen ein, Fehlerhäufigkeit und Art der Fehler, sowie die Fähigkeit des Lerners, subjektiv geeignete Lerntechniken einzusetzen.

In Kursen der Weiterbildung gibt es zwar meistens keine förmliche Leistungsbewertung in Form von Benotungen, aber man ist als Kursleiter trotzdem ständig gefordert, begründete Aussagen zur individuellen Lernentwicklung zu machen - denn letztlich ist das Sinn und Inhalt des Unterrichts. Das Lernverlaufsprotokoll erlaubt es, alle diesbezüglichen Informationen in übersichtlicher Form zu sammeln und auf einen Blick immer dann zur Hand zu haben, wenn man einzelne Lerner qualifiziert und nachvollziehbar beraten will. Für die Lerner, die regelmäßig ihr eigenes Lernprotokoll führen, sind qualifizierte Rückmeldungen dieser Art besonders wichtig.



Anhang:

Formblatt Lernverlaufsprotokoll



Literatur

Schwierige Teilnehmer, Unzufriedenheit, Kursabbruch

„Für einen meiner Anfängerkurse haben sich fünfzehn Teilnehmer angemeldet. Davon sind zwei überhaupt nie erschienen, eine Krankenschwester kommt lediglich jedes zweite Mal und ein Herr, obnehin ziemlich distanziert, lässt sich selten blicken. Darüber hinaus fehlen jede Woche ein oder zwei Teilnehmer ohne bekannten Grund. Ich habe mich mit dieser Situation abgefunden. Vor jedem Kursabend aber frage ich mich beunruhigt: „Werden sie wohl kommen? Sind sie mit meinem Unterricht zufrieden?“ Wenn ich in das Klassenzimmer trete und, was leider nicht oft der Fall ist, feststellen kann, dass zehn oder mehr Leute da sind, geht's ein wenig besser. Dann habe ich den Eindruck, dass die Gruppe zufrieden sei. An einen Abend aber werde ich ungenau erinnert: nur drei Teilnehmer waren gekommen.“

Beispiel

Quelle: Migros 1991: 69

Leicht gequälte, resignierte Aussagen dieser Art sind nicht untypisch für Kursleiter in Sprachkursen der Weiterbildung. Die Teilnehmer kommen freiwillig, oft nach dem Lustprinzip, es gibt keine Anwesenheitspflicht. Das Lernen ist nicht Lebensmittelpunkt wie bei Schülern und Studenten, sondern tritt neben andere Verpflichtungen in Beruf und Familie und konkurriert mit anderen Freizeitinteressen. Eine unregelmäßige Teilnahme kann daher auf externe Gründe zurückgehen, die nichts mit dem Verlauf des Unterrichts zu tun haben (unvorhergesehene Veränderungen in Beruf und Familie, Krankheit etc.). Prüft man allerdings konkret, ob sich tatsächlich in dem kurzen Zeitraum zwischen Anmeldung und Kursabbruch etwas Gravierendes im persönlichen Umfeld verändert hat, so zeigt sich oft, dass solche externen Gründe nur als Alibi und Entschuldigung vorgeschoben sind, wohl auch Züge von Selbstbetrug haben. Wichtiger sind die unterrichtsinternen Gründe, die Menschen dazu veranlassen, unregelmäßig zu kommen oder auch gleich ganz wegzubleiben:

- Man bekommt Angst vor der eigenen Courage, „vergisst“ daher den Kursbeginn und traut sich auch nicht zur zweiten Sitzung, weil man dann „womöglich schon zu viel verpasst“ hat (Überhaupt-nicht-Kommen hat oft mit unbewusster Schwellenangst zu tun).
- Man besucht den Kurs unter falschen Vorzeichen und mit falschen Erwartungen (vgl. oben die „Krankenschwester“, die naiv glaubt, dass ihr die Teilnahme jedes zweite Mal schon ausreichen wird).
- Man fühlt sich nicht wohl in der Gruppe oder wird zum Außenseiter gestempelt (vgl. oben der „distanzierte Herr“).
- Man ist unzufrieden mit dem Kursverlauf, ohne die Möglichkeit zu haben, das in geeigneter Form besprechen oder gar beeinflussen zu können (vgl. oben die Teilnehmer, die „aus unbekanntem Gründen“ unregelmäßig kommen).
- Man empfindet keine Verpflichtung zu kommen, weil man den curricularen Zusammenhang der einzelnen Lernschritte nicht versteht (vgl. eine Situation, bei der nur drei Teilnehmer von fünfzehn anwesend sind - und das im Anfängerkurs!).

Die hier versuchten Interpretationen beziehen sich auf die Symptome und müssen im geschilderten Einzelfall nicht zutreffen; aber die beschriebenen Konstellationen an sich sind in keiner Weise untypisch. Oft hat das Wegbleiben direkt oder indirekt mit der Unterrichtsgestaltung zu tun, genauer: mit der (berechtigten oder unberechtigten) **Unzufriedenheit** des Teilnehmers mit dem Unterricht. Die äußeren Anzeichen beginnender Unzufriedenheit sind nicht immer leicht zu erkennen, meistens auch den Teilnehmern selbst nicht bewusst. Deutliche Signale liefern Körpersprache (Müdigkeit, Desinteresse, Abgelenktheit, fehlender Blickkontakt/ Beteiligung, geschlossen-abwehrende Körperhaltung) und störendes Verhalten (häufige Verspätungen/ früheres Gehen ohne Begründung, Versäumen einzelner Sitzungen, Störungen des Unterrichts, Clownerien). Kommt dann noch eine weniger gute Atmosphäre im Binnenverhältnis der Gruppe und

ein bestimmter Auslöser hinzu (äußerer Einschnitt im Kursablauf, Kursleiterwechsel, Abbruch eines guten Bekannten oder Partners), so können auch Teilnehmer wegbleiben, die an sich gute Lernerfolge haben und von denen man es nie erwartet hätte.

Wie wichtig soll man Reaktionen dieser Art nehmen? Oder zynisch gefragt: Wieviel Schwund ist normal? - Da der Teilnehmer bei einem Kursabbruch nur in wenigen Ausnahmefällen die Möglichkeit hat, sich sein Geld zurückgeben zu lassen, kommt jeder freiwillige Ausstieg einem **Fehlkauf** gleich. Der Teilnehmer war ursprünglich so stark am Fremdsprachenlernen interessiert, dass er im Vorfeld des Unterrichts noch bereit war, in nicht unerheblichem Maße Zeit und Geld zu investieren. Aber nach wenigen Sitzungen (im Extremfall schon nach der ersten Sitzung) hat er sich überzeugt, dass der Kurs nicht den erwarteten Gegenwert für seine Investition bietet; er hat auch keine Hoffnung auf Besserung mehr und fühlt sich in der vorgefundenen Situation so unwohl, dass ihm der finanzielle Verlust gleichgültig ist. Passiert ihm das öfter, so wird er vermutlich das Interesse an Weiterbildung (zumindest an dieser Schule) verlieren; bei manchen Teilnehmern genügt dafür schon eine einzige negative Erfahrung dieser Art. Wie sich in verschiedenen Untersuchungen des Teilnehmerschwundes gezeigt hat (Vielau 2006), suchen die Abbrecher die Gründe oft weniger beim Kursleiter, bei der Lerngruppe oder im Unterrichtsablauf, sondern zunächst bei sich selber: Die negative Erfahrung bestätigt ihnen das lernbiographisch gewachsene Vorurteil über die Grenzen des eigenen Lernvermögens, ihr negatives Selbstbild in der Lernerrolle („Ich kann das/ schaffe das nicht.“ „Man muss besonders intelligent sein/ ein gutes Gedächtnis haben/ viel Zeit und Ausdauer haben, um als Erwachsener nebenbei eine Fremdsprache zu erlernen.“). Jeder Kursabbruch impliziert eine Enttäuschung, und die damit verbundene Frustration kann im Einzelfall sehr tiefgreifend sein. Unabhängig davon also, ob man das Wegbleiben von Teilnehmern als Kursleiter verhindern kann oder nicht: Es gibt keine „normale Schwundrate“; jeder einzelne Teilnehmer, der aus Unzufriedenheit von sich aus einen Sprachkurs aufgibt, ist ein Teilnehmer zuviel. Im Zeichen der Marktorientierung wären wir schlechte Kaufleute, wenn uns die Unzufriedenheit unserer Kundschaft kalt ließe.

Wenn Unzufriedenheit gar nicht erst aufkommen soll, muss man für realistische Erwartungen sorgen, vor allem frühzeitig und wahrheitsgemäß informieren. Schon vor Kursbeginn sollten Ausgangsbedingungen, Ziele und Anforderungen des Unterrichts offen und unmissverständlich dargestellt werden (keine irreführende Werbung im Stil des *Superlearning*); und es sollten Möglichkeiten für Lernberatung und Einstufung angeboten werden, damit sich niemand unter falschen Voraussetzungen anmeldet. Aufgabe der Anfangsberatung durch den Kursleiter wäre es sodann, gleich zu Beginn seines Unterrichts festzustellen, ob die richtigen Teilnehmer im richtigen Kurs sind, ob Unterrichtskonzept und Erwartungshaltung zueinander passen. Jede Sprachschule sollte (im eigenen Interesse) ihren Teilnehmern die Möglichkeit bieten, nach der ersten Sitzung noch ohne finanzielle Nachteile den Kurs zu wechseln oder auch ganz zurückzutreten, wenn kein passendes Angebot existiert.

Zum Service gehört, dass man die Gründe in Erfahrung zu bringen versucht, wenn ein Teilnehmer wegbleibt oder zur ersten Sitzung gar nicht erst erscheint. Ein solches Telefonat verlangt viel Fingerspitzengefühl - aber oft ist es möglich, dem Wegbleiber bzw. Nicht-Kommer durch die spezielle **Abbruchberatung** noch nachträglich Mut zu machen. Zumindest kann man ihm bei dieser Gelegenheit (in Absprache mit der Sprachschule!) anbieten, sich die Kursgebühr ganz oder teilweise erstatten zu lassen, wenn der Kurs aus wichtigen externen Gründen abgebrochen werden muss (längere Krankheit,



Literatur



vgl. Abschnitt 4,
Lernberatung



vgl. Abschnitt 5,
Die erste Unterrichtseinheit

beruflicher Wechsel); in Fällen dieser Art besteht sogar ein Rechtsanspruch auf anteilige Gebührenerstattung. Bleibt ein Teilnehmer weg, weil er begründet mit dem Verlauf des Unterrichts unzufrieden ist, so ist vielleicht eine Kulanzregelung über Teile der Kursgebühr möglich (Gutschein?).

Im Unterricht sollte gegenüber den Kursteilnehmern von Anfang an Gesprächsbereitschaft signalisiert werden. Am besten lässt man gleich in der ersten Sitzung eine **Telefonliste** zur Vervielfältigung herumgehen, in die sich jeder nach freier Entscheidung eintragen kann - und die natürlich auch die Nummern der Sprachschule und des Kursleiters enthält. **Regelmäßige Teilnahme** ist eine Grundregel im Lernkontrakt, weil beim extensiven Lernen nur auf diese Art ein Zusammenhang der einzelnen Lernschritte entstehen kann. Wer dennoch fehlt (oder fehlen muss), behindert nicht nur sich selber, sondern in gewissen Maße auch die Gesamtgruppe; er kann nicht erwarten, dass alle anderen ihre eigenen Ziele zurückstecken und auf ihn Rücksicht nehmen. Lerndefizite, die durch Absenz begründet sind, sind daher durch vermehrtes Selbstlernen auszugleichen. Muss man also tatsächlich einmal fehlen, so ist eine Regelung am wirksamsten, nach der man sich vorher telefonisch beim Kursleiter abmeldet und bei dieser Gelegenheit gleich auch in Erfahrung bringt, was man in der Zwischenzeit sinnvoll selber tun kann, um das Versäumte aufzuholen (Lernprotokoll). Manchmal sind andere Teilnehmer bereit, informelle Arbeitsgruppen für das Selbstlernen zu bilden - das ist eine gute und bewährte Lösung, die besseren Erfolg verspricht als das Alleinlernen.

Die Teilnehmer werden den Lernkontrakt nur ernst nehmen und selbst Verantwortung für ihren Lernerfolg akzeptieren, wenn der Kursleiter seinerseits deutlich macht, dass er professionell arbeitet und ihnen jederzeit einen fairen Gegenwert bietet: pünktlich beginnt und endet, kostbare Zeit nicht vertrödelt, nicht Teile des Unterrichts in die Kneipe auslagert. Oft kommen Teilnehmer am Anfang ohne ernsthaften Grund zu spät; auf dieses Verhalten darf weder implizit noch explizit Rücksicht genommen werden. Das heißt, man wartet nicht und verzögert nicht künstlich, bis alle da sind: Der Unterricht beginnt pünktlich zur angesetzten Zeit (was übrigens voraussetzt, dass man als Kursleiter wenigstens fünf Minuten vorher da ist) - auch wenn nur ein einziger Teilnehmer im Raume wäre. Denn dieser Teilnehmer hat die volle Zeit bezahlt und damit einen Rechtsanspruch auf volle und ungekürzte Unterrichtsleistung erworben. Wenn man dieses Prinzip erklärt und selbst vorlebt, wird man nach wenigen Sitzungen feststellen, dass auch die Gruppe pünktlich da ist, wenn man selber den Raum betritt ...

Im weiteren Verlauf des Kurses sollte man einen sechsten Sinn für Symptome der Unzufriedenheit (Körpersprache!) entwickeln und so frühzeitig wie möglich reagieren. Ein Pflicht-*Feedback* am Semesterende, in dem man sich von denen, die dann noch da sind, bestätigen lässt, wie toll doch alles gelaufen ist - das kann es nicht gewesen sein. Viel Aufmerksamkeit verlangt die Verbesserung der Lernatmosphäre, die Stoffreduktion auf das jeweils Lernbare, der Nachweis von Lernfortschritten. Wenn die Stimmung spontan nicht so gut ist, ist der Einsatz von Lernspielen ein riskantes Unterfangen; empfehlenswerter ist es, zunächst den Ursachen des Stimmungstiefs nachzugehen, dazu regelmäßig kurze *Feedbacks* einzuholen, Kompromisse zwischen unterschiedlichen Standpunkten und Erwartungen zu suchen und so die Arbeitsgrundlage der Gruppe zu verbessern. Bei unerwartet starkem Schwund sollte man ein **Rettungsgespräch** mit den verbliebenen Teilnehmern führen, um spätestens jetzt den Ursachen der Unzufriedenheit auf die Spur zu kommen und weiterem Motivationsabfall der Restgruppe vorzubeugen; dann ändert man die Sitzordnung so, dass sich die Lücken schließen, und versucht, die Chan-

Tipps !

... zum Verhalten bei Kursabbrüchen

cen herausstellen, die die neue Konstellation für den Rest des Semesters bietet. Wichtig bei solchen Gesprächen ist, dass man als Unterrichtender ein klares, gut nachvollziehbares **Konzept** des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen verfolgt, das man der Lerngruppe gegenüber offensiv und selbstbewusst vertritt - dabei jedoch offen bleibt für notwendige Zwischenstufen und Kompromisse. Man muss wissen, dass solche Konzepte Annäherungsmodelle sind, die niemals der vollen Komplexität der Wirklichkeit entsprechen können: Unterrichtstheorien sind Hilfskonstruktionen, nie ganz exakt, nie ganz fertig - aber deshalb keineswegs überflüssig.

⇒ vgl. Abschnitt 5,
Die erste Kurs-
einheit

Es gibt Lerner, denen mit normalen pädagogischen Verfahren, wie sie hier skizziert wurden, nicht zu helfen ist. Das sind zum einen Menschen, die schon auf alltägliche Unterrichtsverfahren extrem ängstlich und lernblockiert reagieren oder die es einfach nicht ertragen können, wenn andere im Kurs „besser sind“. In solchen Fällen sind therapeutische Verfahren erforderlich, die meistens weit jenseits der Möglichkeiten eines Fremdsprachenlehrers liegen. Entsprechend sollte man hier klare Grenzen ziehen, zumal ein selbsternannter Hobby-Therapeut ungewollt viel Schaden anrichten kann. An die Grenzen der Pädagogik kann man in der Weiterbildung zum anderen bei starrsinnig-unbelehrbaren Menschen stoßen: Wem nicht zu raten ist, dem ist auch nicht zu helfen. Es gibt Lerner, die sich in ihre subjektiven Lerntheorien derart verrannt haben (oft spielen hier magisches Denken, Wunschträume und Spinnereien, irrationale Selbstbilder eine Rolle), dass jeder Versuch einer rationalen Metakommunikation von ihnen abprallt, jeder Einwand oder Verbesserungsvorschlag von vornherein abgelehnt wird. Wer felsenfest davon überzeugt ist, dass ihm persönlich der Besuch jeder dritten Sitzung schon ausreicht, um dauerhaft Lernerfolg zu haben, muss als selbstbestimmter erwachsener Mensch eben erst durch Erfahrung klug werden ...

Auch ein betont partnerschaftlich-lernerorientierter Zugang kann also nicht jedem denkbaren Problem gerecht werden. Im Einzelfall genau zu prüfen ist jedoch die Frage, ob es einen **berechtigten Grund** zur Unzufriedenheit gibt. Als ein besonderes Alarmsignal sollte begriffen werden, wenn vermehrt die **schwächeren Lerner** wegbleiben, denn hier ist die Gefahr einer bleibenden und tiefgreifenden Frustration besonders hoch. Außerdem liegt die Vermutung nahe, dass von Seiten der Lehrkraft unbewusst, aus Unkenntnis/ Routine/ Bequemlichkeit, oder sogar bewusst („Der lernt es ja doch nie.“) zu wenig auf deren spezielle Bedürfnisse eingegangen wurde (Binnendifferenzierung?): Der Effekt des Wegbleibens wäre in diesem Falle unterrichtsinduziert; statt beschönigend von Schwund zu sprechen, ginge es hier tatsächlich also um **Selektion**. Der Kursleiter modelliert den Lernweg nicht nach den Bedürfnissen der Lerngruppe, sondern er formt die Lerngruppe nach seiner Unterrichtstheorie, nach den impliziten Vorgaben des Lehrbuchs und nach seinem Bild des idealen Lernalters: Wem das nicht passt, wer als Lerner nicht von selber mithalten kann, der bleibt dann halt auf der Strecke. Gerade Schullehrer haben in diesem Punkt oft erhebliche Probleme, sich vom Standpunkt der Stoffvermittlung und Lehrerdominanz auf lerner- und prozessorientierte Unterrichtsverfahren umzustellen, weil sie es von der Schule her gewöhnt sind und als selbstverständlich empfinden, dass sich die Lerner dem Lehrer und den Vorgaben des Lehrplans anzupassen haben - dass Lernschwäche dem Lerner individuell zugerechnet wird. Für Kurse der Weiterbildung ist das die falsche Theorie und die falsche Einstellung. Da die Selbstbeobachtung der Lehrkraft oft nicht ausreicht, dem unterrichtsinduziertem Lernversagen dieser Art auf die Spur zu kommen, wäre es Aufgabe der **Evaluation**, hier für eine Verbesserung des Unterrichts zu sorgen.

 Literatur

Literaturauswahl

- Aitchison, J.: *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen: Niemeyer, 1997
- Bianchi, M. u. a.: *Partnerschaftliches Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt: PAS, 1981
- Buttaroni, S.: *Fremdsprachenwachstum. Sprachenpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. Ismaning: Hueber, 1996
- Corder, S. P.: *Error analysis and interlanguage*. Oxford: OUP, 1981
- Dickinson, L.: *Learner autonomy. Learner training for language learning*. Dublin: Authentik, 1992
- Genesee, F., Upshur, J. A.: *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: C.U.P., 1996
- Grimme, W., Rippien, H.: „Englisch-Lehrwerke an Volkshochschulen“, *Englisch Amerikanische Studien*, 2/ 1985, 258 - 274
- Gordon, T.: *Lehrer-Schüler-Konferenz*. München: Heyne, 1974
- Hughes, A.: *Testing for language teachers*. Cambridge: C.U.P., 1989 (1998, 10. Aufl.)
- Kleppin, K.: *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt 1998
- Krashen, S. D.: *The input hypothesis*. London: Longman, 1985
- Migros-Genossenschafts-Bund (Hrsg.): *Pädagogisches Handbuch*. Zürich: Migros, 1991
- Nunan, D.: *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: C.U.P., 1989
- Perry, G.: „Binnendifferenzierung in heterogenen Kursen“, *Zielsprache Englisch*, 2/ 1992, 35 - 38
- Quetz, J. u. a.: „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: Hueber, 1995, 9 - 22
- Quetz, J., Bolton, S., Lauerbach, G.: *Fremdsprachen für Erwachsene. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung*. Berlin: Cornelsen & O.U.P., 1981
- Rampillon, U., Zimmermann, G. (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 1997
- Richards, J. C., Rodgers, T.S.: *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: C.U.P., 1986
- Rüschhoff, B., Wolff, D.: *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. München: Hueber 1999
- Schmidt-Schönbein, G.: *Für Englisch unbegabt? - Förderstrategien bei versagenden Englischlernern*. Bochum: AKS-Verlag, 1990 (2. Aufl.)
- Skehan, P.: *Individual differences in second-language learning*. London: Arnold, 1989
- Schwerdtfeger, I.C.: *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. München: Langenscheidt, 2001
- Vielau, A.: „Wege und Irrwege zur Kommunikationsfähigkeit“, in: Kramer, J., Mans, E., Vielau, A. (Hrsg.): *Projekt Fremdsprachenunterricht. Englisch in der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Metzler, 1979, 1-14
- Vielau, A.: „Fremdsprachenlernen in heterogenen Gruppen: Heterogenität als Problem und Chance“, in: Burger, G. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in Anfängerkursen der Erwachsenenbildung- Tendenzen, Perspektiven, Alternativen*. München: Hueber, 1995
- Vielau, A.: *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. Cornelsen: Berlin, 1997
- Vielau, A.: „Untersuchung zum Kursabbruch im WS 2004/05 an der VHS Oldenburg“, Vortrag Oldenburg 2006 (unveröff. Ms.)
- Wolff, D.: *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt: Peter Lang, 2002
- Zimmer, D. E.: *So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung, Sprache und Denken*. Zürich: Haffmans, 1986

7. Unterrichtserfolg und Unterrichtsqualität

Unterrichtsevaluation ist nicht zu verwechseln mit der kontinuierlichen Unterrichtsnachbereitung im Anschluss an die einzelnen Kursabende. Evaluation zieht eine Bilanz des **gesamten** Kursgeschehens und bewertet den Unterrichtserfolg anhand bestimmter Standards. Was am letzten Kursabend geschieht, wenn der Kursleiter die Ergebnisse für die Lerngruppe zusammenfasst, geht schon ein wenig in die Richtung von Evaluation; aber der Anspruch greift, wie man sehen wird, noch weiter. Äußerer Anlass der (Selbst-)Evaluation ist meist schon das Verlangen der Volkshochschule, zum Abschluss des Unterrichts einen kurzen mündlichen oder schriftlichen Bericht über den Kurs zu erhalten. Spätestens beim Verfassen dieses Semesterberichts stellt sich die Frage, ob der Unterricht (in welcher Beziehung?) erfolgreich war und welche Maßstäbe zur Beurteilung der Unterrichtsqualität heranzuziehen sind.

⇒ vgl. Abschnitt 5,
*Der letzte Abend
im Semester*

Ähnlich wie die privaten Sprachschulen arbeiten auch die öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen marktorientiert, was in der Praxis bedeutet, dass der Erfolg zunehmend von der Zufriedenheit ihrer Kunden abhängt. Da der Kursleiter als Freiberufler nicht weisungsgebunden ist und seinen Lehrauftrag selbständig wahrnimmt, übernimmt er seinerseits, ob es ihm gefällt oder nicht, mehr Verantwortung für die Qualität seiner Dienstleistung. Ungleich der Situation im öffentlichen Schulwesen hat er keine erfolgsunabhängige Arbeitsplatzgarantie, kann daher die Verantwortung für Misserfolge nicht auf andere abschieben. Der Kursleiter wird letztlich weder an seiner formalen Qualifikation und seinen Absichtsbekundungen, noch an seinen Methoden, am Medieneinsatz oder an seiner Fortbildungsbereitschaft gemessen, sondern vorrangig am Erfolg oder Misserfolg seines Unterrichts. Es liegt also im wohlverstandenen eigenen Interesse, die Auswertung des Kursverlaufs ernst zu nehmen, sich bewusst Qualitätsziele zu setzen, die Ursachen für Probleme zu erforschen und ständig nach Möglichkeiten zur Verbesserung des eigenen Unterrichts zu suchen.

⇒ vgl. Abschnitt 2.2,
*Aufgaben-
verständnis*

Der Semesterbericht

Der Semesterbericht ist nicht schon identisch mit der Evaluation, sondern liefert gewissermaßen die Datenbasis dafür. Er richtet sich an die Sprachenschule und gibt Auskunft über Teilnehmer und Lernergebnisse, Materialien und Stoffplan, die Prozesse, die Bewertung des Kursverlaufs aus der Sicht des Kursleiters. Man reicht ihn am Semesterende zusammen mit der Kursliste und den Abrechnungsunterlagen ein. Am besten gibt man einen solchen Bericht in schriftlicher Form, kurz und in Stichworten, auf maximal einer Seite. Oft existiert schon ein spezielles Berichtformular der Sprachenschule, an dem man sich beim Schreiben orientieren kann. Alle Daten und Informationen zu den verschiedenen Lerngruppen kann man im Idealfall den Unterrichts- und Lernverlaufsprotokollen entnehmen. Zu folgenden Punkten sollte der Semesterbericht Stellung nehmen:

⇒ vgl. Abschnitt 6.6,
*Unterrichtsnach-
bereitung*

- **Teilnehmer:** Zahl bei Kursbeginn/ Ende; Kurswechsler; Zahl und Gründe für Kursabbrüche; Ergebnisse aus Teilnehmerbefragung(en), Kritikpunkte, Anregungen



Anhang:

Formblatt
Semesterbericht

- **Lernstoff und Materialien:** Lehrbuch und behandelte Lektionen; Zusatzmaterialien; Unterrichtsmedien; Bemerkungen zum Lernstoff, Kritikpunkte, Anregungen
- **Lernprozesse und Unterrichtserfolg:** Lernberatung bei Kursbeginn / -verlauf / -ende; *Feedback* und Lehr-/ Lernkonferenzen; Erfolgskontrollen / Anzahl der Tests; Bemerkungen zum Lernerfolg, Kritikpunkte, Anregungen; Lernatmosphäre im Kurs
- **Programmplanung:** Themenvorschläge für Fortbildungsveranstaltungen; Bemerkungen zum Programm, Wünsche, Themenvorschläge.

Einen solchen Bericht mündlich für jeden Kurs zu geben, würde viel zu viel Zeit kosten. Daher ist meistens die schriftliche Form vorzuziehen - es sei denn, es gibt einzelne Punkte, die besondere Beachtung verlangen. In solchen Fällen wird der PM später auch von sich aus zurückfragen. Implizit sind in einem solchen Bericht verschiedene Qualitätsmerkmale und Beurteilungsmaßstäbe enthalten. Es ist daher sinnvoll, sich zunächst darüber klar zu werden, was man mit Qualität und Unterrichtserfolg meint.

Unterrichtsqualität: Qualitätsmerkmale und Qualitätsstandards

Wenn wir umgangssprachlich sagen, dass etwas „Qualität“ besitzt, so kann das einerseits bedeuten, dass etwas besonders hochwertig ist („Qualitätsprodukt“), und andererseits, dass das Verhältnis von Qualität und Preis aus unserer Sicht stimmt: In diesem Verständnis kann auch eine Ware, die man preiswert kauft, qualitativ gut sein. Qualitätsurteile beziehen sich auf bestimmte **Merkmale** eines Produkts (zum Beispiel die Lackierung eines Fahrzeugs) in Relation zu bestimmten **Standards**, die eher hoch oder eher niedrig angesetzt werden können (hier zum Beispiel: Farbgebung, UV-Beständigkeit, Kratzfestigkeit des Lacks). Im alltäglichen Sprachgebrauch ist ein Produkt immer dann qualitativ gut, wenn es den subjektiven Standards des Kunden entspricht, die sich wiederum an dem orientieren, was bei einem Produkt gängig und marktüblich ist. Verallgemeinert man solche Überlegungen, so wird man Qualität nicht an abstrakten Maximalvorstellungen messen, sondern eher als etwas Relatives verstehen, als Übereinstimmung der Eigenschaften eines Produkts mit bestimmten, gängigen Soll-Werten.

Welche Erwartungen richten sich an das Produkt „Fremdsprachenunterricht“? Ein beliebter Einwand an dieser Stelle ist zunächst, dass man Unterricht nicht als Produkt bzw. Konsumartikel verstehen und entsprechend bewerten könne. Der Einwand ist in gewisser Weise berechtigt, trifft aber nicht den Kern. Aus der Sicht der Institution und des Kursleiters ist Unterricht sehr wohl ein „Produkt“, das typische Merkmale einer Ware aufweist, das in verschiedenen *Designs* vermarktet wird und das in der Art der Lernprozesse wie in den Lernergebnissen besser oder schlechter sein kann. Diese Sicht deckt sich mit der Alltagserfahrung, nach der wohl jeder in seiner Schulkarriere schon subjektiv guten, aber auch schlechten Unterricht erlebt hat. Das Problem liegt in der Bestimmung relevanter Qualitätsmerkmale, vor allem jedoch in der Beschreibung der Qualitätsstandards, an denen sich die Qualitätsurteile orientieren.



vgl. Abschnitt 2.2,
Marktorientierung,
Aufgabenverständnis

Wenn Fremdsprachenunterricht vermarktet wird und mehr und mehr vom Markterfolg lebt, so ergibt sich ein wesentlicher Qualitätsstandard fast von selbst: Qualitativ gut ist, was dem Kunden aus **subjektiver** Sicht gefällt, was seinen Erwartungen entspricht, ihn zufrieden sein lässt. Hierbei ist allerdings zu bedenken, dass zufriedene Teilnehmer (zumindest kurzfristig) auch aus einem objektiv miserablen, sehr traditionellen Unterricht kommen können. Subjektive Standards sind wenig zuverlässig: Oft ist man bereits dann zufrieden, wenn der Unterricht eigenen Lernerfahrungen entspricht, die nun kri-

tiklos als Maßstab dienen. Dennoch bleiben die subjektiven Standards ein wichtiger Bezugspunkt, da letztlich nicht die objektive Qualität (was immer das sei), sondern die subjektive Zufriedenheit das Marktverhalten des Kunden bestimmt: Was nützt der beste Unterricht, wenn dennoch die Kunden wegbleiben? Wenn es nicht gelingt, den Teilnehmer vom Wert einer bestimmten Vorgehensweise zu überzeugen, dann läuft der Unterricht auf Bevormundung oder gar Manipulation hinaus. Eine solche Konfrontation können sich beamtete Lehrer an Schulen oder Hochschulen vielleicht erlauben, kaum jedoch der VHS-Freiberufler, der vom Erfolg seiner Arbeit und der Zufriedenheit seiner Kunden lebt. Ein qualitativ guter Unterricht muss daher vorrangig **kundenorientiert** sein.

Eine zynische Lehrerweisheit sagt: Was nützt es, wenn die Schüler glücklich sind, aber nichts lernen? - Dem könnte man zwar mit gleicher Münze erwidern, dass glückliche Schüler besser lernen als unglückliche, aber das würde das Problem nur zum Teil treffen. Die subjektive Zufriedenheit ist aus **Expertensicht** tatsächlich ein unzuverlässiger und, für sich allein genommen, unzureichender Maßstab für Unterrichtsqualität. Ältere Expertentheorien setzen daher vor allem auf den **praktischen Lernerfolg** - und tatsächlich ist auf dieses Kriterium auch aus heutiger Sicht nicht zu verzichten. Der Lerner, der keinen Erfolg spürt, wird früher oder später aufhören, mit dem Unterricht zufrieden zu sein. Praktischer Lernerfolg und subjektive Zufriedenheit mit dem Unterricht schließen sich in der Unterrichtspraxis nicht aus, sondern sie ergänzen sich.

Allerdings ist es nicht ganz einfach, den Lernerfolg zu messen und zu bewerten, da auch hier verschiedene Maßstäbe angewandt werden können. Gerade in der Weiterbildung ist der subjektive Lernzuwachs einzelner Teilnehmer wichtig, wie man ihn im Lernprotokoll festhält und in einem Lernerfolgsbericht dokumentieren könnte. Die Bestätigung des subjektiven Lernzuwachses sagt jedoch noch wenig darüber aus, welches Könnensniveau am Ende des Unterrichts **objektiv** erreicht wurde. Im öffentlichen Schulwesen sind daher vergleichende Methoden üblich, in denen der Lernerfolg einzelner Lerner am Gruppendurchschnitt und der Erfolg kleinerer Gruppen am Erfolg größerer Populationen gemessen wird. Sogenannte *Ranking*-Studien wie TIMSS (internationaler Vergleich der Ergebnisse des Mathematikunterrichts) oder PISA (internationaler Leistungsvergleich in mehreren Schulfächern) sind Ausfluss dieses didaktischen Denkens. Solche Leistungsvergleiche sind aus verschiedenen Gründen nicht unproblematisch. Je größer die Populationen werden, die in den Vergleich einbezogen werden, desto größer wird auch die Gefahr, Äpfel und Birnen zu vergleichen: Das Ergebnis sagt im pädagogischen Verständnis kaum noch etwas über den Lernerfolg im Einzelfall aus, da dem Vergleich keine gemeinsamen Lehrziele, Lehrpläne und Lernprozesse zu Grunde liegen, die Ergebnisse also unter verschiedenen Rahmenbedingungen zu Stande gekommen sind. Entsprechend unklar und willkürlich sind die bildungspolitischen Folgerungen, die aus solchen Vergleichen gezogen werden. Zuverlässiger misst man den Lernerfolg daher unter Bezugnahme auf gemeinsame, vorher **definierte Ziele** und Standards, wie sie in Form des europäischen Referenzrahmens und standardisierter Prüfverfahren (ALTE, TELC) vorliegen.

Ein drittes, wichtiges Bewertungssystem neben der Zufriedenheit des Kunden und dem Expertenurteil ist hier noch kurz anzusprechen. Die Volkshochschule wird die Unterrichtsqualität im eigenen Interesse stets auch an **Außenkriterien** messen: zum Beispiel an der Erfüllung des vereinbarten Pflichtenkatalogs, an der Zahl der Abbrecher und der „Markentreue“ des Kunden, der Angebotstiefe (Zahl der Lernstufen) und Kontinuität im Programmbereich, der Beteiligung an anerkannten Prüfungen, der erreichten statistischen Weiterbildungsdichte.

⇒ vgl. Abschnitt 6.5,
Unterrichtsdurchführung:
Lernkontrollen

⇒ vgl. Abschnitt 3,
Lehrziele

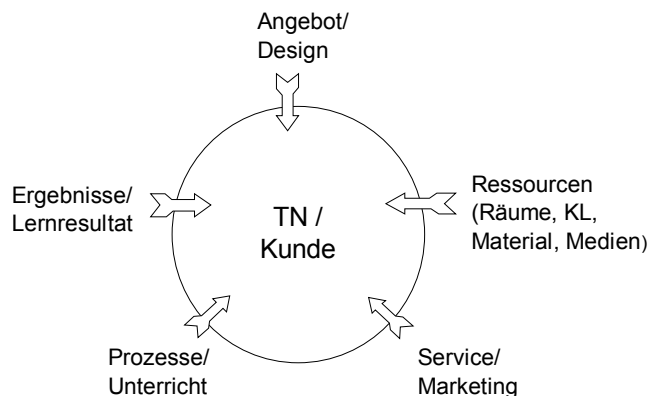
Wenn man sich über Qualitätsmerkmale und -standards geeinigt hat, nach denen die Evaluation des Unterrichts durchgeführt werden soll, so bleibt die (keineswegs selbstverständliche) Frage, **wer** diese Evaluation durchführen soll. Ein gewisses Maß an Selbstevaluation aus der Sicht des Kursleiters findet ja bereits dann statt, wenn er seinen Semesterbericht abfasst. Für eine systematische Auswertung und Analyse der Dienstleistung sollte die Selbstevaluation aber wenigstens von Zeit zu Zeit durch **Fremdevaluation** ergänzt werden. Nur so ist wahrscheinlich auf Dauer das Einfrieren in selbstgefälliger Routine und Selbstbetrug zu vermeiden; unter diesem Blickwinkel ist es ein struktureller Mangel des deutschen Schulsystems, dass es nach Abschluss der Lehrerausbildung keine systematischen Formen der kontinuierlichen Evaluation mehr kennt. Für die Fremdevaluation sind die drei vorgestellten Bezugssysteme relevant: die Beurteilung des Unterrichts durch den **Kunden** (Lernerbefragung), durch andere **Experten** (kollegiale Beratung, Hospitation, Supervision) und durch die **Institution** (interne und externe Audit-Verfahren). Auf diese Formen gehe ich im Folgenden noch genauer ein.

Die Fremdevaluation soll dem Kursleiter helfen, seine eigene Bewertung mit Hinweisen aus anderen Blickwinkeln abzugleichen, sie selbstkritisch zu reflektieren, mögliche Probleme und Schwachstellen zu erkennen und nach Möglichkeit abzustellen. Die Fremdevaluation dient dem gemeinsamen Interesse aller Beteiligten an der kontinuierlichen Weiterentwicklung und Verbesserung des Unterrichts; sie passt hervorragend zu einer konstruktivistischen Unterrichtstheorie und zu einem professionellen Verständnis der Rolle des freiberuflich-eigenverantwortlichen Kursleiters in der Weiterbildung. Damit sie im beschriebenen Sinne voll wirksam werden kann, sollte die (Fremd-)Evaluation nicht in direkter Weise mit Sanktionen oder Gratifikationen verknüpft werden.

Qualitätsmanagement und Schwachstellenanalyse

Vom Anspruch der Evaluation her ist es nur ein kleiner Schritt, der weiter zur Idee eines systematischen Qualitätsmanagement (QM) führt. Ein solches Qualitätsmanagement bezieht sich nicht mehr nur auf die Auswertung und Verbesserung eines einzelnen Kurses, sondern auf die Gesamtheit aller Tätigkeiten und Dienstleistungen einer Schule. Da auch öffentliche Bildungseinrichtungen vermehrt erfolgsabhängig und unter Marktbedingungen arbeiten, ist in den letzten Jahren ein wachsendes Interesse an QM-Systemen zu beobachten. Dabei werden in Theorie und Praxis verschiedene Ansätze verfolgt, aber die Grundidee ist stets ähnlich: Beim Qualitätsmanagement (hier dargestellt in Anlehnung an die Industrienorm DIN EN ISO 9001) geht es weniger um Einhaltung und Sicherung statisch vorgegebener Qualitätsnormen, sondern vermehrt um vorgreifende Fehlervermeidung in einem „lernenden System“ und kontinuierliche Qualitätsentwicklung unter Einbezug und in Kooperation aller Beteiligten. Die wesentlichen Ansatzpunkte des QM sind bereits genannt: Die Sprachenschule orientiert sich nicht an abstrakten Maximalstandards, sondern an einem **relativen** Qualitätsbegriff; sie entscheidet selbst über Mindestkriterien, Qualitätsziele und darüber, welches Qualitätsniveau und welches Verhältnis von Preis und Leistung sie anstrebt. Die Zufriedenheit des Kunden mit dem gebotenen Qualitätsniveau ist der vorrangige Maßstab, an dem sich die Geschäftspolitik der Schule dann ausrichtet.

Die wichtigsten Komponenten des „lernenden Systems“ können in einem Kreismodell veranschaulicht werden, in der Mitte der Teilnehmer, außen die Akteure, Ressourcen und Ergebnisse:



*Schaubild 14:
Kreislauf der
Qualitätsentwicklung*

Der Kreis, im Uhrzeigersinn gelesen, entspricht dem Produktionskreislauf: Ein Produkt mit bestimmten Eigenschaften (Designqualität: Ziele, Programme) wird mit Ressourcen in Beziehung gesetzt (Materialqualität: Räume, Kursleiter, Lehrmittel, Medien) und vermarktet (Servicequalität: Katalog, Verträge, Beratung, Verkauf); der Unterricht entspricht den zugesagten Eigenschaften (Prozessqualität) und bringt aus der Sicht des Kunden die erwarteten Ergebnisse, verändert vielleicht auch die Erwartungen in bestimmter Weise (Ergebnisqualität: Lernerfolg). Die veränderten Erwartungen sind der Ausgangspunkt für das folgende Angebot. Die verschiedenen Komponenten des Kreislaufs stehen in wechselseitigem Zusammenhang, sie bilden ein **System**. Im Qualitätsmanagement geht es entsprechend um die Verbesserung der „Systemleistung“, nicht mehr nur um die Wirkung einer einzelnen Komponente des Produktionskreislaufs. Die Möglichkeiten und Grenzen dieses Zugangs sollen im Folgenden kurz anhand der zentralen Arbeitsmethode des QM und eines Beispiels, der Schwachstellenanalyse, dargestellt werden.

Um die Qualitätsziele einzulösen, werden im systematischen Qualitätsmanagement alle qualitätsrelevanten Arbeitsabläufe und Zuständigkeiten nach bestimmten ISO-Vorgaben analysiert, explizit beschrieben (QM-Handbuch) und bezüglich ihrer praktischen Umsetzung fortlaufend kontrolliert (Audit-Verfahren). Die Grundidee ist, dass Qualität immer dann entsteht, wenn in den qualitätsrelevanten Bereichen **unter kontrollierten Bedingungen** gearbeitet wird. Ein Qualitätszertifikat nach der ISO-Norm bestätigt also nicht, dass eine Volkshochschule besonders „hochwertig“ arbeitet und beispielsweise nur sehr gute Examina produziert, sondern dass sie ihre Dienstleistung unter kontrollierten Bedingungen im Sinne der selbstgesteckten Qualitätsziele erbringt.

Angewandt auf den Unterricht könnte dieses Prinzip bedeuten: Dem Lehrenden wird nicht vorgeschrieben, wie er seinen Unterricht inhaltlich und von den Methoden her plant und gestaltet; darin ist er innerhalb der getroffenen Rahmenvereinbarung frei. Aber es könnte im Sinne des QM vereinbart werden, dass er seinen Unterricht **explizit** zu planen hat, dass er dazu ein bestimmtes Planungsformular benutzt, den Unterricht anhand eines Formulars nachbereitet und die vollständigen Planungsunterlagen für einen bestimmten Zeitraum aufbewahrt, um sie beim „Qualitätsaudit“ mit einem externen Auditor, dem zuständigen pädagogischen Mitarbeiter oder im Kreis interessierter Kollegen besprechen zu können. Allein schon die Tatsache, dass in dieser Weise vermehrt „unter kontrollierten Bedingungen“ gearbeitet wird, gibt dem Unterricht einen nachhaltigen Qualitätsimpuls - ohne dabei den Kursleiter inhaltlich zu gängeln und in seine pädagogische Verantwortung hineinzuregieren. In ähnlicher Weise wirken weitere

Vorgaben, die bei der Vergabe des Lehrauftrags vereinbart werden können: die Verpflichtung, eine Kursliste oder ein Klassenbuch regelmäßig zu führen, die Lehrmaterialien in bestimmter Weise zu evaluieren, Lernerbefragungen am Anfang, in der Mitte und zum Ende des Kurses durchzuführen, einen Semesterbericht zu geben. Welche Schwerpunkte man setzt und welche Instrumente man benutzt, bleibt dabei offen: Das systematische Qualitätsmanagement hat keinen festen inhaltlichen Rahmen, sondern ist insgesamt eher als eine **Methode** zu sehen, mit der man selbstgesteckte Qualitätsziele in lernenden Systemen transparent und kooperativ verfolgen kann.

Die Ziele und Schwerpunkte im Qualitätsmanagement einer Volkshochschule ergeben sich daher nicht durch Anwendung abstrakter, außenbestimmter Kriterienlisten, sondern sie folgen, dem Denkansatz des QM entsprechend, aus einer direkt betriebsbezogenen **Schwachstellenanalyse**, die intern im Kollegenkreis, aber auch mittels externer Beratung erstellt werden kann. Die Schwachstellenanalyse vollzieht den Produktionskreislauf nach und setzt Lerner, Kursdesign, Marketing und Service, Lernprozesse und Lernergebnisse in Beziehung. Besonderes Interesse gilt dabei den „Schnittstellen“ zwischen den einzelnen Komponenten des Systems, da man die Erfahrung gemacht hat, dass viele Probleme letztlich mit mangelhaften Kommunikationsstrukturen zu tun haben. Die Kooperation funktioniert nicht, weil jeder punktuell nur seine eigene Aufgabe sieht, der Kursleiter sich zum Beispiel nicht um die Auskünfte kümmert, die dem Teilnehmer bei der Anmeldung über seinen Unterricht gegeben werden. Die Schwachstellenanalyse hilft dabei, Störungsquellen dieser Art im Betriebsablauf zu erkennen und zu analysieren. So könnte man beispielsweise fragen, auf welche Weise die Lernbedürfnisse der Teilnehmer ermittelt werden, wie die jeweils ermittelten Bedürfnisse im Kursdesign bei der Konstruktion der Lehrpläne und in der Auswahl der Lehrmaterialien berücksichtigt wurden, ob die Art der Ausschreibung im Programmheft und die praktische Durchführung des Unterrichts nachprüfbar einen Bezug zu den Lernbedürfnissen deutlich werden lässt.

Eine weitere typische Störungsquelle liegt darin, dass der Lernerfolg aus Sicht des Kursleiters und der vom Lerner subjektiv wahrgenommene Lernerfolg nicht deckungsgleich sind, was erhebliche Auswirkungen auf die Motivation und womöglich das zukünftige Nachfrageverhalten haben kann. Aus dieser Beobachtung könnte die praktische Frage folgen, welche **Methoden der Evaluation** im Kurs angewandt werden (z.B. Lernprotokoll, Erfolgstest) und welches explizite, persongerichtete *Feedback* der Lerner vom Kursleiter erhält (z.B. Lernerfolgsbericht, Teilnahmebescheinigung). Oder man könnte fragen, ob die Auskünfte, die die Mitarbeiter im Anmeldebüro über Programm und Lehrziele geben, informativ und kundenfreundlich sind und jederzeit dem entsprechen, was nachher im Kurs stattfindet, ob infolge der Lernberatung der richtige Teilnehmer im richtigen Kurs landet. Gegebenenfalls wären hier Schulungsmaßnahmen erforderlich, man könnte auch mit Beratungsprotokollen und gezielten Verfahren zur Evaluation der Lernberatung experimentieren. Zusammengefasst: Die Schwachstellenanalyse liefert Anhaltspunkte zur Verbesserung nicht nur eines bestimmten Arbeitsablaufs, sondern der „Systemwirkung“ einer Bildungseinrichtung insgesamt.

Kursleiterqualifikation: Ausbildung, Berufseinführung, Weiterbildung

Die Unterrichtsqualität in Kursen der Weiterbildung hängt eng mit der Frage der Kursleiterqualifikation zusammen. Der Kursleiter ist Repräsentant der Einrichtung gegenüber den Teilnehmern; kein Unterrichtsziel, kein Qualitätsziel wird transportiert, wenn er nicht ausreichend informiert ist, nicht bereit ist mitzuspielen oder wenn die

erforderlichen persönlichen Voraussetzungen fehlen. Das Qualifikationsprofil des freiberuflichen Kursleiters in der Weiterbildung ist fachlich-pädagogisch sehr anspruchsvoll - aber es fehlen die Strukturen, in denen sich interessierte Menschen vergleichbar einer professionellen Lehrerausbildung auf eine solche Tätigkeit vorbereiten könnten. In der Praxis reagieren die Lehrkräfte, auf ihre Aufgabe schlecht vorbereitet und im Unterricht weitgehend auf sich allein gestellt, daher oft überfordert auf die Heterogenität ihrer Kurse, auf die Ansprüche neuer Lernziele, auf die Komplexität moderner Lehrsysteme und Methoden (vgl. auch Vielau 1998). Die Folge ist Unsicherheit, ein Trend zu vermeintlich bewährten Rezepten einerseits und zum Eskapismus in „alternative“, raschen Erfolg und glückliche Lerner versprechende Methoden andererseits, letztlich so oder so ein hoher Teilnehmerschwund, der meist obendrein noch sozial selektiv wirkt: Teilnehmer mit guten Lernvoraussetzungen haben in VHS-Fremdsprachenkursen allgemein die besseren Erfolgsaussichten (Quetz 1992). Kleinere Lerngruppen sind vor diesem Hintergrund oft weniger das Produkt bewusster Programmplanung als Folge massiver Selektionsprozesse und Indiz geringen Unterrichtserfolgs.



Literatur

Wer an den Ursachen dieser Situation etwas ändern will, muss daher vorrangig an der Verbesserung der Kursleiterqualifikation ansetzen. Hier wäre zu unterscheiden zwischen Anforderungen an die (Erst-) **Ausbildung** von Lehrenden in der Weiterbildung, Ansprüchen an die **Berufseinführung** und Merkmalen der späteren berufsbegleitenden **Weiterbildung**.

Für Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung gibt es außer oder neben den einschlägigen, häufig sehr praxisfernen Lehramtsstudiengängen wenig Möglichkeiten zu einer gezielten **akademischen Ausbildung** - und eine Verbesserung dieser Situation ist leider auch nicht absehbar. Magister-Studiengänge in den einzelnen Sprachen, soweit sie mit realistischer Akzentuierung hier und da angeboten werden (zum Beispiel der MA-Studiengang *Teaching English as a Foreign Language* an der Universität Oldenburg), haben eher Alibicharakter und laufen meistens unter völlig unzureichenden personellen und materiellen Voraussetzungen. Besser ist die Situation lediglich im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“, wo praxisorientierte Ergänzungsstudiengänge (vorwiegend ausgerichtet allerdings auf schulische Lernformen) an vielen Universitäten angeboten werden. Die etablierten Studiengänge zur Erwachsenenbildung sind dagegen von vornherein eher allgemeinpädagogisch angelegt - das gilt auch für Angebote zur Qualifizierung von Nebenberuflichen (Brokmann-Nooren et al. 1995); sie sind daher für Fremdsprachenlehrer nur bedingt interessant.



Literatur

Obendrein wählen viele Studierende während ihres Studiums teils aus eigenem Antrieb, teils wegen überholter Studienordnungen, teils in Ermangelung eines qualifizierten Lehrangebots eher praxisferne, primär philologisch oder landeskundlich ausgerichtete Studienschwerpunkte, weshalb nachher beim Berufseinstieg als **Sprachenlehrer** in Schule oder Erwachsenenbildung oft sogar die einfachsten Grundlagen in angewandter Linguistik, Sprachdidaktik und Methodik, Spracherwerbtheorie fehlen. Insgesamt muss man wohl feststellen, dass es zwar viele Menschen gibt, die im landläufigen Sinn eine Ausbildung zum Fremdsprachenlehrer abgeschlossen haben, dass jedoch (mit Ausnahme der praktischen Sprachbeherrschung, die meistens recht gut ist) ein praxisrelevantes Qualifikationsniveau, wie man es zur reflektierten Ausübung einer Lehrtätigkeit in der Weiterbildung an sich benötigt, nur in seltenen Fällen gegeben ist. Kompliziert ist diese Konstellation vor allem deshalb, weil jemand, der eine Qualifikation nicht besitzt, im Allgemeinen nicht einschätzen kann, was ihm fehlt und welche praktischen Probleme das nach sich

zieht. Oft mangelt es daher neuen Kursleitern an der Einsicht oder Bereitschaft, mit anderen zu kooperieren und „sich in die Karten sehen zu lassen“, weil man unsicher in der neuen Rolle ist, Angst hat zu versagen und eher Kontrolle befürchtet als Hilfe zu erwarten.

Eine gut durchdachte **Berufseinführung** ist vor diesem Hintergrund besonders wichtig: Jeder Kursleiter sollte die Chance haben, seine ersten Berufserfahrungen als Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung gemeinsam mit anderen auszuwerten und systematisch zu reflektieren. Um überhaupt eine Lehrtätigkeit aufnehmen zu können, benötigt man Kenntnisse über die Ausgangsbedingungen der Lerngruppe, über Lehrziele, Lernwege, erfolgversprechende Lernprozesse und geeignete Evaluationsverfahren. Die Funktion der Wissensaneignung im engeren Sinn kann dabei von einem Einführungsseminar, von Fachliteratur wie der vorliegenden Publikation oder von einschlägigen Selbst- und Fernstudienmaterialien (Fernuniversität Hagen, DIE, DIFF in Kooperation mit der Gesamthochschule Kassel für DaF) übernommen werden. Fast noch wichtiger jedoch ist die bewusste Aneignung der praktisch-prozeduralen Fähigkeiten (und Einstellungen), die man als Weiterbildungslehrer benötigt, um in Lerngruppen handlungsfähig zu sein. Eine sinnvolle Berufseinführung müsste daher eher prozess- als ergebnisorientiert angelegt sein: Sie ist nicht mit einem Einführungsseminar abgetan, sondern begleitet den neuen Kursleiter über einen gewissen Zeitraum beim Unterricht und bietet dabei die Gelegenheit, die praktischen Erfahrungen in Form von Fachkonferenzen, Seminaren, Hospitationen und Berichten aus verschiedenen Blickwinkeln aufzuarbeiten. Neuere Konzepte zur Berufseinführung von Sprachkursleitern, wie sie in verschiedenen VHS-Landesverbänden, zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen, entwickelt wurden, entsprechen weitgehend diesem eher prozessorientierten Anspruch.

Eine solche Berufseinführung darf nichts mit „Meisterlehre“ zu tun haben oder, wie man es heute gerne nennt, mit der Orientierung an (selbsternannten) *examples of good practice*. Eine der wichtigsten Erkenntnisse der konstruktivistischen Unterrichtstheorie besteht darin, dass es keinen Königsweg, kein festes Schema erfolgversprechender Vermittlung geben kann, da jeder Fremdspracherwerb letztlich ein subjektiver Akt des lernenden Individuums ist. Kein Lehrer, kein Lerner ist wie der andere, und keine Lerngruppe ist einer anderen gleich. Aufgabe des Kursleiters ist es daher, bei auftretenden Lernproblemen in durchdachter Weise mit neuen Lernanordnungen zu experimentieren, um die Prozesse gezielt auf die empirischen Bedürfnisse von Lerngruppe und individuellem Lerner abzustimmen. Dafür benötigt er Sensibilität für Lernprobleme und methodische Phantasie in der Auswahl von erfolgversprechenden Lernarrangements und Materialien. Aus Sicht des Berufsanfängers kann es daher nicht Ziel sein, ein vermeintlich funktionierendes Schema eines selbsternannten „Sprachmeisters“ aufzufassen und zu imitieren, sondern Ziel wäre, eine eigenständige, reflektierte Fähigkeit zu lerner- und prozessorientiertem Lehren auszubilden. Dabei helfen könnte ein **Mentor**, der sich nicht als Vorbild versteht, sondern als Gesprächspartner bei der Analyse und Bewertung des Unterrichtsgeschehens und als Ideenlieferant für erfolgversprechende „Lehrhypothesen“ (die den Test der Praxis in der jeweiligen Lerngruppe allerdings auch erst zu durchlaufen hätten). Erfahrene Kursleiter, die in diesem Sinne bereit sind, als Mentoren für Berufsanfänger zu fungieren, wären natürlich angemessen für den Mehraufwand zu honorieren.

Ein zentraler Aspekt des Mentorensystems ist die kollegiale **Hospitation**. Hospitationen sind erforderlich, weil der Berufsanfänger unter der intensiven Inanspruchnahme durch die neue Lehraufgabe und bei der Vielfalt der neuen Eindrücke erst lernen muss,

⇒ vgl. Abschnitt 1,
Fremdsprachen-
lernen im Unter-
richt

auf kritische Aspekte im Lernverlauf aufmerksam zu werden, Ursachen zu analysieren, Lernprozesse in erfolgversprechender Weise zu modifizieren und Selbsttäuschung bei der Auswertung zu vermeiden. Die Fremdbeobachtung und Rückmeldung des Kollegen ist hier ein notwendiges und häufig sehr fruchtbares Korrektiv. Die Hospitation erfolgt prozessorientiert nach dem gleichen Schema, nach dem sich der Kursleiter vorbereitet; pauschale Rückmeldungen und ergebnisorientierte Bewertungen des Typs, wie sie nach Lehrproben in der Schule zuweilen noch üblich sind, sind dagegen eher unproduktiv und wären hier nicht angebracht.

Voraussetzung für eine sinnvolle Hospitation ist die Bereitschaft des Kursleiters, sich in **expliziter** Form auf den Unterricht vorzubereiten und die gewählten Lernarrangements anschließend Schritt für Schritt zusammen mit dem Mentor (oder in einem Arbeitskreis der neuen Kursleiter?) zu besprechen und auszuwerten. Der Mentor verwendet ein ähnliches Formular, protokolliert seinerseits den Unterrichtsablauf und notiert seine Beobachtungen fortlaufend in die Auswertungsspalte des Hospitationsformulars (Beispiel im Anhang).

Anschließend vergleicht man anhand der beiden Formulare die Planung und Durchführung des Unterrichts, und der Kursleiter überprüft seine eigene Unterrichtsnachbereitung anhand der Notizen des Mentors. Auf dieser Basis bespricht man kleinschrittig den Unterrichtsablauf, analysiert und bewertet die Lernarrangements und sucht gemeinsam nach möglichen Alternativen. Umgekehrt kann natürlich auch der Kursleiter beim Mentor hospitieren und nun seinerseits alle Punkte zur Diskussion stellen, die ihm in der Rolle des Beobachtenden aufgefallen sind. Ein weiteres, sehr wichtiges Korrektiv ist die Meinung der betreffenden **Lerngruppe**: Deren *Feedback* wird über geeignete Frage-techniken in Erfahrung gebracht und regelmäßig mit in die Unterrichtsanalyse einbezogen. Viele interessante Ideen zu einer praxisnahen „Handlungsforschung“ bieten auch Altrichter/ Posch (1995), auf die in diesem Zusammenhang zur weiterführenden Lektüre ausdrücklich verwiesen sei. Es gibt Überlegungen und Ansätze, eine solche, kombiniert theoretisch und praktisch ausgerichtete Berufseinführung in geeigneter Form zu zertifizieren. Angesichts der Berufssituation des Freiberuflers, die häufigen Wechsel und Arbeit für verschiedene Auftraggeber einschließt, könnte ein solches Zertifikat (auch in der Form eines „Portfolio für Fremdsprachenlehrer“) ein sehr sinnvoller Qualifikationsnachweis sein.

Auch wenn die Hürde des Berufseinstiegs erfolgreich genommen ist, ist man als Weiterbildungslehrer ständig gefordert, sprachlich, fachlich und pädagogisch auf dem Laufenden zu bleiben, neue Entwicklungen frühzeitig zu rezipieren, die Selbstorganisation zu verbessern und sich auch selbst kontinuierlich weiterzubilden. Das heißt zwar keineswegs, dass man gleich auf jeden neuen Trend „abfahren“ muss, aber den oft anzutreffenden fortbildungsfeindlichen Gestus des „gestandenen Lehrers“, unprofessionelles Gerede über die „Pendelschwünge der didaktischen Moden“, kokette Lernunlust in fachlichen und technischen Dingen („seit Jahren kein Fachbuch mehr gelesen ...“) kann man sich zwar vielleicht als Beamter auf Lebenszeit leisten, nicht aber als Lehrbeauftragter, der seine Qualifikation bei jeder Kursabsprache neu in die Waagschale wirft, dabei mit anderen Bewerbern konkurriert und jedes Semester neu am Inhalt und Erfolg seiner Arbeit gemessen wird.

Die berufsbegleitende **Weiterbildung** kann verschiedene Formen annehmen und verschiedene Ziele verfolgen. Sehr wichtig ist zunächst die regelmäßige Lektüre von Fachzeitschriften sowie der einschlägigen Fachliteratur (Ausleihmöglichkeit in der Schule?)

⇒ vgl. Abschnitt 6.4,
Unterrichtsvor-
bereitung

📄 **Anhang:**
Formblatt
Hospitation

⇒ vgl. Abschnitt 6.6,
Unterrichtsnach-
bereitung

📖 **Literatur**

⇒ vgl. Abschnitt 5,
Kurskonzept

und generell ein guter Informationsfluss zwischen Kursleiter und VHS. Jedes neue Projekt muss eingehend besprochen und abgestimmt werden, neue Entwicklungen müssen schulintern in geeigneter Form (Rundschreiben, Fachkonferenzen) bekannt gegeben werden. Oft findet solche Kooperation in der Hektik des Tagesgeschäfts nur sporadisch und nach dem Zufallsprinzip am Rande einer telefonischen Kursabsprache statt; das ist schlecht, weil dann naturgemäß bald jeder einen anderen Informationsstand hat, und rasch die Übersicht verloren geht, wer mit wem worüber gesprochen hat. Nur wer als Kursleiter informationsmäßig wirklich auf dem Laufenden ist, kann den Erwartungen der VHS entsprechen und im Sinne der Institution agieren; natürlich kann niemand didaktische Konzepte vertreten oder Qualitätsziele verfolgen, die gemeinsam nie systematisch erarbeitet wurden.

Information dieser Art wird über die **Mitarbeiterfortbildung** im klassischen Sinn transportiert (Vortrag, Seminar/ Workshop, Sprachentag, Kongress). Oft werden solche Angebote über die regionale Kooperation verschiedener Träger, über die VHS-Landesverbände oder sonstige Dachorganisationen organisiert; diese Einrichtungen geben entsprechende Jahresübersichten heraus, die man als Kursleiter über die VHS beziehen kann. Die Teilnahme an solchen Veranstaltungen ist freiwillig und oft auch kostenpflichtig; bei wichtigen Themen wird die Schule auf Antrag vielleicht bereit sein, einen Zuschuss zu den Fortbildungskosten zu gewähren.

Da freiberufliche Kursleiter naturgemäß nicht ständig zur Teilnahme an (unbezahlten?) Gesamtkonferenzen herangezogen werden können, sollte alles, was nicht dringend der fachlichen Aussprache bedarf, eher über **Rundschreiben** (auch per E-Mail und Internet) bereitgestellt werden. Die wichtigste Plattform für Meinungsbildung und Erfahrungsaustausch ist die **Fachkonferenz** bzw. der Arbeitskreis zu bestimmten Themen: In vielen Einrichtungen fallen hier im kleineren Kreis der interessierten Kollegen die fachlichen Entscheidungen über Lehrziele, Lernwege, Materialien und Stoffverteilungspläne; und es liegt auf der Hand, warum die aktive Beteiligung hier von großer Bedeutung ist. Denn als Kursleiter muss man später im Unterricht mit den Konsequenzen solcher Entscheidungen leben; ein falscher Stoffplan kann viel Hektik in den Kurs bringen, die Auswahl ungeeigneter Lehrmaterialien wirkt sich in direkter Weise nicht nur auf Unterricht und Lernerfolg aus, sondern auch auf den Arbeitsaufwand, den man in Vor- und Nachbereitung sowie die Suche nach Zusatzmaterial investieren muss. Man tut daher gut daran, alle direkt unterrichtsrelevanten Entscheidungen schon im Vorfeld bewusst und kritisch zu begleiten. Und die VHS tut ihrerseits gut daran, solche Entscheidungen kollegial und kooperativ zu treffen, wenn sie ein undurchsichtiges Nebeneinander von öffentlichen und privaten Lehrplänen vermeiden will.

Professionalität ohne Profession: eine legitime Forderung?

Oft ist in der vorliegenden Publikation implizit oder explizit von einem „professionellen“ Arbeitsstil und Qualitätsniveau gesprochen worden, das die VHS von ihren freiberuflichen Mitarbeitern erwartet. Andererseits ist sie von sich aus nicht in der Lage, den Mitarbeitern einen festen Arbeitsplatz anzubieten und so die materielle Grundlage für professionelles Wirken zu garantieren. Hier liegt ein offensichtlicher Widerspruch, der schon mit einer Doppeldeutigkeit des Begriffs beginnt. Wenn wir sagen, dass eine Tätigkeit „professionell“ ausgeübt wird, so kann das einerseits meinen, dass jemand hauptberuflich tätig ist (Gegensatz: im Ehrenamt, als Amateur), andererseits, dass jemand eine

Tätigkeit qualitativ anspruchsvoll und mit vollem Engagement ausübt (Gegensatz: hobbymäßig, dilettantisch, mit Job-Mentalität). In der Doppeldeutigkeit des Begriffs spiegelt sich die gesellschaftliche Erwartungshaltung, dass jemand, der einen festen Arbeitsplatz hat, seine Aufgaben auch qualitativ anspruchsvoll wahrnimmt.

Diese Erwartungshaltung ist jedoch in mehrfacher Weise unzutreffend. Zum einen bietet der berufliche Status längst keine Garantie mehr für Professionalität im qualitativen Verständnis, wie zum Beispiel die verbreitete (aber sachlich wenig berechtigte) Kritik am Beamtenstatus der Lehrer und Hochschullehrer gezeigt hat. Abhängig von Persönlichkeitsmerkmalen des Arbeitsplatzinhabers kann eine Beschäftigungsgarantie auf Lebenszeit bedeuten, dass die Aufgaben mit geringstmöglichem persönlichen Aufwand, bürger- und innovationsfeindlich wahrgenommen werden, zumal wenn wirksame Kontrollen fehlen und die Chancen auf weiteren beruflichen Aufstieg gering sind.

Aber auch die Umkehrung der Gleichung trifft nicht zu: Eine Aufgabe, die ohne berufliche Absicherung erfüllt wird, muss zwar keineswegs „unprofessionell“ wahrgenommen werden. Dafür gibt es positive Beispiele aus zahlreichen Lebensbereichen. Allerdings berechtigt diese Beobachtung nicht, die nicht-professionelle Arbeitsleistung als den Idealfall zu betrachten: Die vollakademische Lehrerausbildung mit entsprechender Professionalisierung der Lehrberufe ist im Schulwesen kaum älter als 50 Jahre (30 Jahre in der Weiterbildung), und trotz aller Kritik an der Berufsauffassung einzelner Personen: Der Bildungspolitiker, der heute einer Entprofessionalisierung der Pädagogik das Wort redet, stellt Ziele und Inhalte der Bildungsreform auf den Kopf und spielt mit der Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft und den Lebenschancen der Menschen - und zwar nicht nur den Chancen der nachwachsenden Generation.

Denn natürlich bietet eine materiell abgesicherte Berufsausübung generell bessere Voraussetzungen und bessere Chancen für qualitativ hochwertige Arbeit: Sie erlaubt ein höheres Maß an Identifikation mit den Aufgaben und Zielen des Arbeitgebers, mehr Kontinuität, bessere Voraussetzungen für Erwerb und Implementation von berufsbezogenem Erfahrungswissen, sie vergrößert die Bereitschaft zu systematischer Einarbeitung und Fortbildung, zum persönlichen Engagement. Ohne einen hauptberuflich-pädagogischen Kernbereich ist die qualifizierte Arbeit einer Weiterbildungseinrichtung daher auf Dauer kaum vorstellbar: Die Zustände in der öffentlichen Weiterbildung vor der Bildungsreform können hier als (abschreckender) Vergleichsmaßstab dienen. Wer Aufgaben dieser Art freiberuflich oder im Nebenamt wahrnimmt, wird sie oft wohl auch als Nebensache auffassen, als etwas, das man übergangsweise tut, bis sich etwas Besseres oder Dauerhaftes findet. Entsprechend haben Einrichtungen, die vermehrt oder ausschließlich mit Nebenberuflern arbeiten, erhebliche Probleme mit der fachlichen Qualität ihrer Arbeit und hoher Fluktuation ihrer Lehrkräfte: Eine aufwändige Einarbeitung scheint sich kaum zu lohnen, weil viele nebenberufliche Lehrkräfte nur in zeitlich geringem Umfang unterrichten und meist schon nach wenigen Semestern wieder abwandern. Entsprechend gering ist der fachliche Anspruch und die Motivation, an der eigenen Qualifikation zu arbeiten. Das Sein bestimmt das Bewusstsein: Man begreift die Tätigkeit beiderseits eher als kurzfristigen Job denn als gesellschaftlich wichtige, dauerhaft und qualifiziert zu leistende Bildungsarbeit.

Dass eine Lehrtätigkeit **zugleich freiberuflich und professionell** ausgeübt wird, ist aus heutiger Sicht also noch keineswegs selbstverständlich. Was im Bewusstsein aller Beteiligten heute Ausnahme ist, kann morgen allerdings schon weit verbreitet sein. Der Dienstleistungsbereich wächst galoppierend: In den USA arbeiten beispielsweise heute

⇒ vgl. Abschnitt 3,
Rückblick

schon mehr Menschen in der Filmbranche als in der Stahlindustrie. In vielen Tätigkeitsfeldern ist es inzwischen eher untypisch, dass ein Mensch im einmal erlernten Beruf ein Leben lang arbeiten kann oder dass ihn seine (Erst-)Ausbildung für eine lebenslange Berufsausübung qualifiziert; immer mehr Menschen verdienen ihren Lebensunterhalt selbständig und erfolgsabhängig durch eine Kombination verschiedener Tätigkeiten je nach Bedarf für wechselnde Auftraggeber. In den pädagogischen Berufen wird eine erfolgsunabhängige Anstellung auf Lebenszeit voraussichtlich auch im öffentlichen Dienst nicht mehr so selbstverständlich wie früher sein. Der gesellschaftliche Wandel verändert tendenziell das Berufsbild - wie immer man aus gesellschaftspolitischer Perspektive zu dieser Veränderung hin zu „neuer Selbständigkeit“ stehen mag.

Veränderungen im Berufsbild dieser Art verlangen ein Umdenken aller Beteiligten: Gefordert ist eine neue Art der „Professionalität ohne Profession“. Aus der Sicht der Sprachenschule bedeutet das, dass sie den Status des *freelance*-Kursleiters in allen Implikationen akzeptiert und respektiert: Dazu gehört, dass sie nicht durch die Hintertür ein vollberufliches Engagement erwartet, wenn sie Tätigkeiten stundenweise vereinbart und honoriert; dass die Arbeitszeiten tatsächlich frei vereinbart werden, dass sie dem Freiberufler andere Beschäftigungen (selbst bei Konkurrenten) nicht untersagt, dass keine unbezahlten Nebentätigkeiten, Vertretungen, Lernberatungen erwartet werden, dass bei Prüfungen, Konferenzen, Fortbildungen, Gutachten etc. eine Aufwandsentschädigung vereinbart wird. Eine Bildungseinrichtung, die sich selber höchst unprofessionell verhält und wichtige Teile ihrer Dienstleistung auf Basis der Ausbeutung unbezahlter Arbeit abwickelt, bestehende Abhängigkeiten rücksichtslos ausnutzt, mit Hoffnungen und Versprechungen um eine weitergehende berufliche Absicherung spielt, kann von ihren Mitarbeitern keine Professionalität erwarten oder einfordern.

Selbst öffentliche Bildungseinrichtungen haben in diesem Punkt erheblichen Nachholbedarf (WSF 2005): Oft sind die Honorare noch auf dem Stand der 80er Jahre, während auf der anderen Seite die Gebühren explodieren. Und wenn zum Beispiel ein Fachbereich der Universität einem freiberuflich tätigen Lehrbeauftragten schriftlich mitteilt, man erwarte, dass der Lehrauftrag gratis wahrgenommen werde, so kann man über das mangelnde Unrechtsbewusstsein der Verantwortlichen nur staunen, die solches zulassen oder durch Wegsehen begünstigen. Erforderlich wäre ein neuer **Verhaltenskodex**, der einen fairen Interessenausgleich zwischen Einrichtung und Freiberufler auch da sicherstellt, wo einzelne Leitungspersonen oder Vorstände mit diesem Prinzip vielleicht Schwierigkeiten haben. Ein solcher Verhaltenskodex liegt auch im Interesse der Institution, wenn sie dauerhaft qualifizierte und engagierte Arbeit erwartet - und verhindern will, dass gute Leute abwandern und neue Konkurrenz in Form privater Sprachenschulen entsteht.

Aus der Sicht des Freiberuflers bedeutet „Professionalität“ umgekehrt und komplementär, dass er seinen Status akzeptiert, ihn nicht als Übergangsstadium ansieht, dass er bewusst mit der eigenen Arbeitskraft und Arbeitszeit umgeht, keine Grauzonen zwischen freiberuflicher Tätigkeit und ehrenamtlichen Betätigungen entstehen lässt: Er übt die Tätigkeit eines *freelance*-Weiterbildungslehrers nicht als Hobby, sondern berufsmäßig aus. Zu einer solchen Berufsauffassung gehört, dass man die eigene Qualifikation pflegt, sie bewusst einsetzt und bewusst vermarktet, dass man von selber, auch ohne äußere Kontrolle, auf angemessene Qualität der Dienstleistung und die Zufriedenheit seiner Kunden achtet, dass man sich nicht von außen in den eigenen Verantwortungsbereich hineinregieren lässt. Perspektivisch sollte der Freiberufler durch ein differenziertes

Honorarsystem am Erfolg seiner Arbeit beteiligt sein: Wer mit höherem Erfolg unterrichtet, erhält mehr Aufträge und einen höheren Stundensatz als der, der seinen Job „mit der linken Hand“ erledigt.

Der Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung steht qualitativ an einem Scheideweg. Es ist schwer vorstellbar, dass der Standard-Fremdsprachenkurs von gestern unverändert auch weiterhin Erfolg haben kann. Der Fremdsprachenkurs von morgen ist adressatengerecht konzipiert, lernwirksam, konkurrenzfähig auf dem Bildungsmarkt und seinen höheren Preis wert. Er bezieht die neuen Medien und Selbstlernmöglichkeiten ein, eröffnet „neue Lernwelten“ in und außerhalb der gewohnten Lernzusammenhänge. Regionale Kooperation und vernetzte Programmplanung, intensivierete Kursleiteraus- und -fortbildung mit angemessener Erfolgsbeteiligung der Nebenberuflichen, mehr Professionalität im Selbstverständnis des Freiberuflers, stärker differenzierte Lernwege, Methoden und Lehrmaterialien versprechen mittelfristig mehr Lernerorientierung und ein höheres Qualitätsniveau.

Literaturauswahl



- Altrichter, H., Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1994 (2. Aufl.)*
- Brokmann-Nooren, C., Grieb, I., Raapke, H.-D. (Hrsg.): NQ-Materialien. Handbuch Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz, 1995.*
- Bundesarbeitskreis der Sprachenreferenten der VHS-Landesverbände (Hrsg.): „Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität in der sprachlichen Weiterbildung“, Zielsprache Französisch, 3/1999, 99 - 104*
- Genesee, F., Upshur, J. A.: Classroom-based evaluation in second language education. Cambridge: C.U.P., 1996*
- Meisel, Klaus (Hrsg.): Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main: DIE, 1997*
- Meuener, E.: „Bildung als Ware: Zur Ökonomisierung der Erwachsenenbildung“, PAE - Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung, 4/ 1999, 20 - 24*
- Quetz, J.: Lernschwierigkeiten Erwachsener im Anfangsunterricht Englisch. Augsburg: Universität 1992*
- WSF Wirtschafts- und Sozialforschung: Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Kerpen: BMBF, 2005*

Anhang

Adressenauswahl, Organisationen, Lehrbuchverlage

- Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV), Obere Wilhelmstr. 32, 53225 Bonn, (www.dvv-vhs.de)
- VHS-Landesverbände (u. a. mit Verbandsinformationen, Prüfungsunterlagen, Fortbildungsprogrammen, Werbematerialien): Die Adressen sind am einfachsten über die örtlichen Volkshochschulen zu erfahren.
- VHS-Landesverband Niedersachsen, Bödekerstr. 16, 30161 Hannover (www.vhs-nds.de)
- Goethe-Institut, Zentrale München, Dachauer Straße 122, 80637 München (www.goethe.de)
- Association of Language Testers in Europe (ALTE), UCLES, ALTE Secretariat, 1 Hills Road, Cambridge CB1 2EU, United Kingdom (www.alte.org)
- International Certificate Conference, ICC-Sekretariat, Hansaallee 150, 60320 Frankfurt am Main (www.icc-europe.com)
- Informationszentrum für Fremdsprachenforschung der Universität Marburg (IFS), Hans-Meerwein-Str., 35032 Marburg/ Lahn (www.uni-marburg.de/ifs)
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn (www.die-bonn.de)
- Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF)/ Gesamtverband Moderne Fremdsprachen (GMF), Von-Graevemeyer-Weg 33, 30539 Hannover (www.gmf.cc) mit fachpolitischen Informationen und Veranstaltungskalender; vgl. auch den deutschen Bildungsserver (DBS) mit umfassenden Bildungsinformationen aus vielen Bereichen (www.bildungsserver.de).
- Cornelsen Verlag, Mecklenburgische Str. 53, 14197 Berlin (www.cornelsen.de)
- Max Hueber Verlag, Max-Hueber-Str. 4, 85737 Ismaning/ München (www.hueber.de)
- Ernst Klett Verlag, Postfach 106016, 70049 Stuttgart (www.klett.de)
- Langenscheidt Verlag, 80791 München (www.langenscheidt.de)
- Landeskundliche Materialien können über die nationalen Fremdenverkehrszentralen und Kulturinstitute (British Council, Institut Français, Deutsch-Französisches Jugendwerk, Italienisches Kulturinstitut, Instituto Cervantes etc.) angefordert werden; die Adressen sind über die örtlichen Volkshochschulen erhältlich.
- Aktion Bildungsinformation e.V., Lange Straße 51, 70174 Stuttgart mit Broschüren über Sprachreiseveranstalter in wichtigen Reiseländern (www.abi-ev.de).
- Über die Internet-Adresse „Bildung-online“ (www.b-o.de) ist das Angebot zahlreicher Bildungsinitiativen und Lehrbuchverlage erreichbar.
- Materialien, Unterrichtsentwürfe für Schule und Weiterbildung bietet kostenfrei unter der Adresse www.zum.de die Zentrale für Unterrichtsmedien.
- Im Internet führt eine gezielte Suche nach bestimmten Informationen oft zum Erfolg; so findet man zum Beispiel zahlreiche landeskundliche Informationen über Paris schon unter www.paris.org; für England ist www.visitbritain.com (Reisen, Unterkünfte, Veranstaltungen) empfehlenswert; Tonmaterialien (podcasts) findet man unter www.englishcaster.com
- Sprachzeitschriften und Podcasts erhält man unter www.spotlight-online.de
- Für alle, die im Ausland eine Fremdsprache lernen möchten, gibt es zum Beispiel die Webseite „Language Course Finder“ (www.language-course-finder.com) mit Sprachschulen in aller Welt. Der *Course-Finder* selbst ist in vielen Sprachen verfügbar und frei zugänglich.
- Die Webseite www.forumschule.de bietet freien Zugang zu einer interessanten pädagogischen Schriftenreihe.
- Das Sprachkursangebot der VHS Oldenburg ist über www.vhs-ol.de einzusehen (als Beispiel für Angebotsstrukturen, Ankündigungstexte etc. einer mittelgroßen Volkshochschule).

Fachzeitschriften, Lehrzielbroschüren, Europazertifikate

- *Praxis Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Oldenbourg/ Cornelsen
- *Der fremdsprachliche Unterricht*. Englisch. Hannover: Friedrich Verlag
- Sprachzeitschriften aus dem Spotlight-Verlag (www.spotlight-online.de): *Spotlight*, *Ecoule*, *Ecos*, *Adesso* (mit CDs, Podcasts und methodischen Handreichungen)
- Ideensammlungen der Verlage Cornelsen und Klett (kostenlos). Es gibt keine Zeitschrift für den Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung mehr; die früher viel gelesene Zeitschriftenreihe *Zielsprache Englisch/ Französisch/ Deutsch* aus dem Hueber Verlag ist eingestellt worden. Nur *Zielsprache Deutsch* erscheint regelmäßig weiter im Stauffenburg-Verlag.
- Europarat/ Council of Europe (Hrsg.) (1997): *Modern languages: Learning, teaching, assessment. A common European framework of reference*. Strasbourg: Council of Europe (www.coe.int; dt. Version unter www.goethe.de/Z/50/commeuro)
- Lernzielbroschüren und Modellprüfungssätze für die Europäischen Sprachzertifikate/ TELC zu beziehen über *TELC Language Tests* (www.telc.net); erhältlich zu verschiedenen CEF-Lernstufen derzeit in den Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch und Türkisch. Modelltests im *Download*. Weitere Prüfungen und Lernstufen in Vorbereitung.

Ausgewählte Literatur zu verschiedenen Aspekten der Weiterbildung

- Aebli, H. (1987): *Grundlagen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Altrichter, H., Posch, P. (1994): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2. Aufl.)
- Arnold, R., Siebert, H. (1999): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider (3. Aufl.)
- Baddeley, A. (1986): *So denkt der Mensch. Unser Gedächtnis und wie es funktioniert*. München: Droemer Knauer
- Barkowski, H., Harnisch, U., Kumm, S. (1980): *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern*. Königstein/Ts.: Scriptor
- Bastian, H., Meisel, K., Nuissl, E. (2004): *Kursleitung an Volkshochschulen*. Bielefeld: wbv
- Brokmann-Nooren, C. u. a. (Hrsg.) (1995). *NQ-Materialien. Handbuch Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz
- Dohmen, G. (1996): *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: BMBF
- Gordon, T. (1974): *Lehrer-Schüler-Konferenz*. München: Heyne.
- Hartz, S., Meisel, K. (2006): *Qualitätsmanagement*. Bielefeld: wbv
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1991): *Im Netz der Organisation. Ein Handbuch für Menschen in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen*. Soest: LSW
- Meyer, H. (1988): *Unterrichtsmethoden*. Frankfurt/M.: Scriptor
- Raapke, H.D., Schulenberg, W. (Hrsg.) (1985): *Didaktik der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Kohlhammer
- Schulenberg, W. u. a. (1975): *Strukturplan Weiterbildung*. Köln: Kohlhammer
- Siebert, H. (2006): *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*. Bielefeld: wbv
- Siebert, H. (2008): *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren*. Bielefeld: wbv
- Vester, F. (1988): *Denken, Lernen, Vergessen. Was gibt in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn und wann lässt es uns im Stich?* München: dtv
- Wettler, M. (1980): *Sprache, Gedächtnis, Verstehen*. Berlin: de Gruyter

Leseempfehlungen für Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung

- Altanis, C. u. a. (2007): *Leitfaden für Sprachkursleiter*. Ismaning: Hueber
- Apeltauer, E. (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*. München: Langenscheidt
- Bach, G., Timm, J.-P. (Hrsg.) (1996): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke (2. Aufl.)
- Bausch, K.-R., Christ, H., Hüllen, W., Krumm, H.-J., (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke (4. Aufl.)
- Bianchi, M. u. a. (1981): *Partnerschaftliches Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt: PAS
- Burger, G. (Hrsg.) (1995): *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht*. Ismaning, Hueber
- Burger, G. (Hrsg.) (1997): *Fortgeschrittener Fremdsprachenunterricht an Volkshochschulen*. Frankfurt: DIE
- Buttaroni, S. (1996): *Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. Ismaning: Hueber
- Dickinson, L. (1992): *Learner autonomy. Learner training for language learning*. Dublin: Authentik
- Edmondson, W., House, J. (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke (3. Aufl. 2006)
- Ellis, G., Sinclair, B. (1989): *Learning to learn English. A course in learner training*. Cambridge: C.U.P.
- Funk, H., Koenig, M. (1991): *Grammatik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt
- Jung, O. H. (Hrsg.) (2006): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/ Main: Peter Lang (4. Aufl.)
- Kleppin, K. (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt
- Krumm, H.-J. (1993): „Zur Situation der Fremdsprachendidaktik in der Erwachsenenbildung in Westdeutschland“, in: *Unterrichtsmediendienst (DVV)* 63, 418 - 420
- Lightbown, P., Spada, N. (1997): *How languages are learned*. Oxford: O.U.P.
- McCarthy, M. (1991): *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: C.U.P.
- Neuner, G., Hunfeld, H. (1981): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Kassel: Gesamthochschule und München: Langenscheidt
- Nuissl, E. (Hrsg.) (2001): *Sprachen lehren lernen*. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4
- Quetz, J., Bolton, S., Lauerbach, G. (1980): *Fremdsprachen für Erwachsene. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung*. Berlin: Cornelsen
- Quetz, J. (1992): *Lernschwierigkeiten Erwachsener im Anfangsunterricht Englisch*. Augsburg, Universität
- Quetz, J., von der Handt, G. (Hrsg.) (2002): *Neue Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. (1986): *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: C.U.P.
- Rampillon, U., Zimmermann, G. (1997): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning, Hueber.
- Rüschoff, B., Wolff, D. (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. München: Hueber
- Singleton, D. (1989): *Language acquisition. The age factor*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters
- Vielau, A. u. a. (1988): *Fremdsprachen an der VHS. Arbeitsschwerpunkte und Entwicklungstendenzen*. Bonn, DVV
- Vielau, A. (1997): *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Ein lernerorientiertes Unterrichtskonzept (nicht nur) für die Erwachsenenbildung*. Berlin: Cornelsen
- Wolff, D. (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt: Peter Lang

Planungshilfen und Formblätter zur Unterrichtsplanung und -analyse, neues Testformat der Europa-Zertifikate (TELC)

Sobald eine Kursabsprache mit der Volkshochschule getroffen ist, legt man sich einen Kursplaner an (DIN-A4 Ringbuch) mit Abteilungen für jeden Kurs, den man vereinbart hat. Dann könnte man jeweils einen Satz der folgenden Planungshilfen in die einzelnen Abteilungen des Kursplaners aufnehmen; die Formblätter werden zu diesem Zweck nachgebildet oder im Kopierverfahren vergrößert. Die Techniken zur Arbeit mit den Formblättern sind beschrieben im Abschnitt 6.6 (*Unterrichtsnachbereitung, Kursplaner und Unterrichtsprotokoll*) sowie im laufenden Text. Daher hier nur einige kurze Hinweise:

- **Kurskonzept:** Fragenkatalog und Stichworte zur didaktischen Planung des Kurses (für die Hand des Kursleiters), zugleich Katalog der Pflichten. Näheres vgl. Abschnitt 5: Kurskonzept und Spielregeln.
- **Lernberatung Fremdsprachen:** Gesprächsleitfaden für den Lernberater zur Einstufungsberatung; vgl. Abschnitt 4: Lernberatung.
- **Materialanalyse:** Checkliste für den Kursleiter; vgl. Abschnitt 5: Kursplanung/ Lehrwerk-analyse. Das Formular bietet die Möglichkeit, die Beurteilung jeweils zu gewichten, um Stärken und Schwächen verschiedener Materialien im Detail besser vergleichen zu können.
- **Stoffverteilungsplan:** für den Kursleiter, dient zugleich als eine Semesterübersicht über die Stoffplanung (differenziert nach Fundament, Remedial und Optionen) und als Inhaltsverzeichnis für die laufenden Unterrichtsvorbereitungen, vgl. Abschnitt 5: Kursplanung/ Stoffverteilungsplan.
- **Unterrichtsvorbereitung:** Planungsformular für eine 45-Minuten-Unterrichtseinheit, zur Aufbewahrung und späteren Wiederverwendung gedacht. In die Spalte „Funktionen“ trägt man in selbstgewählten Abkürzungen die Funktion ein, die der Lernschritt für die Lerngruppe haben soll (z.B. W für Wiederholung, SA für Sprachaufnahme, LK für Lernkontrolle). Näheres vgl. Abschnitt 6: Lernprozesse und Methoden/ Unterrichtsvorbereitung.
- **Lernprotokoll:** für die Hand des Lerner als Hilfe zur Selbstorganisation und Selbststeuerung im Lernprozess. Näheres vgl. Abschnitt 6.5: Unterrichtsdurchführung/ Individuelles und selbstgesteuertes Lernen.
- **Unterrichtsprotokoll:** vom Kursleiter zu handhaben etwa wie ein Klassenbuch; dient der zusammenfassenden Dokumentation, Analyse und Bewertung des Unterrichtsablaufs. Für Einzelheiten vgl. Abschnitt 6.6: Unterrichtsnachbereitung/ Unterrichtsprotokoll.
- **Lernverlaufsprotokoll:** gibt dem Kursleiter Auskunft über die einzelnen Lerner einer Lerngruppe; Grundlage für *Feedback* und Lernentwicklungsbericht. Näheres vgl. Abschnitt 6.6: Unterrichtsnachbereitung/ Lernverlaufsprotokoll.
- **Hospitation:** für die Hand des Hospitierenden zur prozessorientierten Unterrichtsbeobachtung; dient der Aufnahme einer Unterrichtseinheit von 45 Minuten und ist ähnlich aufgebaut wie das Formular zur Unterrichtsvorbereitung, um den Vergleich von Planung und Durchführung zu erleichtern. Näheres in Abschnitt 7: Unterrichtserfolg und Unterrichtsqualität/ Kursleiterqualifikation.
- **Semesterbericht:** für den Kursleiter zum zusammenfassenden Bericht am Semesterende über wichtige Verlaufsmerkmale des Unterrichts; für jeden Kurs extra ein Formblatt benutzen und bei Bedarf auch auf die Rückseite schreiben. Näheres vgl. Abschnitt 7: Unterrichtserfolg und Unterrichtsqualität/ Semesterbericht.
- **Europa-Zertifikat/ Lernstufe B1:** Übersicht zum revidierten Testformat (1998 ff.) - gilt in dieser Form für alle Zertifikatsprachen (Quelle: zitiert nach Unterlagen der WBT/ TELC).

Tipp !

Für den Ausdruck im Acrobat Reader stellen Sie die Ansichtgröße auf den gewünschten Bildausschnitt ein und wählen im Druckmenü „Aktuelle Ansicht“ und „Papierquelle anhand PDF-Seitengröße“

Kurskonzept

Programmmodul: Alltag / System / Beruf / Sonstiges
Kursbezeichnung:

| Fragenkatalog | Anforderungen / Einzelheiten | Bewertung |
|---|------------------------------|-----------|
| <p>1. Kursrahmen: Unterrichtszeit, -beginn, -dauer, -std. Unterrichtsort, Ausstattung TN-Zahl min. / max.</p> <p>2. Teilnehmer/ innen: Motive, Erwartungen Vorkenntnisse, Lerntechniken Lernberatung/ Einstufung Lernzeitraum (geplant)</p> <p>3. Lehrziele / -methoden: Lehrziele kurz- / mittelfristig methodische Akzente Selbstlernen/ Hausarbeiten Erfahrungen/ Tipps Merkblätter / Infos</p> <p>4. Lehrmittel / Lernstoff: Lehrbuch, -merkmale Stoffplan Medien Kopiermöglichkeiten Ausleihkatalog, Zusatzmaterial</p> <p>5. Lernergebnisse: Lernkontrollen Teilnahmebescheinigungen Prüfungen kurz- und mittelfristig Semesterbericht Erfolgskriterien</p> <p>6. Organisation: Ausschreibungstext, Werbung Unterrichtsbeginn, Listenführung Hausordnung Unterrichtsausfall, Telefonliste Werkvertrag, Merkblätter Honorar: Höhe/ Zahlungsmodus Fahrkosten, Sonstiges</p> <p>7. Fortbildung & Kooperation: Einführungsseminare Telefonliste Kollegium (Mentor?) Hospitation, Arbeitskreise Rundschreiben, Konferenzen Fortbildung (Kostenregelung?) Literaturempfehlungen</p> | | |

Lernberatung - Gesprächsleitfaden

Semester: / 200

Zielsprache:

Lernberater:

| Gesprächsablauf | Protokoll (beim Bedarf bitte Abkürzungen benutzen) |
|---|--|
| <p>A. Zur Person</p> <p>Fremdsprachenkenntnisse:</p> <p>Lernziele / Erwartungen:</p> | <p>Name, Vorname:</p> <p>Beruf: Schulbildung:</p> <p>Altersgruppe: jünger / 20 - 40 / 40 - 60 / älter</p> <p>Sprache(n):</p> <p>Lernort: zusammen ca. Lernjahre Lernort: zusammen ca. Lernjahre</p> <p>weitere Kontakte mit der Zielsprache: ja / nein</p> <p>für den Alltag / abschlussbezogen / Beruf / Wiederholung</p> <p>Lerntempo: hoch / mittel / niedrig Kursform: extensiv / intensiv</p> <p>Kurswunsch im Programm / Selbsteinstufung:</p> |
| <p>B. Kursangebot / Erläuterungen</p> | <p>(Kurzbeschreibung der Lehrziele / Lernwege / Angebotsformen / Prüfungsmöglichkeiten; Verweis auf Programmheft, Merkblätter, Kursbeschreibungen)</p> |
| <p>C. Einstufungstest</p> | <p>Einstufungstest gewünscht? ja / nein</p> <p>(Erläuterung des Testverfahrens / Startpunkt / Zeitbedarf)</p> <p>Testergebnis:</p> <p>Zusätzliche mündliche Einstufung: ja / nein</p> |
| <p>D. Empfehlungen zum Lernweg</p> | <p>1. Lernweg mittelfristig (bis zum Lernziel):</p> <p>2. Kursangebot kurzfristig / mögliche Lernstufe(n):</p> <p>3. Hinweise und Hilfen: Anmeldeverfahren, Lernmaterialien, Tipps für einen erfolgreichen Start, Merkblätter</p> |
| <p>Datum:</p> | <p>Unterschrift:</p> |

Materialanalyse

Kurs:

Lehrbuch:

Teilnehmerprofil:

| Beurteilungsmerkmale | Punkte/ max | Gewichtung | Punktwertung | Zwischensumme | Bemerkungen |
|--|-------------|------------|--------------|---------------|-------------|
| 1. Gestaltung und Materialqualität | | | | 20 | |
| Vollständigkeit der Komponenten | 2 | | | | |
| Format, Umfang, Preis | 3 | | | | |
| Teilnehmerinformation, Übersichtlichkeit | 3 | | | | |
| Lernhilfen und Anhang | 3 | | | | |
| Kursleiterinformation | 3 | | | | |
| graphische Gestaltung, Bilder, Layout | 3 | | | | |
| Tonmaterial und sonst. Medien | 3 | | | | |
| 2. Institutionell-lernorganisatorische Qualität | | | | 20 | |
| Einstufungsmaterial | 2 | | | | |
| Lehrziele abgestimmt auf CEF | 3 | | | | |
| Lernstufen / Stoffverteilung, Kursdauer | 3 | | | | |
| Zielangaben, Zusammenfassungen | 3 | | | | |
| (Zwischen-) Tests | 3 | | | | |
| Differenzierung: lerngruppenspez. Optionen | 3 | | | | |
| Selbstlernmaterial | 3 | | | | |
| 3. Inhalte | | | | 20 | |
| Szenarienansatz, authentischer Input | 3 | | | | |
| Input gestuft und lernerrelevant | 3 | | | | |
| landeskundliche Information | 2 | | | | |
| interkulturelles Lernen | 3 | | | | |
| Diskursstrategien aus Lernersicht | 3 | | | | |
| erwachsenengerecht, unterhaltsam | 3 | | | | |
| Lerntipps, Techniken, Strategien | 3 | | | | |
| 4. Didaktik und Methodik | | | | 20 | |
| Mehrfachprogression | 2 | | | | |
| Spracherwerbskonzept, impliziter Lerner | 3 | | | | |
| task-Orientierung, Lerneraktivierung | 3 | | | | |
| Lernsequenz: Aufbau, Dauer | 3 | | | | |
| Grammatik, Wortschatz, Aussprache | 3 | | | | |
| kommunikative Fähigkeiten | 3 | | | | |
| integrativ-partnerschaftliche Lernformen | 3 | | | | |
| Summe der Wertungspunkte (von 80): | | | | | |

Stoffverteilungsplan

Zeitraum:

Lehrbuch:

U-einheiten:

Kurs:

Lektion:

TN-Zahl:

| Einheit | Wiederholung | Fundament | Optionen/ Selbstlernen |
|---------|---|-----------|------------------------|
| 1 | Einführung: Vorstellungsrunde, Ziele, praktischer Einstieg, Lerntechniken, Feedback & Lernberatung | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| 5 | | | |
| 6 | | | |
| 7 | | | |
| 8 | (Vor Unterbrechungen:) Wiederholung , Anwendungsübungen, Lernkontrolle ... Lehr-/ Lernkonferenz: Feedback, Lerntechnik, Motivation ... | | |
| 9 | | | |
| 10 | | | |
| 11 | | | |
| 12 | | | |
| 13 | | | |
| 14 | | | |
| 15 | Abschlussbesprechung: Gesamtwiederholung, Ergebnisse & Perspektiven, Teilnahmebescheinigungen, Feedback & individuelle Weiterlernberatung | | |

Unterrichtsvorbereitung

Lehrbuch:

Lektion:

Zusatzmaterial / Fundstelle:

| Zeit | Lehrziel - Aktionen - Material | Medien | Sozialformen | Funktionen | Auswertung |
|------|--------------------------------|--------|--------------|------------|------------|
| | | | | | |

Lernprotokoll

Kurs:

Lehrbuch:

Kursleiter/in:

Lektion:

Teilnahme (X)
 Selbstbewertung (%)
 Lernkontrolle (%)

Semester:

Einstufungsberatung ja / nein

Abschlussberatung ja / nein

| Sitzung | Lernstoff / - inhalte / -techniken | Teilnahme (X) | Selbstbewertung (%) | Lernkontrolle (%) | Selbstlernen |
|---------|------------------------------------|-----------------|---------------------|-------------------|--------------|
| | | | | | |

Lernverlaufsprotokoll

Kurs:

Lehrbuch:

Kursleiter/in:

ab Lektion:

Semester:

U-Zeiten:

Beginn:

Ort:

Sitzungen (Ustd):

| Name, Vorname | Lernvoraussetzungen, Sprachstand | Lenkkontrolle Nr. 1 | Lenkkontrolle Nr. 2 | Lenkkontrolle Nr. 3 | Lenkkontrolle Nr. 4 | Lenkkontrolle Nr. 5 | Lernentwicklung, Feedback |
|---------------|----------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------------|
| | | | | | | | |

Hospitation

Kursleiter/in.:

Lehrbuch:

Kurs:

Lektion:

Medien
Sozialformen
Funktionen

Sitzung:

TN-Zahl:

Datum:

| Zeit | Lehrziel - Aktionen - Material | | | | Auswertung |
|------|--------------------------------|--|--|--|------------|
| | | | | | |

Semesterbericht

| | Semester: / 200 | | KursNr: | |
|---|--|--|--------------------------------------|--|
| | Kursbezeichnung: | | | |
| | Kursleiter/in: | | | |
| Themen | Ergebnisse (bei Bedarf bitte Rückseite benutzen) | | | |
| 1. Teilnehmer: | Zahl bei Kursbeginn: | | Zahl am Ende: | |
| Gründe für Kursabbruch: (soweit bekannt) | Zahl der Kurswechsler: | | Zahl der Abbrecher: | |
| Teilnehmerbefragungen: Kritikpunkte und Anregungen | ja / nein | | Anzahl: | |
| 2. Lernstoff und Materialien | Lehrbuch: | | Lektionen: | |
| Unterrichtsmedien/ Tonmaterial: Zusatzmaterialien: (oder Themen bei Gesprächskreisen) | | | | |
| Kritikpunkte, Anregungen: (zum Material) | | | | |
| 3. Lernprozesse und Unterrichtserfolg: | Lernerfolg (Zahl der Teilnehmer): | | | |
| Lernberatung (bitte ggf. unterstreichen) | gut: | | mittel: gering: | |
| Lehr-/ Lernkonferenzen: Erfolgskontrollen/ Tests: | bei Kursbeginn / | | im Kursverlauf / zum Kursende | |
| Lernatmosphäre: | ja / nein | | Anzahl: | |
| Bemerkungen zum Lernerfolg, Verbesserungsvorschläge: | ja / nein | | Anzahl: | |
| 4. Programmplanung: | gewünschte Stundenzahl: | | | |
| Bemerkungen zur Planung, Wünsche, Themenvorschläge: | eher gleich/ | | mehr Stunden/ weniger Stunden | |
| Themenvorschläge für Fortbildungsveranstaltungen: | | | | |
| Datum: | Unterschrift: | | | |

Europa-Zertifikat TELC - Testformat

| Test | Prüfungsziel | Textsorte / Input | Aufgabentyp | Dauer |
|---|---------------------------------------|---|--|---|
| Gruppenprüfung | | | | |
| Leseverstehen | | | | |
| 1 | Globalverstehen | 5 kurze, authentische Texte mit Statements (Leserbrief, Presseartikel) | 5 Items: Zuordnung von Texten und Überschriften | 90 M I N U T E N |
| 2 | Detailverstehen | 1-2 Texte (ca. 300 W.) | 5 Items: 3er-MC | |
| 3 | Selektives Lesen | 12 authentische Anzeigen und Kurztexte | 10 Items: Zuordnung der Texte zu 10 teilnehmerrelevanten Situationen | |
| Sprachbausteine | | | | |
| 4 | Sprachstrukturelle Kompetenz: Teil A | 1 aus der Perspektive des Kandidaten verfasster Text | 10 Items: 3er-MC | 30 Min. |
| 5 | Sprachstrukturelle Kompetenz: Teil B | Fax, Geschäftsbrief des Kandidaten | 10 Items: Multiple Matching (mit Vorgaben) | |
| Hörverstehen | | | | (Pause) |
| 6 | Globalverstehen | 5 kurze Statements zu einem Thema | 5 Items: Unterscheidung nach Richtig / Falsch | ca. 30 Min. |
| 7 | Detailverstehen | Gespräch oder Interview (2 x hören) | 10 Items: Unterscheidung nach Richtig / Falsch | |
| 8 | Selektives Hören | 5 authentische Ansagen (z.B. Wetterbericht) (2 x hören) | 5 Items: Unterscheidung nach Richtig / Falsch | |
| Schriftlicher Ausdruck | | | | |
| 9 | Schriftliche Textproduktion | Input visuell (Anzeige) oder schriftl. (Brief, Fax) | persönlicher oder halbformeller Brief nach 4 Leitpunkten | 30 Min. |
| Mündlicher Ausdruck (Paarprüfung; ersatzweise Einzelprüfung) | | | | |
| 10 | Kontaktaufnahme | Liste mit Leitfragen (z.B. Name, Herkunft, Auslandsaufenthalt) | Unterhaltung der Kandidaten nach Leitfragen & 1 Prüferfrage | ca. 15 M I N U T E N |
| 11 | Gespräch über ein Thema | zwei unterschiedliche Inputs für die beiden Kandidaten (z.B. Foto mit Kurzkomentar) | Die Kandidaten informieren über ihre Vorlagen und tauschen Meinungen zum Thema aus | |
| 12 | Lösung einer Aufgabe (div. Szenarien) | z. B. Notizzettel mit 6 - 8 Hinweisen für eine gemeinsam zu planende Unternehmung | Die Kandidaten lösen kooperativ die gestellte Aufgabe | |

Beispiel

Quelle: zit. nach Europa-Zertifikat (WBT) 1998