

Liebe Leserin, lieber Leser,

Die am wenigsten homogene Gruppe der Deutschlernenden weltweit ist sicherlich die der Erwachsenen in Kursen der Goethe-Institute, Volkshochschulen und anderen Institutionen der Erwachsenenbildung.

Es handelt sich hier um Lernende, die „freiwillig“, also sehr motiviert, einen Sprachkurs besuchen, allerdings aus äußerst unterschiedlichen Gründen: vom ganz allgemeinen Interesse an der Sprache und Kultur über die Vorbereitung auf einen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land als Tourist, Student, Praktikant ... bis hin zu dem Wunsch, eine bestimmte Literatur „im Original“ lesen zu können. So breit gestreut die Interessen der Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen sind, so groß sind häufig auch die Altersunterschiede in den Kursen.

Vor welche Probleme diese Voraussetzungen sowohl die Unterrichtenden als auch die Lernenden stellen, wird in diesem Heft anschaulich und zum Teil auf unterhaltsame Weise dargestellt. Es enthält auch einen Beitrag über eine neue, aber in Zukunft sicherlich immer stärker und häufiger in Erscheinung tretende Zielgruppe: die der Senioren. Helena Dalhoff berichtet über ihre Erfahrungen in Seniorenkursen in Italien.

*Bewußt ausgeklammert haben wir in diesem Heft Kurse für Erwachsene, die ganz spezielle Ziele verfolgen, also berufsorientierte Sprachkurse, Lesekurse für Techniker oder Wissenschaftler, Kurse also, in denen die Zielgruppe entweder durch das Alter oder durch Interessen eher homogen ist. Ebenso unberücksichtigt bleibt die Gruppe der Ausiedler, der Fremdsprache **Deutsch** bereits 1991 eine Sondernummer gewidmet hat.*

*Wie immer würden wir uns freuen, wenn Sie die Beiträge in diesem Heft dazu anregen, uns und allen Leserinnen und Lesern von Fremdsprache **Deutsch** Ihre eigenen Erfahrungen mitzuteilen.*

Ihre

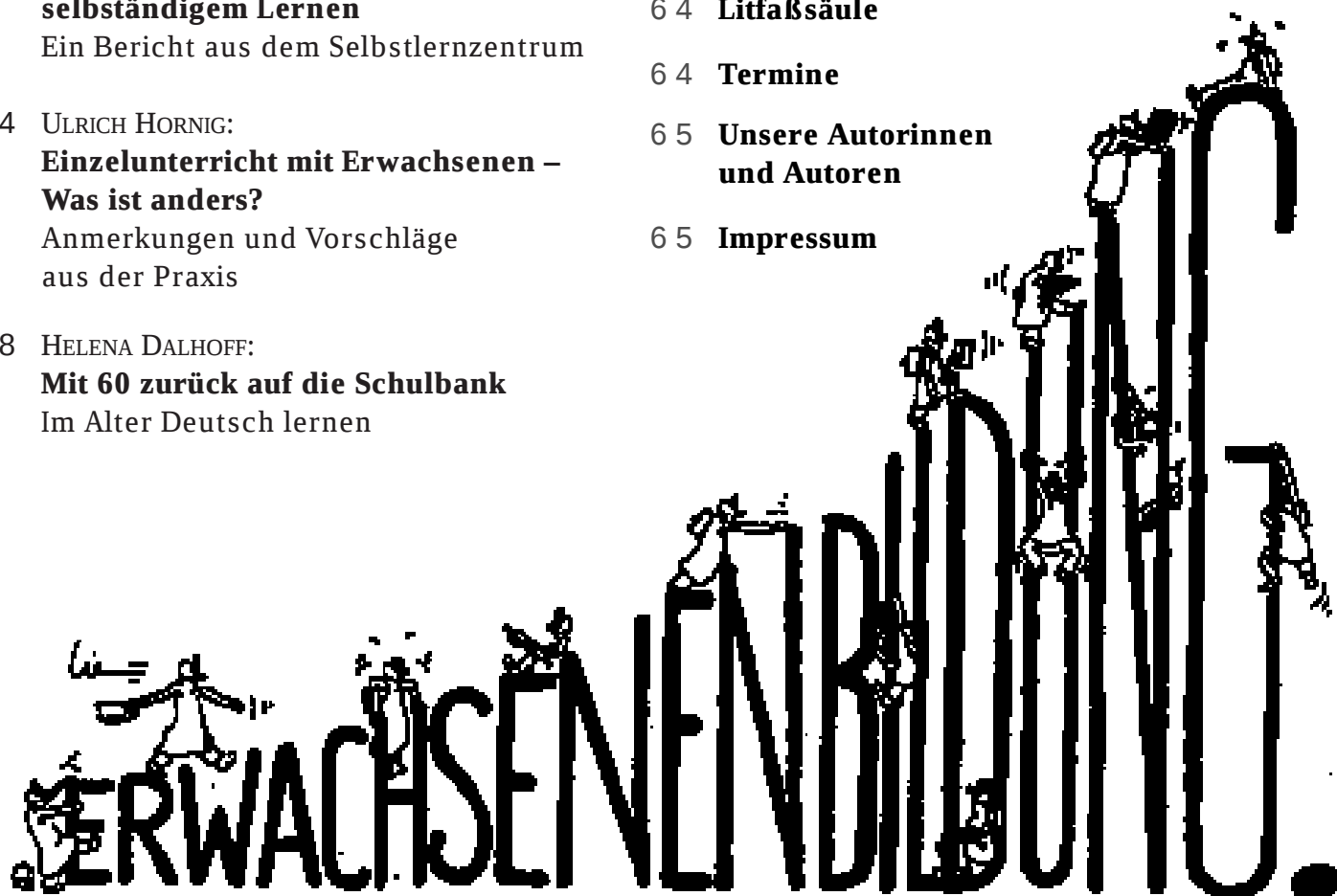


Schriftleitung

I N H A L T

Sondernummer 1993/II
Deutschunterricht mit Erwachsenen

- 4 MANFRED EWEL:
Deutschunterricht mit Erwachsenen
- 14 DON BRADY:
Wie haben Sie Deutsch gelernt, Herr Brady?
Freud und Leid eines Deutschlernenden mit hohen Ansprüchen
- 16 SAW PUAY LIM:
Der Osten ist ~~rot~~ sauer
Oder: Mittelstufen-Lamento
- 18 MARTIN BODE:
Drachentöten für Erwachsene
Ein neues Kurssystem für die Mittelstufe
- 28 RAINER HOFMANN/PETRA SCHULZE-LEFERT:
Lernberatung: Anleitung zu selbständigem Lernen
Ein Bericht aus dem Selbstlernzentrum
- 34 ULRICH HORNIG:
Einzelunterricht mit Erwachsenen – Was ist anders?
Anmerkungen und Vorschläge aus der Praxis
- 38 HELENA DALHOFF:
Mit 60 zurück auf die Schulbank
Im Alter Deutsch lernen
- 44 MANFRED SCHEWE:
Lernen und Lehren mit Kopf, Herz, Hand und Fuß
Dramapädagogische Fremdsprachenpraxis in multikulturellen Deutschkursen
- 54 CRISTINA DIAZ:
Die Arbeit läuft uns nicht davon! – Aber wie steht's mit unseren Kursteilnehmern?
Überlegungen zum Teilnehmerschwund
- 56 WOLFGANG BAAT/THOMAS LÜTHI/KERSTIN NAMUTH-FINNILÄ:
Deutsche und Schweden: Interkulturelle Unterschiede in Gesprächssituationen
Unterrichtsverfahren und Inhalte
- 53 **Bücher und Aufsätze zum Thema**
- 61 **Aktuelles Fachlexikon**
- 62 **Adressen, Infos zur Lehrerfortbildung**
- 64 **Litfaßsäule**
- 64 **Termine**
- 65 **Unsere Autorinnen und Autoren**
- 65 **Impressum**



DEUTSCHUNTERRICHT MIT ERWACHSENEN

Von Manfred Ewel

1. In welchem Kontext steht der Deutschunterricht mit Erwachsenen?

Wenn Erwachsene Deutsch lernen, dann tun sie das aus den unterschiedlichsten Motiven. Anders als in der Schule gehen im Unterricht mit Erwachsenen die Impulse zum Deutschlernen hauptsächlich von den Lernern selbst aus. Charakteristisch für erwachsene Lerner ist zunächst auch, daß sie sich die fremde Sprache nicht nur in einem Kurs, sondern auch außerhalb des Klassenzimmers aneignen. Im Unterricht dagegen suchen viele Erwachsene kompetente Unterstützung für ihr Sprachlernvorhaben sowie Kontakte zu Gleichgesinnten.

Erwachsene Lerner sind autonome Lerner, denn sie können meist recht gut auch ohne Kurs und Lehrer erfolgreich lernen: Radio- und Fernsehkurse wie z.B. *Deutsch – Warum Nicht?* oder *Alles Gute* werden weltweit übertragen und von Tausenden von Erwachsenen als Lernangebote genutzt. In jeder Fachbuchhandlung können sie Sprachreiseführer und Lehrwerke für den Selbstunterricht finden, die den Einstieg in die deutsche Sprache ermögli-

Welche Voraussetzungen prägen den Unterricht für Deutsch als Fremdsprache in der allgemeinen, nicht beruflich orientierten Erwachsenenbildung? Welche Merkmale sind charakteristisch für erwachsene Lerner? Und welche Möglichkeiten ergeben sich daraus für Lehrende und Lernende? - Der einleitende Beitrag versucht, Antworten auf diese Fragen zu formulieren und leitet daraus Vorschläge für das Zusammenspiel von Teilnehmern, Kursangebot und Unterricht ab.

chen. Fortgeschrittene können mit Hilfe von Zeitschriften, Büchern, Ton- oder Video-Kassetten sowie in zunehmenden Maße durch Satellitenprogrammen mit deutschen Fernsehsehdungen auch in entfernten Ländern ihre Deutschkenntnisse anwenden und vertiefen. Nicht zuletzt schaffen beruflich oder privat motivierte Reisen und längere Aufenthalte im Ausland immer mehr Anlässe für interkulturelle Kontakte, die auch dem Sprachenlernen dienen.

Die Bedeutung all dieser individuell nutzbaren und im Zuge der weltweiten Vernetzung expandierenden Möglichkeiten für das Erlernen und den Gebrauch von Fremdsprachen ist in

den letzten Jahren stärker ins Bewußtsein der Öffentlichkeit gerückt, was zu einer verstärkten Nachfrage nach Fremdsprachenunterricht für Erwachsene geführt hat.

Unterricht im Inland und Unterricht im Ausland

Die Überlegungen in diesem Beitrag beziehen sich auf Kurse für Deutsch als Fremdsprache sowohl innerhalb wie auch außerhalb des deutschen Sprachgebiets. Das hat mehrere Gründe: Einmal lernen die meisten Erwachsenen im Ausland mit Lehrmaterialien, die aus Deutschland importiert werden. Dazu kommt: Die Lehrkräfte sind entweder Deutsche, die im Ausland leben, oder einheimische Deutschlehrerinnen und -lehrer, die in vielen Fällen mit deutschen Fachleuten zusammenarbeiten. So hat sich auf dem Gebiet des Deutschunterrichts mit Erwachsenen ein intensiver Gedankenaustausch zwischen den deutschen und ausländischen Fachdidaktikern entwickelt, der jedoch ohne Zweifel einen auf Deutschland zentrierten Charakter aufweist: Die fachdidaktische Entwicklung geht weitgehend von Deutschland aus. Die vielschichtigen Probleme und Fragen, die mit diesem Methodenexport zusammenhängen, sind noch bei wei-

tem nicht befriedigend geklärt (vgl. Gerighausen/Seel 1986).

Anders als im Inland, wo die Sprache täglich gebraucht wird, ist Deutsch für *Lerner im Ausland* unterschiedlich wichtig. Es kann erste, zweite, dritte oder eine weitere Fremdsprache sein. Das hängt von der Stellung des Deutschen im Heimatland der Lernenden im Verhältnis zu anderen international verbreiteten Sprachen ab sowie von der spezifischen Motivation des Lerners. Die Motivationen und Möglichkeiten für Erwachsene im Ausland, Deutsch zu erlernen, hängen also im weiteren Sinne von der Bedeutung und dem Bild der Bundesrepublik im jeweiligen Land ab. Wenn es, wie in vielen außereuropäischen Ländern, kein Angebot an Deutschkursen in der einheimischen Erwachsenenbildung gibt, bieten doch häufig lokale Goethe-Institute oder deutsch-ausländische Gesellschaften solche Kurse auf hohem Niveau an. Deutsche Lehrkonzepte treffen dann unmittelbar auf einheimische, kulturspezifische Erwartungen an Unterricht, und es obliegt den Lehrkräften, die individuellen, vielgestaltigen Erfahrungen und Erwartungen der Teilnehmer einerseits und die fremdkulturellen Unterrichtsmaterialien andererseits in einem möglichst fruchtbaren Lernprozeß zu verbinden.

Sind in einer solchen Auslandssituation noch einigermaßen homogene Lernvoraussetzungen wie die gemeinsame Muttersprache und durch dasselbe Bildungssystem geprägte Lernerfahrungen gegeben, so sieht die Situation beim *Deutschunterricht in deutschsprachiger Umgebung* weit heterogener aus. Normalerweise sind in einem solchen Kurs die verschiedensten Nationalitäten vertreten: Ausgangssprachen, kulturelle Prägung, Lerngewohnheiten und soziale Lage der Teilnehmer sind äußerst unterschiedlich. Der Lehrer im Inland sieht sich also einer weit komplexeren Unterrichtssituation und vielfältigeren Anforderungen gegenüber als bei Kursen im Ausland. Selten nur wird er in der Lage sein, allen Kursteilnehmern in allen Punkten (Berücksichtigung der jeweiligen Muttersprache, kontrastive Ausspracheschulung usw.) gerecht zu werden. Dafür kommt ihm die für alle Kursteilnehmer erfahrbare

Weibliche Lehrkräfte wollen keine „Lehrer“, weibliche Lernende wollen keine „Schüler“ sein!

Lehrkräfte, Lehrerinnen und Lehrer, die Unterrichtenden, Teilnehmer/innen, Lehrende und Lernende, Studierende, der Lehrer/die Lehrerin, die Lehrperson, ExpertInnen ...

Alle diese Bezeichnungen finden Sie in den Beiträgen in diesem Heft. Dahinter steht die Absicht, auch sprachlich der Tatsache Rechnung zu tragen, daß der Fremdsprachenunterricht im allgemeinen und der Deutschunterricht im besonderen längst keine Domäne von Männern/Lehrern/Teilnehmern mehr ist, im Gegenteil! In vielen Ländern unterrichten mehr Lehrerinnen als Lehrer. Die deutsche Sprache mit ihren geschlechtsspezifischen Bezeichnungen hat es da schwer. Wie einfach ist das doch zum Beispiel bei den „teachers“!

„Weibliche Personen sind immer mitgemeint!“ sagen diejenigen, die am liebsten alles beim alten lassen, und überhaupt: „Lehrer“ sei eine abstrakte Berufsbezeichnung wie Philosoph oder Arzt. Aber ob man zu einem Arzt geht oder zu einer Ärztin, das ist im konkreten Fall ein Unterschied, und auch der Sprachunterricht ist letztendlich immer konkret und der oder die Unterrichtende auch!

Die Autorinnen und Autoren dieses Heftes sind ganz unterschiedlich mit dieser sprachlichen Herausforderung umgegangen. Im Gegensatz zur sonst üblichen Praxis haben wir diesmal auf eine Angleichung der verschiedenen Ausdrucksformen verzichtet. So finden Sie „Lehrerinnen und Lehrer“, „Teilnehmer/innen“ und „ExpertInnen“, aber auch ganz einfach „den Kursleiter“ und „den Kursteilnehmer“. Lassen Sie die verschiedenen Formen auf sich wirken! Wenn Sie weiblichen Geschlechts sind, überprüfen Sie einmal, ob Sie sich wirklich mitgemeint fühlen, oder spüren Sie, Mann oder Frau, dem inneren Bild nach, das bei der so oder so bezeichneten Person in Ihrer Vorstellung entsteht. Und: Wie wirkt die Sprache dabei?

(Wie ist es in Ihrer Sprache? Sind geschlechtsspezifische Bezeichnungen in Ihrer Sprache/Ihrem Land/Ihrem Bereich überhaupt ein Thema? Und wie ist Ihre Meinung dazu? Schreiben Sie uns: Ihre Meinung und gegebenenfalls Ihre Lösungsvorschläge interessieren uns.)
Ihre Redaktion

deutschsprachige Umgebung zu Hilfe, die den ausländischen Lernern vielfältige Anlässe zu Kommunikation und Möglichkeiten des Weiterlernens bietet.

Allgemeingültige Aussagen über Fremdsprachenunterricht

Was in diesem Heft über Deutsch als Fremdsprache gesagt wird, ist prinzipiell auch auf andere Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung übertragbar (vgl. Raasch 1989). In Deutschland hat die Fremdsprachendidaktik z. B. entscheidende Impulse vom Unterricht in Englisch als Fremdsprache erfahren. Dies zeigt sich unter anderem in der

sprachübergreifenden Übernahme curricularer Entscheidungen. So diente z. B. das System aufeinander aufbauender Kurse von Grund- und Mittelstufe mit einer Zertifikatsprüfung als Trennlinie zwischen den beiden Stufen im Englischunterricht der Erwachsenenbildung als Modell für das Kurssystem und die Zertifikatsprüfung in Deutsch als Fremdsprache (wie übrigens auch für Französisch, Spanisch usw.) Gerade auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung, wo ja stets eine ganze Reihe von Fremdsprachen angeboten werden, findet ein reger Austausch an praktischen Erfahrungen sowie wissenschaftlichen Erkenntnissen der Sprachlehrforschung (vgl. Bausch/Krumm 1989) zu verschiedenen Fremdsprachen statt.

2. Charakteristische Merkmale des erwachsenen Lernalters

Lebensalter und Erfahrungen

Erwachsene bringen ihre Biografie in den Lernprozeß ein: Alter, Lebensumstände und Erfahrungen beeinflussen auch die Art und Weise, wie eine Fremdsprache erlernt wird. Und für jedes Lebensalter gilt: Lernen fällt leichter, wenn die Inhalte und Methoden des Unterrichts auf die Interessen und Erfahrungen der Lernenden abgestimmt sind (vgl. Christ 1992). Weil in Fremdsprachenkursen für Erwachsene das Altersspektrum oft von 16 bis 60 (und darüber hinaus) reicht, muß im Unterricht auch zwischen verschiedenen Altersstufen differenziert werden. Denn die biografischen Vorbedingungen sind bei jungen Erwachsenen anders geprägt, als dies in mittleren oder späten Lebensabschnitten der Fall ist. Daraus ergibt sich eine Vielzahl von charakteristischen Einflüssen auf den gemeinsamen Lernprozeß. So können die Teilnehmer z. B. ganz unterschiedliche Fremdsprachenkenntnisse in den Deutschkurs mitbringen: Dem Unterrichtsablauf vorausseilende Fragen wie „Gebraucht man das Perfekt wie im Englischen?“ oder „Wie lauten die anderen Personalformen dieses Verbs?“ stellen dann zwar den aktiven Gebrauch von grammatischen Vorkenntnissen des Fragenden unter Beweis. Jeder erfahrene Lehrer kennt jedoch die schwierige Situation, wenn ein Teil der Klasse nach solchen Fragen hilfeschauende Blicke auf ihn richtet, und er dann umgehend entscheiden muß, ob er auf den Fragenden oder auf den weniger differenzierten Hintergrund der anderen Lerner eingehen soll.

Der jeweilige Grad an Individualisierung in einer Gesellschaft spiegelt sich auch in der Struktur der Teilnehmer in den Deutschkursen wider: In Ländern mit traditioneller Familienstruktur sind es fast ausschließlich junge Erwachsene vor der Familiengründung, die sich

auf diese Weise weiterbilden. In Industrie- und Freizeitgesellschaften wie Deutschland hingegen nehmen immer mehr ältere Menschen an Kursen der Erwachsenenbildung teil. Dies hat dazu geführt, daß spezielle Kurse für solche Altersgruppen (z. B. „Deutsch für Senioren“) angeboten werden (vgl. Nittel 1989 und den Bericht von Dalhoff auf S. 38 ff.).

Einstellung zu Unsicherheit und Fehlern

Einen wichtigen Faktor für erfolgreiches Lernen stellt das Selbstvertrauen dar: In der fremden Sprache und Kultur erlebt der Erwachsene neben positiven Erfahrungen wie z. B. neuen menschlichen Kontakten und dem tieferen Einblick in eine fremde Kultur zuerst einmal auch einen großen Verlust an Vertrautheit und Kompetenz. Verunsicherung, wiederholtes Vergessen und Fehler sind unvermeidbare Begleiterscheinungen gerade des Sprachunterrichts und erzeugen oft Angst vor der vermeintlichen Blamage. Wie gut diese Unsicherheit ertragen wird, hängt stark von den früheren Erfolgen bzw. Mißerfolgen des Erwachsenen in Schule und anderen Lernsituationen ab.

Bereitschaft zu neuen Kontakten

Viele Erwachsene widmen einen Teil ihrer Freizeit der Beschäftigung mit einer Fremdsprache, weil sie dabei auch andere Menschen kennenlernen möchten. Sowohl das gemeinsame Lernen in einer Gruppe als auch Reisen ins fremdsprachige Ausland ermöglichen dem Sprachenlerner neue soziale Kontakte, die über seinen normalen Alltag hinausgehen. Diese Erfahrung wird meist durch die bewußt erlebte Fremdheit ergänzt: Erwachsene, die eine Fremdsprache lernen, erwerben im Kontakt mit der fremden Kultur eine neue Rolle: Sie erfahren, daß sie zugleich ihre Identität bewahren wie auch eine „zweite Natur“ erleben können, indem sie mehr oder weniger tief in die andere Gesellschaft eintauchen.

Je nachdem, ob ein Teilnehmer eher gruppenorientiert oder eher auf sich selbst bezogen an den Unterricht und die Fremdsprache herangeht, wird er den Lernerfolg, die Rolle des Lehrers

und der Gruppenmitglieder anders definieren. Es spricht allerdings viel dafür, daß der Grad des Lernerfolgs von der Bereitschaft zu einer Erweiterung der eigenen Persönlichkeit um neue soziale Verhaltensformen abhängt. Mangelhafte Sprachkenntnisse und ein markantes Verhalten als Fremder in der Zielsprache können andererseits jedoch auch als legitimes Festhalten an der eigenen Identität interpretiert werden.

Individuelle Interessen und Motivation

Erwachsene haben neben dem Erlernen von Fremdsprachen natürlich auch andere Interessen. So werden z.B. in vielen Kursen für Fortgeschrittene literarische Neigungen der Teilnehmer durch die gemeinsame Lektüre deutscher Literatur angesprochen. Das meist große Interesse erwachsener Lerner an gesellschaftlichen Entwicklungen in Deutschland wird immer wieder in Diskussionen zu aktuellen, zeitgeschichtlichen Fragen aufgegriffen. Diese unter den Kursteilnehmern unterschiedlich ausgeprägten Interessen bilden allerdings auch eine Quelle für zusätzliche Heterogenität im Unterrichtsverlauf, wie im Essay von Don Brady auf S. 14 f. deutlich wird. Sie bieten dem einzelnen jedoch auch die Chance zu vielfältigen neuen Erfahrungen, z.B. in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden Kultur im Sinne des interkulturellen Lernens.

Verhältnis zur Sprache und zum Sprachenlernen

Eine besondere Variable stellen die individuellen Erfahrungen mit der Muttersprache und eventuell mit anderen Fremdsprachen dar. Die allgemeinen kommunikativen Fähigkeiten des einzelnen, der Grad der sprachlichen Bewußtheit in der Muttersprache, individuelle Vorstellungen von Sprache, sprachlichen Normen und ihrer Variationsbreite beeinflussen natürlich auch seine fremdsprachliche Kompetenz. Im günstigen Fall können sie schnell auf die Fremdsprache übertragen werden; im ungünstigen Fall stellen sie Hinder-



Aus: Hans Wegehaupt: Grundwissen für Lehrer in der Weiterbildung. München: Hueber 1983

nisse beim Lernen dar: Durch die Ausrichtung vieler Schulsysteme auf schriftsprachliche Korrektheit und literarische Standards orientieren sich Erwachsene oft an entsprechenden schriftlichen Formen der Fremdsprache und haben dadurch meist große Schwierigkeiten, gesprochene oder informelle Sprachregister zu erlernen.

Stärker noch als die muttersprachliche Sprachkompetenz, die ja weitgehend unbewußt bleibt, können bewußte Erfahrungen mit anderen Fremdsprachen den Lernweg abkürzen: Kenntnisse über international verbreitete Vokabeln, über die Struktur einer Sprache oder das Wissen um kulturelle Charakteristika wie z. B. der unterschiedliche Gebrauch von Anredeformen können zumindest teilweise von einer Fremdsprache auf die andere übertragen werden. Ebenso helfen vorangegangene Erfahrungen mit dem Prozeß und bestimmten Methoden des fremd-

sprachlichen Lernens, so daß es für den erfahrenen Sprachenlerner in gewisser Hinsicht immer leichter wird, sich eine weitere Fremdsprache anzueignen.

Verhältnis zur fremden Kultur

Durch die internationale Verflechtung verfügt jeder Erwachsene über direkte oder zumindest indirekte Erfahrungen mit Informationen, Produkten oder Menschen aus den verschiedensten Ländern. Wer als Erwachsener eine Fremdsprache erlernt, hat entweder einen zwingenden Grund und muß die Sprache (z.B. als Immigrant oder aus beruflichen Gründen) lernen, oder er hegt zumindest ein gewisses Maß an Sympathie für die andere Kultur und ihre Menschen, denn sonst würde er die Sprache ja nicht aus freien Stücken lernen wollen. Eine solche aktive Neugier und langfristige Bereitschaft zur Annäherung bilden sowohl die Grundvoraussetzung als auch die beste Gewähr für erfolgreiches Sprachenlernen. – Im Zusammenhang von internationaler Bildungspolitik stellt sie außer-

dem die zentrale Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts dar.

Unterschiede zu Kindern und Jugendlichen

Die internationale Forschung zum Erwerb einer Fremdsprache hat sich intensiv mit der Frage auseinandergesetzt, inwiefern Erwachsene Sprachen anders lernen als Kinder. Wode (1988,11) stellt vor dem Hintergrund umfassender psycholinguistischer Studien fest, daß – neben den offenkundigen Unterschieden zwischen dem Erwerb der Muttersprache und dem Erlernen einer Fremdsprache – nach der Pubertät „ein großer Teil jener Fähigkeiten, die für den Erwerb der ersten Sprache im Kindesalter aktiviert werden, zeitlebens für das Erlernen weiterer Sprachen zur Verfügung stehen“. Bereits mit der Pubertät, also weit nach dem Ende der sogenannten kritischen Phase für den kindlich-ganzheitlichen Spracherwerb, verlieren die meisten Menschen die Leichtigkeit, eine Fremdsprache korrekt auszusprechen, wie sie Kindern zu eigen ist. Hier also muß man eine Trennungslinie ziehen zwischen Kindern und Jugendlichen, die – zumindest in der kognitiven Entwicklung – zu den Erwachsenen gezählt werden können.

Mit fortschreitendem Alter fällt es Erwachsenen meist schwerer, sich z.B. schnell viele neue Wörter einzuprägen. Andererseits können gerade Erwachsene durch die Übertragung früherer Erkenntnisse und Erfahrungen auch besonders rationell vorgehen, indem sie z.B. ganze Wortgruppen mit demselben Wortstamm systematisch erlernen. Denn insgesamt gesehen spielen die Vertrautheit mit Lernprozessen und die Übertragung von Kenntnissen und Fertigkeiten auf neue Situationen eine positivere Rolle als altersbedingte Schwierigkeiten (vgl. Quetz 1988). Erwachsene lernen also nicht generell schlechter als Kinder, sondern *anders*, nämlich mit all ihren langjährigen kognitiven und sozialen Erfahrungen. Außerdem lernen sie auch mit anderen Zielen als Kinder. So werden beispielsweise die meist implizit miterworbenen

kulturkontrastiven Lerninhalte der fremdsprachlichen Landeskunde und ihr Rückbezug auf die differenzierter erfahrene eigene Kultur oft nicht auf der Habenseite des erwachsenen Lerner verbucht, obwohl sie durchaus erwünschte und bereichernde Lernziele darstellen.

Ein weiterer gelegentlich übersehener Faktor beim Vergleich zwischen Schülern und Erwachsenen ist die beschränkte Zeit und Intensität, mit der sich Berufstätige normalerweise dem Sprachenlernen widmen können. Denn im Verhältnis zu den wenigen Stunden, die der Erwachsene neben seinen Alltagsbeschäftigungen im Sprachunterricht verbringt, sind seine Lernerfolge meist beachtlich. Während der Schulunterricht auf die intensive Beschäftigung der Schüler mit einer Fremdsprache als *Vorbereitung* für spätere Lebenssituationen baut, liegen bei Erwachsenen, wie bereits erwähnt, mehr oder weniger konkrete soziale, berufliche oder kulturelle Motive für das Sprachenlernen vor. Wie sie dabei vorgehen, wozu und bis zu welchem Grad sie Sprachkenntnisse erwerben oder auch wieder verlieren, liegt zuallererst in ihrer eigenen Verantwortung.

Hindernisse beim Lernen

Da Erwachsene Fremdsprachen normalerweise zusätzlich zu ihrem Beruf und ihren Alltagsbeschäftigungen lernen, erfordert jeder Kursbesuch auch eine Überwindung von mehr oder weniger gewichtigen Hindernissen: Zeitknappheit, Ablenkung durch andere Freizeitbeschäftigungen, finanzielle Erwägungen, Verkehrsprobleme, Ermüdung nach der Arbeit, Angst vor Überforderung und vieles andere mehr...

Selbst angesichts der unübersehbaren Tatsache, daß sich Millionen von Erwachsenen eine zweite, dritte oder weitere Fremdsprache mit zumindest hinlänglichem Erfolg aneignen, wird gelegentlich die Frage gestellt, ob man denn als Erwachsener überhaupt noch eine neue Sprache lernen könne.

Schüler, Studenten, Kursteilnehmer; Lehrer, Dozenten, Kursleiter

Wie kann man die an Kursen der Erwachsenenbildung beteiligten Personen angemessen bezeichnen? Der deutsche Sprachgebrauch ist hier nicht eindeutig.

Sowohl in der Fachliteratur als auch im pädagogischen Alltag werden mehrere Bezeichnungen gleichbedeutend verwendet: Die aus dem schulischen Kontext übernommenen und auch in der Erwachsenenbildung gebräuchlichen Begriffe „Schüler“ und „Lehrer“ stellen das „Schüler-Lehrer“-Verhältnis (d. h. Schüler als Lernende – Lehrer als Lehrende) in den Vordergrund. Durch ihren Bezug auf bestimmte Alters- und Rollenvorstellungen (Stichwort „Schule“) sind diese Begriffe im Erwachsenenunterricht jedoch nicht ganz angemessen. Dies trifft auch auf die aus dem universitären Kontext stammenden Bezeichnungen „Student“ und „Dozent“ zu. Für Kurse mit Erwachsenen sind daher die Begriffe „Kursleiter/Kursleiterin“ und „Kursteilnehmer/Kursteilnehmerin“ angebrachter. Im schriftlichen Gebrauch werden sie oft als KL bzw. TN abgekürzt.

Dazu kommt: Die Gesellschaft hat die Notwendigkeit „lebenslangen Lernens“ zwar weitgehend anerkannt, doch gibt es immer noch traditionelle Einstellungen, die das Lernen nur der ersten Ausbildungsphase zuordnen, so daß (ältere) Erwachsene nicht immer von der Familie oder Freunden ermutigt werden.

Die vielfältigen Hindernisse beim Lernen erklären vielleicht auch die Beobachtung, daß Erwachsene oft Lernprozesse abbrechen, sich mit sprachlichen Grundkenntnissen begnügen oder erst nach längeren Pausen wieder darangehen, ihre inzwischen verschütteten Vorkenntnisse aufzufrischen. Wie der Beitrag von Diaz auf S. 54 f. deutlich macht, stellt die Überwindung von Hindernissen ein durchaus charakteristisches Element im Unterricht mit Erwachsenen dar.

3. Konsequenzen für den Unterricht – Fragen für Lehrerinnen und Lehrer

In den nun folgenden Abschnitten steht der langfristige Prozeß des Erwerbs (durch die Lernenden) und der Vermittlung (durch die Lehrenden) einer Fremdsprache im Mittelpunkt der Überlegungen. Dabei geht es auch um die grundlegende Frage nach der Funktion des Unterrichts. Unterricht und damit auch die Unterrichtenden

erfüllen immer, und besonders beim Spracherwerb von Erwachsenen, eine dienende Funktion mit dem Ziel, den Lernprozeß für die Kursteilnehmer so erfolgreich wie möglich zu gestalten. Das bedeutet: Die vielfältigen Besonderheiten des Lernens von Erwachsenen machen es erforderlich, daß die Lehrerinnen und Lehrer immer wieder neu die Frage stellen, welche didaktischen Konsequenzen daraus zu ziehen sind.

Dazu sollen im folgenden Antworten versucht, aber auch weiterführende Fragen formuliert werden, die als Ausgangspunkt und Leitfragen für den Ideen- und Gedankenaustausch in einer kollegialen Diskussion dienen können.

Erwachsene lernen eine Fremdsprache – Was bedeutet das konkret?

Wenn man den Stellenwert von Fremdsprachen im Leben eines Erwachsenen betrachtet, kann man in dem Prozeß des Erwerbs und der Anwendung einer Fremdsprache, in unserem Fall also von Deutsch als Fremdsprache, drei Phasen erkennen, von denen nur ein geringerer Teil mit Unterricht zu tun hat:

- Erste Phase: Der Erwachsene sammelt – bewußt oder unbewußt – über einen längeren Zeitraum hinweg allgemeine Informationen über

das fremde Land, seine Bewohner, seine Kultur und Sprache.

- Zweite Phase: Er entschließt sich zum bewußten Erlernen der Fremdsprache.
- Dritte Phase: Er wendet die Sprache mit individuellen Absichten an.

Diese Abgrenzung, die durchaus auch als zeitliche Abfolge gemeint ist, läßt sich in der konkreten Situation des Fremdsprachenlerner^s zwar nicht immer strikt aufrechterhalten, sie erlaubt es jedoch, eine Reihe von wichtigen Aspekten über die Chancen und Probleme des gesamten, jahre- und jahrzehntelangen Unternehmens „Fremdspracherwerb“ aufzuzeigen.

Zur ersten Phase: Kulturelle Eindrücke als Motivation

Bevor sich ein Erwachsener zu einem Deutschkurs in seinem Heimatland anmeldet, hat er sich in seinem Alltagsleben in einer mehr oder weniger bewußten ersten fremdkulturellen Lernphase schon eine ganze Menge an Informationen, Erfahrungen und Einstellungen in bezug auf Land und Leute angeeignet. Wahrscheinlich verwendet er in seiner Muttersprache oder anderen Fremdsprachen deutsche Fremdwörter wie *Kindergarten*, *Ersatz* oder *Weltanschauung*. Mit den Namen von Städten, Personen, Firmen oder Produkten verbindet er gewisse landeskundliche Informationen über die Geographie, Geschichte und Wirtschaft deutschsprachiger Länder. Vielleicht hatte er schon in seinem eigenen Land persönlichen Kontakt mit Menschen aus deutschen Sprachgebieten; wahrscheinlich hat er durch die Medien vom Fernsehen bis zur Musikkassette erste Eindrücke deutscher Kultur erlebt. Auch die Zahl derer wächst ständig, die durch Reisen in ein deutschsprachiges Land Eindrücke aus erster Hand sammeln konnten. So stereotyp und einseitig sie auch sein mögen, führen all diese landeskundlichen Eindrücke im günstigen Fall zu einer Neugier auf tiefere Beschäftigung mit dem fremden Land. Und bei einer kleinen, besonders bildungsaktiven Gruppe der potentiellen Interessenten

verdichten sich diese fremdkulturelle Neugier und das Interesse an einer neuen Sprache zum Entschluß, Deutsch zu erlernen.

➤ *Wie kann ich als Lehrender auf diese fremdkulturellen Eindrücke zurückgreifen und sie in meinen Unterricht einbeziehen?*

Zur zweiten Phase: Entschluß zum Deutschlernen

Auch in dieser Phase, dem eigentlichen Sprachenlernen, ist der Unterricht in einer Klasse und mit einer Lehrkraft noch keineswegs unabdingbare Voraussetzung. Aus verschiedenen Gründen versuchen manche Lerner, Fremdsprachen im Selbststudium zu erlernen. Dies ist zwar oft mühsamer und risikoreicher als die Teilnahme an einem Kurs, bietet aber auch eine Reihe von Chancen für erfolgreiches autonomes Lernen. Entschließt sich der Lernwillige nun aber zum Besuch eines Deutschkurses, so tritt er aus seiner Anonymität heraus und begibt sich in ein Geflecht von vielgestaltigen neuen Beziehungen.

Dabei ist die Motivation, die Erwachsene zu einem Kursbesuch veranlaßt, meist mehrschichtig: Zu den eher kognitiven Motiven („Ich möchte Deutsch lernen und mehr über Deutschland erfahren.“) gesellen sich soziale und emotionale Aspekte. („In einem Kurs kann ich interessante Leute kennenlernen und auf angenehmere Weise lernen als allein.“)

Für den Lehrenden bedeutet dies, daß er besonders im Anfangsunterricht die unterschiedliche Motivation der Kursteilnehmer aufgreifen und verstärken, behutsam neue Lernerfahrungen anstreben, zwischen den unterschiedlichen Bedürfnissen der Teilnehmer vermitteln und den Lernern vor allem Erfolgserlebnisse verschaffen muß. Hier ist auch und gerade bei Erwachsenen die emotionale Seite des Lernens wichtig: Neugier, Phantasie, Humor und Wertschätzung sollten in keiner Stunde fehlen! Die Erfahrung, daß immer wieder etwa ein Drittel der Kursteilnehmer im Verlauf von Anfängerkursen aufgibt, zeigt, daß die Erwartungen vieler Lernwilliger schnell enttäuscht werden kön-

nen. Selbst wenn die Gründe für den Kursabbruch auch in falschen Vorstellungen der Lerner oder nicht beeinflussbaren Umständen liegen mögen, so sollte das Ziel vor allem des Anfängerunterrichts darin gesehen werden, die positive Einstellung zur fremden Sprache und zum Lernprozeß zu verstärken. Dies läßt sich nicht nur durch die langsam ansteigende Lernprogression der Lehrbücher für Anfänger, sondern vor allem durch bewußtes gemeinsames Lernen, mit Hilfe aktivierender Aufgabenstellungen und Sozialformen des Lernens erreichen, wie dies z.B. in den Beiträgen von Bode (für den Mittelstufenunterricht) und Schewe (für den Anfangsunterricht) in diesem Heft dargestellt wird. Fremdsprachenlernen in der Gruppe bedeutet ja immer auch soziale Lernprozesse; der einzelne Teilnehmer lernt nicht nur selbständig oder vom Lehrenden, sondern auch mit und von den anderen Gruppenmitgliedern (vgl. Göbel 1993).

➤ *Welche Unterrichtsformen kann ich anwenden, um die individuelle und die gemeinsame Lernbereitschaft in meiner Klasse zu verstärken?*

Zur dritten Phase: Unterricht als Hilfe zur Selbsthilfe

Erwachsene stellen an den Unterricht meist zwei zentrale Forderungen: Sie haben für das Sprachenlernen nicht viel Zeit und erwarten deshalb zu recht, daß der Unterricht sie dazu anleitet, schnell und auf effektive Weise zu lernen. Der Erfolg des Lernens darf sich weiterhin nicht nur in Prüfungen niederschlagen, denn das eigentliche Ziel des Sprachunterrichts liegt ja außerhalb, in der selbstbestimmten Anwendung der Fremdsprache. Beide Argumente, das der Effizienz und das der selbständigen Sprachanwendung, haben dazu geführt, daß Sprachkurse für Erwachsene in stärkerem Maße als der schulische Fremdsprachenunterricht eine Aufteilung der Lernarbeit in zwei Dimensionen anstreben:

- Im Unterricht stehen vor allem diejenigen Aktivitäten im Vordergrund, die gemeinsame Lernprozesse erfor-

Medienverbund



Aus: Hans Wegehaupt: Grundwissen... a.a.O.

dern: Anleitung und übergreifende Evaluation durch den Lehrer, Gruppenarbeit oder gemeinsames Arbeiten in gespielter oder authentischer Kommunikation.

- Außerhalb des Unterrichts sollte der Lerner sich mit stärker gelenkten, meist formalen Übungen und Wiederholungen beschäftigen und die gewonnenen Sprachkenntnisse zusätzlich nach eigenen Interessen vertiefen. Arbeitsbücher, fakultative Lehrwerkteile, Zusatzmaterialien und authentisches Material zum Lesen, Hören und Sehen bieten hierfür reichlich Gelegenheit. Als Verbindungsglied zwischen Unterricht und Selbststudium bieten Mediotheken und Selbstlernzentren geeignete Lernmedien und die fachliche Beratung durch Beratungslehrerinnen oder -lehrer an. Über diesen dritten Lernort zwischen Unterricht

und Privatsphäre berichten Rainer Hofmann und Petra Schulze-Lefert in diesem Heft. Da die selbstbestimmten Aktivitäten mit zunehmendem Lernfortschritt immer umfangreicher werden, ist die Anwendung der Fremdsprache durch den Lerner, der nun mehr und mehr zum Sprachbenutzer wird, ein integrales Ziel des lerner- und anwendungsbezogenen Sprachunterrichts. Die praktischen Tips zum Deutschlernen in Rug/Neumann/Tomaszewski (1991) sowie die Hefte 4 „Unterrichtsprojekte“ und 8 „Lernstrategien“ von *FREMDSPRACHE DEUTSCH* bieten eine Fülle von Anregungen auf diesem Weg.

Ein Unterricht, der sein Ziel darin sieht, sich langfristig selbst entbehrlich zu machen, muß die Lernenden jedoch schrittweise darauf vorbereiten. Lange Phasen der Fremdsteuerung im Anfangsunterricht und die Gefahr der Abhängigkeit von Lehrerautorität und Prüfungen als offiziellen Nachweisen des Lernerfolgs stehen der Entwicklung selbstbestimmter Lernprozesse tendenziell entgegen. Wird das selbstbestimmte, eigenverantwortliche Lernen jedoch langfristig angestrebt und von den Lernenden als wichtiges Lernziel erkannt, kann diese dritte Phase der individuellen Anwendung von Sprachkenntnissen zu einer lebenslangen Verfügbarkeit der Fremdsprache überleiten.

➤ Wie kann ich meinen Lernern helfen, ihre Sprachkenntnisse zunehmend selbständig zu nutzen?

Lernpsychologische Aspekte

Durch seine Lebens- und Lernerfahrungen hat sich jeder Erwachsene ein individuelles Profil an Lernstilen angeeignet. Diese bestimmen die Art und Weise, wie er an neue Situationen herangeht und welche Strategien er anwendet, um neue Kompetenzen zu erwerben. Weil Klassenunterricht nicht auf einen individuellen Lernstil abgestimmt werden kann und dies angesichts der Verschiedenheit fremdsprachlicher Verstehens- und Lernprozesse auch nicht sinnvoll wäre, muß er sowohl auf das jeweilige Lernziel bezogene Lernstrategien vermitteln als auch gleichzeitig Raum für die unterschiedlichen Vorgehensweisen der Lerner lassen. Da es also nicht eine einzige, beste Methode für jede Aufgabe und jeden Lerner gibt, muß der Lehrer verschiedene Zugangsweisen zum Lernerfolg ermöglichen, aus denen jeder Lerner die für ihn geeigneten Wege weitgehend selbst erkunden muß, wobei ihm der Lehrende natürlich helfen sollte.

Auch wenn die individuellen Lernstile von Kursteilnehmern nicht immer den didaktischen Intentionen des Unterrichts entsprechen, sollten sie erst einmal respektiert werden. Gleichzeitig aber muß der Unterricht Lernstrategien wie das Aufspüren von Gesetzmäßigkeiten, den Vergleich zwischen der eigenen und fremden Sprache und Kultur oder den kreativen Gebrauch der neuen Sprache vermitteln und so die bereits vorhandenen Lernstile im Sinne erwachsenengemäßen Lernens erweitern (Prokop 1993).

Die Untersuchungen zu lernpsychologischen Fragestellungen, deren Ergebnisse sich übrigens ebenso auf den Unterricht mit Schülern wie auch auf Erwachsene übertragen lassen, zeigen, daß die Nutzung von Vorwissen, das Lernen über mehrere Sinneskanäle

und unter Einbeziehung des eigenen Tuns, die Verbindung kognitiver und imitativer Lernformen, der Bezug zu Gefühlen und sozialen Erfahrungen den Lernerfolg positiv beeinflussen (vgl. Rohrer 1990; Timm 1992; Zimmer 1988). Damit Lernen möglichst nachhaltige Ergebnisse zeitigt, muß die gesamte Person mit allen ihren Sinnen einbezogen werden.

- ☛ *Wie kann ich vielfältige und ganzheitliche Lernprozesse im Unterricht anregen und meine Lerner ermutigen, ihre eigenen Lernstile zu erkunden und zu erweitern?*

Schwierigkeiten im Unterricht

Zusätzlich zu den Hindernissen, die aus dem Alltagsleben der Teilnehmer entstehen, stellen sich dem erfolgreichen Spracherwerb weitere Hindernisse entgegen, die einmal in der Natur des Lerngegenstandes sowie zum anderen in der Lernform begründet sind. Zur Sprache als Lerngegenstand: Im Arabischen gibt es das geflügelte Wort „Die Sprache ist ein Meer.“ – Die Entscheidung über Wichtigkeit und Auswahl der einzelnen fremdsprachlichen und fremdkulturellen Lernziele führt immer wieder zu neuen Diskussionen über die Ziele und Inhalte des Unterrichts. Angesichts der Tatsache, daß kein einzelner Mensch eine Sprache in all ihren möglichen Anwendungs- und Erscheinungsformen erlernen kann, bleibt letztendlich nur die bewußte Beschränkung auf ein bestimmtes grundlegendes Mindestangebot für alle Lerner sowie die Berücksichtigung der Entscheidungen des Lerners über seine individuellen Lernziele. Die zusätzliche Beschäftigung mit geeigneten Inhalten und Aufgaben muß der Lehrende mit seinen jeweiligen Lernern absprechen. Hierbei wird der den Unterricht begleitenden Lernberatung in Zukunft sicher eine wachsende Rolle zukommen.

- ☛ *Wie kann ich die allgemeinen Anforderungen meines Kurses mit den unterschiedlichen Interessen und Möglichkeiten der einzelnen Lerner verbinden?*

Zum Klassenunterricht als Lernform: Weitere Hindernisse entstehen durch Projektionen der früheren, meist

schulischen Lernerfahrungen der Teilnehmer auf die Unterrichtssituation: Erwartungen an die Inhalte des Unterrichts (z.B.: „Eine Sprache lernt man durch die Grammatik!“ oder „Informationen über die fremde oder gar eigene Kultur gehören nicht in den Sprachunterricht!“) sowie an die Methoden des Unterrichts („Der Lehrer kann alles besser erklären als ein Teilnehmer!“) stehen erwachsenengemäßen Unterrichtsformen entgegen. Die Befragung von Zimmermann (1990, 42ff.) dokumentiert hierzu exemplarisch die ambivalenten Einstellungen von Kursteilnehmern zur Rolle der Grammatik im Unterricht. Diese Vorstellungen von Sprache und Unterricht müssen jedoch als Ausgangsbasis ernstgenommen, häufig auch erst einmal bewußt gemacht werden, am besten im beispielhaften Kontrast zu neuen, adäquateren Lernformen.

Entsprechende Aufgaben für die Thematisierung des gemeinsamen Deutschlernens findet man ansatzweise bereits in einer Reihe von Lehrwerken (z.B. in *Sprachbrücke* Bd.1, 138f oder in *Die Suche*, Bd.1, 113f.). Die Klasse eignet sich auf diese Weise nicht nur die fremde Sprache und Kultur, sondern auch spezifische Formen des Lernens an, wobei auch die Lehrenden

immer wieder von ihren Teilnehmern lernen können.

- ☛ *Wie kann ich die unterschiedlichen Erfahrungen und Erwartungen der Teilnehmer mit meinen eigenen Vorstellungen vom gemeinsamen Lernen in Einklang bringen?*

4. Vorschläge für Fachdidaktiker

Als Ausblick und Zusammenfassung möchte ich im folgenden Vorschläge aus der Unterrichtspraxis an die Spracherwerbsforschung, an Aus- und Fortbilder für Lehrer in der Erwachsenenbildung sowie an Autoren von Lehrbüchern oder anderen didaktischen Materialien formulieren (vgl. hierzu auch Burger 1989).

• Verhältnis von Unterricht und selbständigem Lernen

In Übereinstimmung mit der Forderung nach stärkerer Teilnehmerorientierung ist auch im Fremdsprachenunterricht eine Tendenz zur Individualisierung des Lernens entstanden. Auch lernerbezogener Klassenunterricht ist deshalb immer als Ergänzung zum selbst-

Brauchen Erwachsene einen Klassensprecher?

In deutschen Schulen ist es üblich, einen Klassensprecher (oder eine Klassensprecherin) zu wählen. Seine (ihre) Aufgabe ist es, Wünsche und Probleme der Klassengemeinschaft dem Lehrer gegenüber zu formulieren und zu vertreten. Auch schulische Traditionen können in Kursen für Erwachsene ihren Sinn haben: Ein gewählter Klassensprecher und sein Vertreter können ein wichtiges Bindeglied zwischen der Lerngruppe und dem Lehrer bzw. der kurstragenden Institution darstellen.

Klassensprecher können durch Gespräche mit den anderen Teilnehmern auch außerhalb der Unterrichtszeit dafür sorgen, daß möglichst viele Wünsche an den Kursverlauf berücksichtigt werden. Sie können z.B. durch eine Adressen- und Telefonliste Kontakt zu Teilnehmern aufnehmen, die im Unterricht gefehlt haben und sie über den Verlauf der Stunden informieren. Sie können außerunterrichtliche Treffen organisieren und sich bei Kursende um einen Anschlußkurs kümmern.

In größeren Sprachinstituten ist auch die Wahl von Vertretern für die gesamte Teilnehmerschaft denkbar. Bei aktuellen Fragen können sich die Sprecher jeweils direkt an die einzelnen Lehrer oder auch an die Leitung wenden. Unabhängig davon sollten die Klassen- bzw. Institutsprecher einmal pro Kursabschnitt zu Gesprächen über das Kursangebot mit der Institutsleitung und Vertretern der Lehrerschaft eingeladen werden.



Lernen einzeln

ständigen Lernen zu betrachten. Die Förderung von autonomem Lernen ist somit eine der wichtigsten Aufgaben des Fremdsprachenlehrers. Die spezifische Funktion, die dadurch dem Lehrenden und dem gemeinsamen Unterricht zukommt, stellt einen zentralen Inhalt in der Aus- und Fortbildung für Lehrende im Unterricht mit Erwachsenen dar.

• Lehrkräfte als Lernpartner

Unter Berücksichtigung der jeweiligen Lerntraditionen ist hierbei die langfristige Veränderung der traditionellen Rollen des Lehrenden und des Lerner im Unterricht anzustreben. Fachdidaktik und Lehrerfortbildung sollten die Lehrenden dabei unterstützen, ihre dominierende Rolle als Fachleute für Lernprozesse und Fremdsprache, wo immer dies sinnvoll ist, zugunsten ihrer Rolle als Lernberater abzubauen.

• Emanzipierende Aufgaben

Durch entsprechende Themenwahl wie z.B. Gespräche über das Lernen oder durch das Einbeziehen persönlicher Erlebnisse und aktivierender, kreativer Aufgabenstellungen sollten auch die Lernmaterialien den Lernenden helfen, sich schrittweise eine selbstbestimmte Lernhaltung anzueignen und möglichst schnell Verantwortung für den gemeinsamen Lernprozeß zu übernehmen.

• Lernziel Sprachaneignung

Lehrmaterialien und Unterrichtsentwürfe sollten in noch stärkerem Maße als bisher das Sprachenlernen aus der Sicht des einzelnen Lerner thematisie-

ren. Hierzu ist im Curriculum neben den etablierten Lernzielebenen der sprachlichen Formen bzw. der thematisch-situativen Kontexte eine parallele, langfristig angelegte Lernzielebene der Sprachaneignung vorzusehen, die den Erwachsenen zum Weiterlernen und zur selbständigen Sprachbenutzung befähigt.

• Lernstile und Lernstrategien

Die selbstverantworteten Arbeitsformen von Fremdsprachenlernern im und außerhalb des Unterrichts sollten als Schlüsselqualifikation für langfristigen Spracherwerb weiter erforscht werden. Hierbei sind vor allem Methoden zur Entwicklung von Lernstrategien sowie die Rolle von Lernstilen zu untersuchen (vgl. Ellis/Sinclair 1989).

• Lernpsychologische Optimierung

Lernpsychologische Aspekte des Lernens von Erwachsenen sollten unter Berücksichtigung verschiedener Zielgruppen weiter erforscht und in Lehrmaterialien umgesetzt werden: Die Rolle von fremd- bzw. selbstbestimmter Motivierung, die Möglichkeiten ganzheitlichen Lernens sowie vielfältiger Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten, Aspekte der Gedächtnisleistung oder die Übertragung früherer Sprachlernerfahrungen werden im Unterricht immer noch zu wenig berücksichtigt.

•

Interdisziplinäres Lernen

Langfristiges und intensives Sprachenlernen kann gerade bei Erwachsenen auch durch die Verbindung anderer Interessen mit dem Sprachunterricht gefördert werden. Interkulturelle Lernprojekte, gesellschaftliche und ästhetische Themenstellungen bieten ideale Anwendungsmöglichkeiten der Fremdsprache vor allem im Unterricht mit Fortgeschrittenen und sollten mit erwachsenengemäßen Arbeitsformen gepaart werden.

• Erwachsenenspezifische Lehrerbildung

Die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in der kontinuierlichen Auswertung und Verbesserung des Unterrichts (vgl. Altrichter/Posch 1990) sowie in der Ausbildung neuer Lehrkräfte sollte durch die weitere Erprobung und Verbreitung entsprechender Aus- und Fortbildungsmaßnahmen verstärkt werden.

• Landesspezifische Didaktik

Im nicht-deutschsprachigen Ausland sind die Ausgangsbedingungen für Fremdsprachenunterricht nach importierten Methoden vor dem Hintergrund der relativ homogenen einheimischen Lernerfahrungen sowie der sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen und Zielsetzungen zu bestimmen (vgl. Osterloh 1978). Von dieser Analyse sollten dann die unterrichtlichen Entscheidungen über Art und Verlauf der schrittweisen Aneignung von fremden Methoden und Sichtweisen ausgehen.



Lernen in der Gruppe

Aus: Hans Wegehaupt: Grundwissen a.a.O.

Literaturverzeichnis:

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1990.
- Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen: Sprachlehrforschung. In: Bausch, K.-R. u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke 1989, 7-12.
- Burger, Günter: Desiderate der Fremdsprachenan-
dragogik aus der Sicht der Praxis. In: *ZIELSPRACHE FRANZÖSISCH* 4/1989, 199-202.
- Christ, Herbert: Das Lebensalter der Fremdsprachen-
lerner – ein übersehener Faktor?. In: *PRAXIS DES
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHTS*, 2/1992, 115-
120.
- Eismann, Volker u.a.: Die Suche. Textbuch 1. Berlin u.
München: Langenscheidt 1993.
- Ellis, Gail/Sinclair, Barbara: Learning to learn English.
A course in learner training. Cambridge Univer-
sity Press 1989.
- Fremdsprache Deutsch, Heft 4: Unterrichtsprojekte,
1991, und Heft 8: Lernstrategien, 1993.
- Gerighausen, Josef/ Seel, Peter C. (Hrsg.): Methoden-
transfer oder angepaßte Unterrichtsformen?
München: Goethe-Institut 1986.
- Göbel, Richard: Binnendifferenzierung. In: *Info DaF*
20/1, 1993, 32-38.
- Mebus, Gudula u.a.: Sprachbrücke 1. Stuttgart: Klett
Edition Deutsch 1987.
- Nittel, Dieter: Report: Altersforschung. Pädagogische
Arbeitsstelle des Dt. Volkshochschulverbands,
Frankfurt 1989.
- Osterloh, Karl-Heinz: Eigene Erfahrung – fremde Erfah-
rung. Für einen umweltorientierten Fremdspra-
chenunterricht in der Dritten Welt. In: *UNTER-
RICHTSWISSENSCHAFT* 3/1978, 189-199.
- Prokop, Manfred: Lernen lernen – aber ja! Aber wie?
Klassifikation von Lernerstrategien im Zweit-
und Fremdsprachenunterricht. In: *FREMDSPRA-
CHE DEUTSCH*, Heft 8, 1993, 12-17.
- Quetz, Jürgen: „Was Hänschen nicht lernt,...“ – oder
doch? Empirische Untersuchungen zum Fremd-
sprachenerwerb im Erwachsenenalter. In: *ZIEL-
SPRACHE FRANZÖSISCH*, 1/1988, 1-9.
- Raasch, Albert: Fremdsprachen lernen, aber wie? Mün-
chen: Hueber 1982.
- Raasch, Albert: Fremdsprachen in der Erwachsenen-
bildung. In: Bausch, K.-R. u.a. (Hrsg.): Handbuch
Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke
1989, 90-95.
- Reiske, Heinz: Fremdsprachenunterricht in der
Erwachsenenbildung. In: Bausch, K.-R. u.a.
(Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht.
Tübingen: Francke 1989, 453-458.
- Rohrer, Josef: Gedächtnis und Sprachenlernen aus neu-
ropädagogischer Sicht. In: *DER FREMDSPRACH-
LICHE UNTERRICHT* 102/1990, 12-19.
- Rug, Wolfgang/Neumann, Thomas/Tomaszewski, And-
reas: 50 praktische Tips zum Deutschlernen.
München: Klett Edition Deutsch 1991.
- Timm, Johannes-Peter: Wie effizient ist handelndes Ler-
nen im Fremdsprachenunterricht? In: *FREMD-
SPRACHENUNTERRICHT* 7/1992, 373-378.
- Wode, Henning: Einführung in die Psycholinguistik.
Theorien, Methoden, Ergebnisse. München:
Hueber 1988.
- Zimmer, Hubert D.: Gedächtnispsychologische Aspekte
des Lernens und Verarbeitens von Fremdspra-
che. In: *Info DaF* 15,2 (1988), 149-163.
- Zimmermann, Günther: Grammatik im Fremdsprachen-
unterricht der Erwachsenenbildung. München:
Hueber 1990.

Wie sieht Unterricht mit Erwachsenen in der Praxis aus?

Welchen der folgenden Aussagen stimmen Sie als Lehrer/in für Erwachsene zu? Welche Einschränkungen würden Sie vielleicht machen? Wie stehen Ihre Kolleg/inn/en dazu? Und wie Ihre Kursteilnehmer/innen?

1. Erwachsene müssen sich an neue Arbeitsformen wie z. B. Partnerarbeit oder Rollenspiele gewöhnen.
2. Klassenunterricht ist kein Privatunterricht: Der einzelne muß sich dem Niveau, den Interessen und der Lerngeschwindigkeit der Gruppe anpassen. Lehrer können auf Einzelwünsche nicht eingehen.
3. Auch die Herausbildung eines guten Gruppenklimas liegt in der Verantwortung des Lehrers.
4. Jeder Unterricht muß sich langfristig selbst entbehrlich machen. Lehrbücher und Fachliteratur bieten genügend Anregungen, so daß es nicht schwer ist, die Kursteilnehmer zur bewußten Entwicklung selbstbestimmter Lernstrategien anzuleiten.
5. Es hilft meinen Teilnehmern, wenn ich mit ihnen über ihre Lernschwierigkeiten rede.
6. Themen aus Geschichte, Literatur und Kunst der fremden Kultur sind für alle Kursteilnehmer wichtige Inhalte des Fremdsprachenunterrichts.
7. Meine Kursteilnehmer lernen besser, wenn ich ihnen Inhalte, Lernziele und Strukturierung des Unterrichts immer wieder klarmache.
8. Erwachsene haben oft Schwierigkeiten beim Hören und Sprechen, weil sie zu sehr an der Schriftsprache orientiert sind. Deshalb muß man mehr mit Tonkassetten und Video als mit Lesetexten arbeiten.
9. Die Vermittlung von Verständnis für die aktuellen Lebensumstände und Probleme der Menschen im Kulturraum der fremden Sprache gehört von Anfang an zu den wichtigsten Zielen des Unterrichts.
10. Der erfolgreiche Sprachenlerner muß ein gutes Maß an Selbstvertrauen besitzen und auch immer wieder Erfolge erleben. Es ist somit die Hauptaufgabe des Lehrenden, Erfolgserlebnisse zu vermitteln.

Don Brady, Professor für Englisch in den USA, hatte ganz besondere Erwartungen, als er im Alter von über 50 begann, Deutsch zu lernen: Er wollte endlich Freud und Nietzsche im Original lesen! Mit dieser Motivation und viel Selbstdisziplin fing er an, im Selbststudium zu lernen. Als er später einen Kurs in Deutschland besuchte, sah er sich plötzlich mit einer Gruppe jüngerer Lerner konfrontiert...

Wie haben Sie Deutsch gelernt, Herr Brady?

Freud und Leid eines Deutschlernenden mit hohen Ansprüchen

Von Don Brady

Amerikaner sind keine Sprachgenies. Abgesehen von den Sprachlehrern in den High Schools und in den Universitäten kenne ich persönlich keinen Amerikaner (geboren in den USA von amerikanischen Eltern), der zweisprachig ist. Die Schüler und die Studenten lernen meistens ein bißchen lesen und ein bißchen Grammatik. Einige lernen nur „Speisekarten-Deutsch“: Deutsch für Touristen. Für viele Amerikaner ist Deutsch „The Awful German Language“, wie es Mark Twain, der große Schriftsteller ausdrückte.

Als Student der vergleichenden Literatur habe ich vor vielen Jahren jeden Tag Altgriechisch und Latein studiert. Aber die alten Sprachen sind ganz anders: für meinen Dokortitel mußte ich Homer und Vergil ganz genau entziffern und lesen, aber die Stimmen dieser Dichter sind nur Zeichen auf Papier. Diese Sprachen sind schwer, aber sie sind nicht

aktiv zu gebrauchen. Meiner Meinung nach war Latein viel leichter als Deutsch zu lernen, weil ich die Zeichen immer kontrollieren konnte. Die Herausforderung war abstrakt wie in der Mathematik. Mit einem Wörterbuch und einer Grammatik war alles klar.

Passives Latein, aktives Deutsch

„Aller Anfang ist schwer“ so sagt das Sprichwort. Für mich war der Anfang mit einer optimistischen Illusion verbunden! Am ersten Juli 1988

habe ich plötzlich mit Deutsch begonnen. Sprunghaft habe ich mich entschlossen, zu versuchen, Sigmund Freud und Friedrich Nietzsche im Original zu lesen. Ich hatte Halluzinationen: „Im Juli 1989 werde ich bei einem Glas Wein Nietzsche und Freud vergleichen und darüber auf deutsch diskutieren!“

Meine Illusion hatte zwei Aspekte: erstens glaubte ich, daß die alten Sprachen keine Vorbereitung sind für eine Sprache, die aktiv zu gebrauchen ist. Zweitens war ich nicht länger ein junger Mann, sondern ein Professor zwanzig Jahre später, das heißt, dümmer geworden! Ich habe von einem Sprachwissenschaftler gehört: „Im Alter von über 15 Jahren ist es immer schwerer, eine neue Sprache zu beginnen und zu beherrschen.“

Drei Wochen Winterferien im Goethe-Institut Prien Ende 1988 waren kein Urlaub für mich, sie brachten mich in große Verlegenheit. Ich habe mich wie ein Fremder gefühlt - sogar unter meinen Kollegen aus der ganzen Welt und besonders unter den Deutschen. In der Grundstufe III konnte ich lesen und schreiben so gut wie die anderen, aber ich konnte keinen ganzen Satz richtig verstehen, und im Sprechen war ich linkisch und fast autistisch. Ehrlich gesagt, ich war meistens still - still und verlegen. In der Hörverstehensprüfung habe ich fast nichts geleistet. Deutsch zu hören und zu sprechen war ein wildes Glücksspiel im Vergleich zu der ordentlichen Welt bei Homer und Vergil.

Ich habe mich gefühlt wie ein Taucher in einem eiskalten See. Das fremde Wasser und die fremden Lautblasen (Worte, Redewendungen, Sätze) haben mich ertränkt.

Hörverstehen: Die erste Herausforderung!

Alles war klar: Zuerst mußte ich lernen, zu hören und zuzuhören. Ein großes Wunder, aber ich habe in Amerika die Antwort gefunden! Genau für Hörverstehensprobleme gibt es in Nashville, Tennessee (im Country-Song-Gebiet), eine Firma mit dem Namen „Schau ins Land“, die pro Monat eine Kassette ganz auf deutsch mit einer Transkription verkauft.

Das Deutsch auf der Kassette ist nicht Grund-, Mittel- oder Oberstufendeutsch; es ist ganz normales, aktuelles Deutsch, gesprochen nur von Deutschen, Österreichern und Schweizern in Europa.

Natürlich waren die Kassetten zuerst unglaublich schwer. Aber ich habe oft wiederholt, und ich habe viele Redewendungen aufgeschrieben und auswendig gelernt. Das Lernen von Redewendun-

gen, finde ich, ist eine sehr wichtige Sache für Deutsch als Fremdsprache.

Zur Zeit, vier Jahre nach der Katastrophe in Prien, bin ich weit von perfekt sein im Hören oder im Sprechen. Der Grund ist, daß ich ein psychologisches Hindernis in mir gefunden habe. Der Arzt hat gesagt: „Sie sind ein vorwiegend visueller Mensch, kein Musiker. Ihre Ohren sind ganz normal, aber Ihr Hören ist psychologisch grob. Keine Katastrophe, die Menschen lernen auf viele verschiedene Weisen.“

Übrigens bin ich als Lehrer in der englischen Sprache besser und geduldiger geworden, weil ich genauer verstehe, daß meine Studenten auch auf verschiedene Weise lernen. Alle Wege führen nach Rom, aber sie kommen aus vielen Richtungen und mit verschiedenen Geschwindigkeiten.

Vorstellung und Verstand

1992 habe ich bei meinem Forschungsurlaub einen weiteren Kurs in Deutschland belegt. Der durchschnittliche Schüler war ungefähr 25 Jahre alt. Mein Lehrer war klug und begeistert, er spricht besonders klar, und er war Meister in der Grammatik, aber er hat mich genauso wie die jüngeren Schüler behandelt. Meiner Meinung nach hatte der Lehrer keine Ahnung, wie schwer die tägliche Herausforderung für mich war. Er hat Englisch seit seinem zehnten Lebensjahr gelernt.

In der Klasse war ein Schüler aus Rußland. Er hieß Ivan und war erst 16 Jahre alt. Er hat erst seit sechs Monaten Deutsch gelernt. Ivan war ein Lieblingsschüler, weil er immer die unregelmäßigen Präpositionen gewußt hat!

Vielleicht ist der Vergleich lächerlich, aber ich würde ein besserer Lehrer für den Lernenden in seiner Midlife Crisis sein als dieser tüchtige Lehrer. Ich weiß ganz genau, wie peinlich meine Fehler für mich waren und sind, wie schwer die verdamnten Präpositionen sein können. Aber er und die meisten Lehrer haben das vergessen. Vielleicht glaubt der Leser, daß meine Lösung zu komisch ist, aber ich bin ernst: Alle Lehrer über 40 Jahre sollen entweder eine neue Sprache wie Koreanisch oder einen Sport wie Karate lernen! Französisch oder Ping-Pong zählt nicht!

Sowohl Ivan als auch Herr Brady können die Mittel- und Oberstufe leisten. Beide brauchen etwas Lob. Als Lehrer hätte ich zum Beispiel den großen Wortschatz des amerikanischen Mummelgreises gelobt. Und der Alte hat schon die gesammelten Werke von Nietzsche gelesen! Im Gegenteil dazu dachte Ivan, daß Nietzsche ein Nazi war! Meiner Meinung nach sollte der Inhalt (nicht nur die Form der Sprache) in der Mittelstufe und

in der Oberstufe genauso gewertet werden. Der erwachsene Lerner ist kein schlechterer, sondern eine andere Art Lerner.

Der Buchstabe und der Geist

Sprachenlernen ist kein Wettbewerbssport. Wenn der schnelle Ivan das Vorbild ist, wird die amerikanische Schnecke deprimiert. Ermutigung und Entmutigung sind absolut zentral im Unterricht. Klar? Kann jemand das bezweifeln?

Wenn die Abwesenheit von Fehlern das Muster ist, vergehen der Inhalt und der Geist. Wenn korrektes Deutsch das Ideal ist, bekommt Beamtendeutsch den Büchnerpreis.

Als Lehrer weiß ich, warum der Buchstabe und nicht der Geist betont wird. Grammatik ist meistens schwarz-weiß, aber Inhalt und Nuancen sind immer grau. Das erste ist relativ leicht zu lehren, aber niemand weiß genau, wie man das Zweite lehren kann. Doch eine Sache ist klar: in der Oberstufe tötet der Buchstabe, aber der Geist macht lebendig.

Schreiben: Besondere Anforderungen!

Schreiben ist schwer zu lernen und schwer zu unterrichten, ich weiß. Die zwei grundlegenden Regeln sind: täglich lesen und täglich schreiben. Meine Vorschläge umfassen: ein Tagebuch, eine Seite pro Tag. Solches Schreiben soll spontan und schnell geschehen, ohne viel Aufmerksamkeit für die Kleinigkeiten wie Rechtschreibung, Satzzeichen usw.

Ich habe gelernt, auf deutsch zu schreiben, indem ich viel geschrieben habe. Ich habe viele Brieffreunde (Eine Anzeige in der Zeitung ist der Trick!), und ich schreibe ein Tagebuch.

Die Sprache ist auch ein Fenster

Deutsch ist manchmal wirklich „The Awful German Language“, besonders wenn ein Anfänger im mittleren Alter ist. Manchmal habe ich eine phantastische Stunde, wenn ich plötzlich weit und breit sehen kann, z.B. heute morgen habe ich das Gedicht „An die Parzen“ von Friedrich Hölderlin gelesen (es beginnt: Nur einen Sommer gönnt, ihr Gewaltigen!). Unerwartet habe ich da gedacht, die deutsche Sprache ist doch nicht zu schrecklich, sondern ein Fenster zu einer anderen Landschaft, und zwar zu einer anderen menschlichen Landschaft.

Saw Puay Lim, Journalistin bei der „South China Morning Post“, hat Deutschkurse in Singapur, München, Berlin und Hongkong besucht. Und zu ihrer Überraschung sogar die Zentrale Mittelstufenprüfung mit „gut“ bestanden. Aber sie hat Deutschlehrern einiges zu sagen.

Freiburg, 20. Dezember 1992. Jetzt bin ich in der Mittelstufe I. Wir machen viel Grammatik und Textwiedergabe. Zum Beispiel: Wenn doch nur mehr Arbeitsplätze hätten geschaffen werden können. – Panik!!! Manchmal meine ich, vielleicht ist die Struktur des Gehirnes der Deutschen komischer und komplizierter, als ich dachte. Aber vielleicht ist es nur das Gehirn von Deutschlehrern und Lehrbuchautoren? Die scheinen zu glauben, wir lernen Deutsch, weil wir Richard Wagner oder Richard Weizsäcker im Original hören wollen. Aber nein! Wir sind viel bescheidener (oder ehrgeiziger?).

Vor ein paar Jahren kam ich am Flughafen München an, und als Mandelauge* war ich natürlich automatisch prostitutionsverdächtig. Also warten, bis ein paar hundert andere Passagiere abgefertigt sind. Dann meine Reise den Beamten der Paß- und Zollkontrolle gegenüber rechtfertigen. In der Situation stammelte ich ziemlich rum* und wurde dann mit erhobenem Zeigefinger* und ausnahmsweise mal für einen Monat in das schöne Deutschland gelassen. In einer ähnlichen Situation konnte ich den Immigration Officer in San Francisco mit einer kleinen witzigen Bemerkung entwaffnen und zum Lächeln bringen*. Aber glauben Sie, der Mann hätte mich verstanden, wenn ich gesagt hätte: „Wenn doch nur weniger Vorurteile in Ihr Gehirn hätten gepflanzt werden können!“?

Warum meine Mittelstufen-Kolleginnen und ich in Hongkong eigentlich angefangen haben, Deutsch zu lernen? Ja, glauben Sie denn*, das wissen wir noch? Wenn wir zum 128stenmal gefragt werden, sagen wir natürlich als höfliche Chinesen immer, was die Lehrer und die Fragebogen hören wollen: „Wir interessieren uns für Deutschland!“ – „Wir möchten die deutsche Kultur verstehen!“ – „Wir möchten in Deutschland studieren!“ – „Ich kann das für meinen Beruf brauchen!“ (Das stimmt sogar manchmal.) Die wirklichen Gründe behalten wir lieber für uns* – entweder weil sie uns nicht klar sind, oder weil wir glauben, die Lehrer finden sie zu banal.

Natürlich ist Deutsch nützlich, wenn wir reisen. Und man weiß nie, wofür es irgendwann mal gut sein könnte*. Wir möchten uns selbst mal wieder freiwillig zeigen, daß wir etwas können. Wei-

DER OSTEN IST ~~ROT~~

ODER: MITTELSTUFEN-LAMENTO

von Saw Puay Lim

termachen, was wir sowieso schon lange gemacht haben. Nicht vergessen, wofür wir schon so viel investiert haben. Mit unserer Freizeit etwas Nützliches anfangen*, das respektabler ist als Töpfern oder am Strand liegen. Und ehrlich gesagt* manchmal einfach einen legitimen Grund haben, zwei Abende pro Woche aus der Wohnung oder von der Familie wegzubleiben, neue Freunde kennenzulernen und alte zu treffen.

Aber warum dann gerade* Deutsch? Manche Kollegen haben sich vor Deutsch schon mit Arabisch, Russisch, Suaheli oder Hebräisch beschäftigt! – „Eigentlich wollte ich mich für einen Japanischkurs einschreiben. Aber der war schon voll. Da kam ich an einem Schild Goethe-Institut vorbei* und dachte, warum eigentlich nicht?*" Und jetzt lernt er im vierten Jahr ...

Und nun sind wir selbst mit unseren nicht akzeptablen Gründen bis zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache gekommen – und möchten weiterlernen. (Irgendwas müssen unsere Lehrer richtig gemacht haben!*) Und was müssen wir da oft schlucken*? Einen Salat von abstraktem Vokabular, komplexen und nutzlosen Strukturen. Und grammatische Fehler korrigieren die Lehrer nicht mehr. Das ist kommunikativ, oder so*. Aber in Deutschland werde ich eher respektiert und höflicher behandelt, wenn ich mich grammatisch korrekt ausdrücke. Das ist mir im Moment wichtiger* als das zweite Passiv des Konjunktivs im dritten Futur des Plusquamperfekts.

*Warum wir
Deutsch lernen?
Ja, glauben Sie
denn*, das
wissen wir noch?*

Wir hätten lieber mehr Hör- und Sprech-Training – dann könnten wir uns flüssiger ausdrücken. Wir möchten lieber mehr Alltagsvokabular lernen. Wir möchten komisch und sarkastisch sein können, aggressiv und höflich, wann wir wollen. Ich weiß, ich weiß – die meisten Bücher und Kurse sind für „junge Akademiker“ (18–24) – aber was ist mit uns* – weder besonders jung noch besonders akademisch? In unserer Gruppe z.B. ha-

uns wie jemand, der in ein Reisebüro geht und einen Strandurlaub in Bali buchen möchte. Und der Verkäufer sagt: „Sollten Sie sich nicht besser die Eremitage in Sankt Petersburg ansehen?“ Aber wissen Sie, Deutschlernen ist keine kulturelle Mission, das ist ein Hobby. Wenn wir zum Deutschkurs gehen, haben wir schon neun Stunden im Büro gesessen und uns über den Kursverfall des Dollars, verspätete Lieferungen und das kaputte Faxgerät geärgert. Glauben Sie wirklich, wir wollen uns danach noch über die negativen Auswirkungen des Individualverkehrs, den Hunger in der Welt, oder ein Gedicht über den Tod den Kopf zerbrechen*?

Deutschlernen ist keine kulturelle Mission, das ist ein Hobby.

SAUER!

ben wir Sekretärinnen, Beamte, Angestellte, Börsenmaklerinnen, Geschäftsfrauen, Managerinnen. Und unser Durchschnittsalter liegt über 30.

Da soll uns mit der Sprache deutsche „Kultur“ beigebracht werden*. Hmmm.* Wissen Sie, wie viele Leute aufgehört haben, Deutsch zu lernen, weil sie Filme von Wenders und Faßbinder sehen mußten? Normale Fernsehshows würden uns besser unterhalten. Natürlich kriegen wir auch offizielle „Deutschlandkunde“. Hmmm. Wissen Sie, wie egal es uns ist, wie viele Bundesländer es gibt, und wie der Bundespräsident heißt? Aber wenn wir Demonstranten sehen, die in Halle Eier werfen, lernen wir etwas über Deutschland!

Es gibt auch Leute, die eine Sprache lernen, ohne mehr über das Land dieser Sprache wissen zu wollen. Das ist mit Englisch hier auch so. Aber machen Sie uns ruhig* neugierig! Übrigens: Wir wissen sicher auch so mehr über Deutschland als ein normaler Deutscher über China und die Chinesen weiß! Und selbst wenn einige von uns zuerst nur Hitler und Neuschwanstein kannten – das heißt noch lange nicht*, daß wir jetzt von Grünen und von Feministinnen hören wollen, wie schmutzig und unterdrückt wir sind! Indirekt.

Und „Literatur“ muß natürlich auch sein*! Hmmm. Wissen Sie, wie tödlich die weinerlich-moralisierende deutsche Empfindsamkeit für uns Großstädter* sein kann? Wie wäre es mit* Texten, mit denen wir verstehen, wie ein NORMALER Mensch in Deutschland denkt? Wir haben alle lange genug in der Schule unter Literatur gelitten*. Deshalb sind wir sehr irritiert, wenn wir merken, daß wir am Ende der Stunde genau bei der moralischen Schlußfolgerung ankommen, die der Lehrer geplant hatte. Sind Sie überrascht, wenn wir glauben, Sie nehmen uns nicht ernst*?

Manchmal meinen wir, die Bücher wollen uns erziehen wie Sekundarschüler. Dann fühlen wir

WIR entscheiden, DASS wir lernen. Können WIR nicht auch entscheiden, WAS wir lernen?! Anstatt deutsche Gedanken zu imitieren, möchten wir unsere eigenen auf deutsch ausdrücken. Die kommen aus unserem alltäglichen Leben und den Sachen, mit denen wir uns da beschäftigen.

Darf ich auch noch ein bißchen über Sie, die Lehrer, meckern*? Ich habe selbst ein paar Jahre als Sekundarschullehrerin gearbeitet und kenne die Versuchung, auch Erwachsene wie Schüler zu behandeln. Jetzt merke ich als Schülerin, wie dumm ich mich dann oft fühle. Aber wir wissen beruflich auch eine ganze Menge*. Dinge, die Sie nicht wissen! Bitte respektieren Sie uns, und behandeln Sie uns nicht so herablassend-freudlich! (Übrigens: Warum werden wir im Klassenraum geduzt? In Deutschland höre ich das „Du“ nur für Kinder und Hunde. Und Ausländer.)

Sie arbeiten in einer Service-Industrie. Soll da nicht der Kunde König sein*? Statt dessen glauben besonders deutsche Deutschlehrer, sie sind Intellektuelle, die geistigen Kindern großzügig helfen. Manchmal erinnert mich das an die alten China-Missionare, die mit Schreibunterricht Religion verbreiten wollten. O.k., heute sind Ihre Werte natürlich postkolonial und liberal, aber...

In der Mittelstufe lernen wir jetzt als Hobby weiter und haben den ursprünglichen Grund, Deutsch zu lernen, meistens schon vergessen. Jetzt zählen Stil und Inhalt des Unterrichts: Wir machen weiter, solange der Kurs uns Spaß macht.

Die Klavierlehrerin rechts von mir: „Deutschlernen ist zu einem Teil meines Lebens geworden. Mir wird das Herz schwer*, wenn ich aufhöre, Deutsch zu lernen.“ Der Finanzbeamte links: „Wenn ich heirate, höre ich auf!“

Wissen Sie, wie viele Leute aufgehört haben, Deutsch zu lernen, weil sie Filme von Wenders und Faßbinder sehen mußten?

Anmerkung:

Wenn Sie sich gefragt haben, wofür all die Sternlein stehen - Ausdrücke, die ich hier in der Mittelstufe gelernt habe! Darüber können Sie im nächsten Artikel lesen. Wenn das doch nur schon früher hätte arrangiert werden können!

屠龍之技

„Zhu Pingman lernte das Drachentöten bei Zhi Liyi. Dafür brauchte er die tausend Geldstücke, die er von zu Hause mitgebracht hatte, völlig auf. Nach drei Jahren beherrschte er diese Kunst – aber es ergab sich nie die Gelegenheit, sie unter Beweis zu stellen.“

Und nach drei Jahren Extensivkurs machten Kwan Suk Li und ihre Kolleginnen im Goethe-Institut in Hongkong das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Und wollten weiterlernen:

Drachentöten für Erwachsene

**Ein neues Kurssystem für die Mittelstufe
Von Martin Bode**

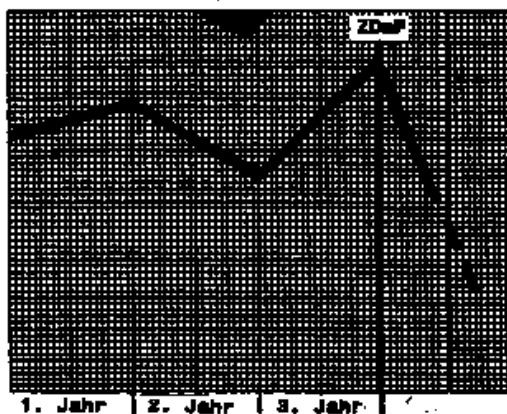
Seit zwei Jahren läuft am Goethe-Institut in Hongkong ein Experiment.

Das haben wir uns überlegt:

Erst ZDaF (Zertifikat Deutsch als Fremdsprache), dann ZMP (Zentrale Mittelstufenprüfung), vielleicht PND (Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse), dann kleines Sprachdipl....

Moment! Wirklich? Was ist denn, wenn man nach der ZDaF-Prüfung einfach normal Deutsch sprechen lernen möchte? Ohne in Deutschland

studieren zu wollen? Ohne da zu leben? Ohne sich besonders „intellektuell“ zu fühlen? Dann können die Bücher und Programme für Fortgeschrittene ganz schön frustrierend sein! Links die Motivationskurve, die unsere Mittelstufen-Teilnehmer noch vor ein paar Jahren gezeichnet haben!



Anmerkung:

Der Titel, die Kalligraphie und die Idee für den Vergleich stammen aus:

Hans-Werner Hess: Die Kunst des Drachentötens. Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China. München: iudicium 1992.

Woran liegt's?

1. Je mehr man kann, desto besser sollte man sich fühlen. Statt dessen schwindet das Erfolgsgefühl der frühen Jahre, weil die Fortschritte immer kleiner werden, und man sie manchmal kaum noch wahrnimmt.

„Ich hoffe, daß mein Deutsch nicht schlechter wird. Mehr Fortschritte sind ganz schwer.“

Mögliche Lösung: überschaubare Teilziele setzen und regelmäßig überprüfen, das eigene Lernen bewußter organisieren.

2. Das Buch/Der Kurs ist irgendwann zu Ende. Bleibt dann nur noch irgendein unverbindlicher „Konversationsklub“?

„Man kann hier Deutsch fast gar nicht im Alltagsleben benutzen.“

Mögliche Lösung: flexibles, aber überschaubares Programm und Material, das ständig erneuert wird.

3. Themen von Mittelstufenbüchern sind oft verschult, können nicht aktuell sein, zielen auf Uni-Studenten.

„Bitte kein Buch mehr benutzen! Nicht interessant!“

Mögliche Lösung: authentisches/aktuelles Material sammeln.

4. Die Lernenden haben kein attraktives formales Ziel.

„Die Mittelstufenprüfung ist schwer und nicht interessant.“

Mögliche Lösung: Die Lernenden setzen sich ihre Ziele selbst.

5. Erwachsene Lernende finden sich immer noch in der Rolle des Sprach-Babys.

„Ich will nicht immer Schüler bleiben.“

Mögliche Lösung: Lerner- und Lehrerrollen neu definieren.

Ein Mittelstufenkurs kann also bei uns in Hongkong nicht mehr einfach „angeboten“ werden. Er muß von Lernern und Lehrer gemeinsam geplant und dann vom Lehrer organisiert werden. Erwachsene im Fortgeschrittenunterricht können selbst entscheiden – über Themen, Fertigkeiten, Schwerpunkte, Ziele, Arbeits-

intensität, Tests. So kommen sie aus der Rolle des Kind-Schülers heraus, fühlen sich ernstgenommen. Mit verstärktem Selbstbewußtsein und realistischen Zielen wächst die Motivation. Und erhöhte Motivation bedeutet höhere Effizienz beim Lernen. Und die Kurve geht wieder nach oben!

Selbstbestimmte Priorität:
Über ein selbst gewähltes
Thema sprechen. Foto: Bode

Daher unser System:

Während bis zum Zertifikat ein Buchprogramm der rote Faden sein kann, an dem sich Lerner und Lehrer orientieren, müssen es jetzt die Lernenden sein, nach denen sich Ziele, Material und Tätigkeiten richten.

Wir haben im Mittelstufenbereich zwei Arbeitsgruppen (leicht verschiedenen Niveaus), die über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten. In jedem Semester wird in einer Gruppe neues Material eingesetzt. Wenn es dort „ankommt“, wird es später auch der anderen Gruppe zur Wahl vorgelegt.

Anschließend legen wir das Material beiseite, bis sich eine Gruppe durch neu hinzugekommene Teilnehmer so verändert hat, daß es für sie wieder neu ist. Dann kann man es erneut einsetzen. (Wenn es nicht schon veraltet ist!)

Das Programm erneuert sich also ständig, und das System ist nach „oben“ nicht begrenzt.

Die *Materialsammlung* soll aus Texten, Bildern, Liedern und Video-Aufnahmen bestehen, die für den deutschen Normalverbraucher geschrieben, getextet, gemalt wurden. Sie dürfen nicht so aussehen, als ob sie speziell für Sprachlernende produziert worden wären.

Die Rolle, die Fernsehen und Video im Alltag spielen, muß auch der Sprachkurs reflektieren, sonst ist er zu weit von der (Medien-)Wirklichkeit entfernt.

Tendenz der Materialien (aber nicht ausschließlich!): unterhaltsam bis humorvoll, positiv bis optimistisch, anregend bis provozierend.

Themen mit Personen-Bezug. Themen, die Emotionen ansprechen. Themen, zu denen man auch ohne Vorkenntnisse etwas sagen kann, zu denen Meinungen möglich sind.

Die *Sprache* sollte nicht zu schwer sein. Aus Texten, die in einem der Umgangssprache nahen Stil geschrieben sind, läßt sich mehr aktiv Verwendbares lernen (z.B. eher Illustrieren- als Zeitungsartikel, eher Quiz oder Krimi als Nachrichten).

Die *Texte* sind am besten kurz, klar gegliedert oder leicht segmentierbar, illustriert und grafisch attraktiv.

Wichtig: Auch *fotokopierte Texte* müssen so authentisch wie möglich aussehen. (Grafisches Umfeld eines Textes mitkopieren, zu Liedtexten Kassettenhülle oder ein Foto des Sängers etc.) Das Medium ist hier die Botschaft: "Sie haben es mit normalem deutschem Leben zu tun. Das können Sie! Sie werden als Erwachsener ernstgenommen!"

Die Aufgaben des *Lehrers*? Er muß die Materialsammlung organisieren, zu jedem Kurs einen Themen-Katalog zur Auswahl vorlegen, zu den gewählten Themen Material aufbereiten, die Arbeit mit dem Material organisieren. Er muß die Teilnehmer beraten, wie sie die gewählten Fertigkeiten am besten üben können, auf Wunsch ihre Leistung bewerten, zum Kursende die Auswertung organisieren.

Die *Teilnehmer* besprechen und entscheiden zu Kursbeginn gemeinsam, welche Themen sie behandeln wollen und welche Fertigkeiten sie trainieren möchten. Jeder legt darüber hinaus fest, welche individuellen Ziele er sich setzt, und wo und wie er getestet werden möchte. Daneben macht jeder sich bewußt, welcher Lerntyp er primär ist, und wie intensiv er in diesem Kurs arbeiten kann.

So organisieren wir einen Kurs:

1. Gemeinsame Planung

Am Anfang jedes Semesters steht eine gemeinsame Planungsbesprechung. Zeitplan und Rahmenstruktur des Kurses liegen dann schon fest. Der Lehrer hat mehrere Fragebögen zur Planung und Orientierung vorbereitet. Sie werden an alle verteilt. (Siehe Abb. 1 – 8 ab Seite 22.)

Auch die praktischen Schritte der Lernorganisation werden zu Beginn geklärt. Die Teilnehmer müssen - fast noch mehr als früher - das Gefühl haben, daß der Lehrer genau weiß, was er tut.

In der ersten Stunde findet die gemeinsame Planung und Themenwahl statt (siehe Abb. 1 und Abb. 2).

Am Ende der Besprechung haben Lehrer und Lernende eine Übersicht darüber, was gelernt werden soll, und unter welchen Voraussetzungen sie arbeiten.

Jeder Kurs dauert 10 Wochen (2 x 90 Minuten pro Woche). Ein Thema sollte nicht länger als zwei bis drei Abende behandelt werden, da es sonst langweilig wird. Überschaubares behält man besser; wer etwas verpaßt, kann bei der nächsten Themenreihe leicht wieder einsteigen.

PRAKTISCHE TIPS

1. Wer ein solches teilnehmerorientiertes Kurssystem aufbauen will, muß zunächst mit einer längeren Experimentierphase rechnen. Es ist oft nicht möglich, brauchbare Themenvorschläge von den Kursteilnehmern selbst zu bekommen. Wir haben deshalb zunächst selbst spekuliert, welche Themen am meisten interessieren könnten. Am Ende des Kurses haben wir dann eine Umfrage gemacht, um herauszubekommen, welche Themen und Texte am besten angekommen waren. Dabei schälten sich im Laufe der Zeit bestimmte Themenbereiche heraus, die wir schließlich zum Planungsrahmen gemacht haben. Inzwischen haben wir eine Reserve von ca. 40 Reihen.

Man muß allerdings darauf gefaßt sein, daß viele gesammelte Materialien wieder aussortiert werden müssen, bevor sie überhaupt im Kurs eingesetzt werden können, oder daß sich bei der Arbeit im Kurs zeigt, daß das Thema doch nicht ankommt.

2. Der Übergang vom buchgesteuerten zum teilnehmergesteuerten Kursmodell kann nur allmählich sein. Während der Aufbauzeit sind die Materialreserven noch gering, und die Teilnehmer haben noch wenig Möglichkeiten auszuwählen.

Man kann die Teilnehmer jedoch mit Hilfe von Unterrichtsgesprächen über verschiedene Lernwege langsam an die Idee heranzuführen, mehr und mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen.

3. Wir besorgen unser Lehrmaterial selbst! Bei Deutschlandbesuchen am Kiosk nebenan, mit Hilfe von Freunden in Deutschland. Die besten Texte findet man in Zeitschriften wie „Brigitte“, „Freundin“, in Magazinen wie „max“ und „P.M.“ und in Heften, die man an der Kasse des Supermarktes mitnimmt, z. B. „Meine Familie und ich“ und ähnliches.

Auf Reisen sollte man die deutschen Bahnhofs- und Flughafenbuchhandlungen mit den Augen der Kursteilnehmer durchforsten und im Kaufhaus die Video-Abteilung nicht vergessen!

Ideal ist es, wenn man einen Lehrer-Partner in Deutschland hat, der versteht, was man braucht und der den Auslandskollegen gerne versorgt. Wenn die Teilnehmer selbst anfangen, Texte oder Kassetten mitzubringen, ist der Kurs auf dem richtigen Weg!

4. Ein letzter Tip: Erkundigen Sie sich nach den Urheberrechtsgesetzen des Landes, in dem Sie unterrichten. Ist es erlaubt, Artikel für Lernergruppen in Sprachkursen zu kopieren? Können Sie Fernseh-Mitschnitte im Unterricht legal einsetzen?

Wir haben also Zeit für ca. acht Reihen. Zwei sind der Wahl des Lehrers überlassen, damit er aktuellste Themen auswählen kann. Für sechs Reihen wählen die Teilnehmer selbst Themen aus dem vom Lehrer vorgegebenen Katalog. Der Katalog muß auch Angaben über die Medien enthalten, damit die Teilnehmer beurteilen können, welche Fertigkeiten angesprochen werden.

Ausführlich über die gemeinsame Lernplanung diskutieren! Gibt es einen authentischeren Sprechkanal im Sprachunterricht?! Danach stimmen alle ab und halten das Ergebnis fest.

2. Die individuelle Planung

Der individuellen Kursplanung dienen die Fragebögen 3 bis 7. Fragebogen 3 wird das Deckblatt der Teilnehmer-Materialiensammlung. Er soll den Teilnehmern jederzeit einen Überblick über die Arbeit und die Lernfortschritte ermöglichen und nach und nach ausgefüllt werden.

Auf den Fragebögen 5, 6 und 7 soll jeder Teilnehmer (a) seine Prioritäten für den Kurs festschreiben und (b) sich noch einmal klarmachen, unter welchen Voraussetzungen er lernt - sei es in Partner-Interviews, sei es im Klassengespräch.

Um herauszubekommen, welche Fertigkeiten in einem bestimmten Kurs am wichtigsten sind, werden entsprechend der Prioritätenliste der Teilnehmer Punkte auf ein Plakat geklebt (siehe Abb. 9). Genauso wird es mit den Lernerarten gemacht.

Jeder Teilnehmer wird schließlich dazu aufgefordert, sich - über die gemeinsamen Kursziele hinaus - überschaubare, konkret definierte und überprüfbare Teilziele zu setzen. Wie diese überprüft werden sollen, kann jeder selbst wählen (siehe Abb. 8). Auf diese Weise erstellt jeder seine eigene Erfolgsbilanz.

3. „Vertrag mit dem Lehrer“

Mit dem Ziel der Selbst-Disziplinierung wird mit dem Lehrer ein „Vertrag“ abgeschlossen (siehe Abb. 6). Der Teilnehmer setzt seine Prioritäten fest und schätzt selbst ab, wieviel Zeit er fürs Deutschlernen investieren kann. Mit diesen Informationen kann der Lehrer im Kurs besser auf den einzelnen eingehen.

Diese Arbeit kann zwei Abende in Anspruch nehmen. Lohnt sich das überhaupt? Es lohnt sich auf jeden Fall! Ganz abgesehen davon, daß sich die Gemüter bei dieser Aktivität immer enorm sprachproduktiv erhitzen: Wer das *Wie* und *Warum* seines Sprachlernens klar vor Augen sieht, und das *Was* und *Wie* (mit)wählt, lernt motivierter und effizienter.

So gehen wir im Unterricht vor:

Sinn und Zweck jeder Unterrichtsaktivität wird davor (oder danach) deutlich gemacht. Es empfiehlt sich, vor Beginn der Stunde Verlaufsplan und Unterrichtsziel anzuschreiben.

„Meine ideale Stunde: 20 Min. über ein Thema sprechen - 15 Min. hören (einen Text) - 10 Min. Vokabular oder Ausdruck wiederholen - 20 Min. neues Vokabular, neue Ausdrücke lernen (im Text) - 15 Min. ein Buch lesen (einen Teil jedesmal) - 10 Min. Video sehen.“

- Hörverstehen/Leseverstehen: Schwierigkeiten/Verstehenstechniken werden bewußt gemacht; wir gehen zügig und selektiv vor;

**Material und Themen selbst
auswählen** Foto: Bode

eine Zeitgrenze wird gegeben; es werden immer nur Textteile erarbeitet. LV: Mehrere Gruppen bearbeiten verschiedene Textteile (oder Texte) und präsentieren sie dann den anderen. Wenn die Klasse schon einige Erfahrung hat, können die Teilnehmer selbst HV/LV-Fragen stellen und Aufgaben vorschlagen.

„Hören und Sprechen machen wir im Unterricht. Lesen und Schreiben können wir zu Hause!“

- Vokabular: Redewendungen, die helfen, sich zu einem bestimmten Thema zu äußern und auch in anderen Zusammenhängen nützlich sind, werden ausgewählt: (Der Lehrer schlägt

10–15 Redewendungen vor, die Teilnehmer wählen davon 7–9, die sie lernen wollen und die später dann auch geprüft werden.)

- Sprechen: Phasen für Kommunikation und den Austausch von Ideen werden von Phasen mit Kontrolle und Korrektur getrennt. Dabei können Teilnehmer oft die Lehrerrolle übernehmen.

„Ich lerne am besten in einer Gruppe. Dann hat man mehr Motivation.“

So werten wir den Kurs aus:

Für Erwachsene, die ihren Kurs selbst mitorganisieren, ist ein Test zum Kursende keine Drohung, sondern eine Gelegenheit zur Erfolgs-Information und zur Bestandsaufnahme.

In der *gemeinsamen* Auswertung wird zunächst der Kurs als Ganzes besprochen: Die Teilnehmer diskutieren, was ihnen an den einzelnen Themenreihen gefallen und was sie irritiert hat.

Dann werden die Redewendungen und Wörter, die die Teilnehmer im Laufe des

Mittelstufe/AG2

Gemeinsame Kursplanung

Januar 1993

1

Herzlich willkommen zum Kurs, und ein gutes neues Deutsch-Jahr!!!

Unterhalten wir uns heute über unser Programm und unsere Ziele! Am Ende der Stunde können wir die folgenden Informationen festhalten:

1. Welche Themen und Materialien möchten wir behandeln? (siehe nächstes Blatt)

2. Wer möchte gern wann und über was einen Vortrag halten? (bitte in Liste eintragen)

3. Welche Fähigkeiten wollen Sie in diesem Kurs vor allem trainieren?

(a) Sprechen (b) mehr Vokabular

4. Wollen Sie am Ende des Kurses eine Prüfung machen, und wie soll die eventuell aussehen?

5. Wieviel Zeit können Sie im Schnitt pro Woche ins Deutschlernen investieren?

ungefähr 3 Stunden

6. Wieviele Hausaufgaben können Sie machen, und wie sollen die aussehen?

einen Text schreiben, fünfmal?

7. Was für Lerner-Typen sind die meisten von uns?

- a. ☒ visuell ☐ auditiv ☐ kinästhetisch
b. ☐ autoritätsorientiert ☒ kommunikativ
☐ konkret ☐ analytisch

Natürlich brauchen auch diesmal wieder einen Aktenordner für all die Unterlagen, die Sie während des Kurses sammeln. Zu jeder Unterrichtsreihe gehören

- a. für LV/HV aufbereitete Textversion
b. kompletter Originaltext (Artikel, Lied)
c. Liste der zu lernenden Redemittel
d. Planungsblatt für individuelles Teilziel
e. Ihre Hausaufgabe (Version 1 und 2)
f. Wiederholungsquiz

eventuell auch
Musik- oder Video-
Kassetten

Abb. 1: Gemeinsame Kursplanung

Kurses ausgewählt haben, wiederholt. Die Redewendungen werden zu Hause geschrieben und in der Klasse besprochen. Eine „Note“ ist nicht nötig.

„Wir sind keine Kinder und können alleine erkennen, ob wir Fortschritte gemacht haben.“

Dieser Test kann auch - wenn sie das gerne möchten - von den Teilnehmern selbst angefertigt werden. Gemeinsam wird besprochen, wie er aussehen soll, und je eine Hälfte der Klasse bereitet Fragen für die andere Hälfte vor.

„Ich kann auch das Niveau meiner Kollegin beurteilen und ihr Ratschläge geben.“

Ob und in welchen Bereichen sie zum Kursende beurteilt werden wollen, können die Kursteilnehmer selbst entscheiden. Sie müssen den Lehrer nur rechtzeitig darüber informieren, ob sie ein Informationsgespräch oder einen „regelrechten“ mündlichen Test möchten. Dabei sollte der Lehrer den Teilnehmern nicht nur ihre Stärken z. B. beim Sprechen, beim Wortschatz usw. deutlich machen, sondern auch auf Fortschritte bei den Lerntechniken eingehen.

Eine Warnung zum Schluß: Während wir nach und nach dieses System einführten, wurden unsere Mittelstufenklassen immer größer. Früher blieben nach der Zertifikatsprüfung schon bald 70% der Teilnehmer

aus. Heute lernen 70% nach der Prüfung weiter: Sie haben immer noch Lust, das Drachentöten zu lernen! Und wenn sie dann eines Tages im Flughafen München wirklich mal einem Drachen begegnen...

Mittelsestufe/AG2 Gemeinsame Kursplanung: Themenwahl Jan 93

2

(1) DEUTSCHLAND-INFORMATIONEN

- | | |
|--|-----|
| o Ausländerfeindlichkeit und Lichterketten Dez 92 | V T |
| o Die Deutschen: Arbeitsmoral und Krankfeiern | V T |
| o Alltag eines Arbeitslosen (Illustriertenbericht) | T |
| o Papa, Charly hat gesagt....: Die Italiener | K T |
| o Erich Honecker und Chris Guelfroy: Schießbefehl | V T |

(2) HONGKONG/CHINA - DEUTSCHLAND

- | | |
|--|-----|
| o Deutsche Prospekte für China-Reisen, dt. Reiseleiterin | P T |
| o Kung Fu oder Sex? - deutscher Fernseh-Sketch | V |
| o Arbeitsplätze: Angriff aus Asien (Wirtschaftswache) | T |
| o Chinas geheime Heilkunst in Deutschland | T |
| o Deutsche Reiseführer/Reisevideos für Hongkong | V T |

(3) SPRACHEN LERNEN

- | | |
|---|-----|
| o Loriot, Der sprachende Hund (Cartoon) | V T |
| o Winnie Poona Sprachkurs in Ludwigsburg: Zeitungsartikel | T |
| o Deutsch-Lehrbücher aus USA, GUS, China, Ex-DDR | T |
| o "Wider das Vergessen", Fremdsprache Deutsch" 3/90 | T |
| o Ursula Lehr, Psychologie des Alterns (Buch): Lernen | T |

(4) PRAKTISCHE INFORMATIONEN

- | | |
|--|-------|
| o Sind Sie fit? Fragebogen und Übungen | P V T |
| o Sollten Sie Ihr Leben ändern? Lied, Fragebogen, Text | K T |
| o Rauchen im Büro verbieten? Fernsehgericht, Artikel | V T |
| o Könnten Sie im Ausland leben? Artikel, Fragebogen | P T |
| o Die Geheimsprache der Chefs (Körpersprache) | B T |

(5) UNTERHALTUNG

- | | |
|---|-------|
| o Sketch "Die Aukunft" (Der Eine und der Andere) | K T |
| o Wörter-Ratespiel "Die Pyramide" | V |
| o Deutsche Komiker: Hape Kerkeling und Otto | K V T |
| o Fernseh-Quizshow | V |
| o "So machen wir die Männer an...": Erfahrungen, Tips | B T |

(6) LITERATUR

- | | |
|---|-------|
| o Kurzgeschichten Herbert Ganzmer, Max von der Grün | T |
| o Chansons von Konstantin Wecker | K V T |
| o Moderne chinesische Kurzgeschichten (dt. + chines.) | T |
| o Karl May, Der blaurote Methusalem (China-Seiten) | V T |
| o Gedichte Kästner, Roth, Tucholsky, Morgenstern | K T |

T = Text K = Kassette V = Video P = Person B = Bilder

Abb. 2: Themen zur Auswahl

Mittelstufe/AQ1 Individuelle Kursplanung: überreicht Jan 93 3

Name: Patty Lai Chun Yee

Meine Priorität in diesem Kurs: flüssiger sprechen

Mein Vortrag (Datum, Thema): 8.2, Religion spiele

Daten	Thema	mein Teilziel	Hausaufgaben Zeit/Wörter/Note
<u>13.-18.1</u>	<u>Auslandsfremd- Lichtketten</u>	<u>12.2.92</u>	<u>—</u>
<u>1.-10.2.</u>	<u>Kurs planen</u>	<u>in Licht wie 1.5 Englisch aussprechen</u>	<u>60/110/3</u>
<u>15.-17.2.</u>	<u>Testen die für Selbstverhalten</u>	<u>sprechen und dann denken + korrigieren nicht abson</u>	<u>40/90/2</u>
<u>22.2.-1.3.</u>	<u>Werbung HK und Deutschland</u>	<u>Wörter u. t Relativsätze erklären</u>	<u>—</u>

Abb. 3: Individuelle
Kursplanung: Prioritäten

Hongkonger Mittelstufenmodell – Kurzfassung

MATERIAL

Basis ist eine Sammlung von authentischen und aktuellen Materialien, die die Lehrerin anlegt und aufbereitet.

Themenkreise:

1. Deutschlandinformation
2. Honkong/China – Deutschland
3. Praktische Informationen
4. Sprachen lernen
5. Unterhaltung
6. Literatur

Die Teilnehmerinnen organisieren Planungsblätter, Texte, Arbeitsblätter, Idiomatiklisten, Hausaufgaben, Wiederholungstexte in einem Ordner.

KURSFORM

Nach der Zertifikatsprüfung bilden die Kursteilnehmerinnen - je nach Niveau – zwei Arbeitsgruppen, die über mehrere Semester zusammenbleiben. Es gibt also keinen „Aufstieg“ in einem System. Statt dessen planen und beurteilen die Lernenden ihren Fortschritt selbst. Der Kurs folgt keinem Buch (das man

bald „durch“ hätte), sondern die Teilnehmerinnen stellen ihr Programm zusammen, indem sie zu Beginn jeden Kurses aus einem Angebot an Unterrichtsmaterialien auswählen.

DURCHFÜHRUNG DES KURSES

Die Gruppe bestimmt immer wieder neu, welche Fertigkeiten besonders geübt werden sollen und mit welchem Material aus den vorgegebenen Themenkreisen gearbeitet werden soll. Zusätzlich zu den gemeinsam gewählten Lernzielen soll jede Teilnehmerin individuelle Lernziele mit der Lehrerin vereinbaren.

AUSWERTUNG

Am Ende des Kurses wird gemeinsam Bilanz gezogen: Was haben wir gelernt? In welcher Richtung (Fertigkeiten und Themen) wollen wir weiterarbeiten?

Daneben stellt jede Teilnehmerin in einer Kombination aus Selbstbeurteilung und Beurteilung durch die Lehrerin fest, welche Fortschritte sie gemacht hat und was ihr im nächsten Kurs am wichtigsten ist.

4

Mittelstufe/AG2 Individuelle Kursplanung: Organisation Jan 93

1. Wieviele Hausaufgaben möchte/kann ich in diesem Kurs schreiben

Januar 1993		Januar 2000		Januar 2007		Januar 2014		Januar 2021	
53	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2	11	12	13	14	15	16	17	18	19
3	18	19	20	21	22	23	24	25	26
4	25	26	27	28	29	30	31		

Februar 1993		Februar 2000		Februar 2007		Februar 2014		Februar 2021	
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	8	9	10	11	12	13	14	15	16
3	15	16	17	18	19	20	21	22	23
4	22	23	24	25	26	27	28	29	30

März 1993		März 2000		März 2007		März 2014		März 2021	
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	8	9	10	11	12	13	14	15	16
11	15	16	17	18	19	20	21	22	23
12	22	23	24	25	26	27	28	29	30
13	29	30	31						

2. Wieviel Zeit kann ich pro Woche ins Deutschlernen investieren?

Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
Kurs	1 Std.	Kurs	/	2 Std.	/	/

3. Welche Materialien und Hilfsmittel habe ich

zu Hause	im Goethe-Institut	im BDR?
<u>Wörterbuch</u>	<u>"Stard" "Englisch"</u>	<u>Kollegen spricht</u>
<u>Kassette</u>	<u>Wörter/Notiz mit Wörter</u>	<u>ein kleines deutsches</u>
<u>Grammatik</u>	<u>Grammatik</u>	
<u>alte Kursbücher</u>	<u>Easy Reader</u>	

4. Wo kann ich außerhalb des Kurses und der Hausaufgaben mit meinem Deutsch arbeiten?

Wieder?

Abb. 4: Individuelle Kursplanung: Organisation

5

Mittelstufe/AG2 Individuelle Kursplanung: Ziele (1) Jan 93

1. Was möchte ich mit meinem Deutsch machen, und was brauche ich dafür?

Situationen	Fertigkeiten			
	Vok.	Gram.	HV	Spr. Schr.
- sofortige Verstehen haben bei	/			
- Zeitungen überlesen			/	
- Dr. Fenchel u. Radioprogramm	/			
- verstehen können				
- in Diskussionen sein			/	
- hier mit Deutschen sprechen			/	
- im Internet sprechen			/	
- BGR sein mit Dr. unterhalten	/			
- im Büro telefonieren			/	

2. Wie schätze ich zur Zeit (Kursbeginn) meine Fertigkeiten ein?

(1 ist am besten, 5 am schwächsten)

Vokabular	Grammatik	Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben
1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5

3. Zehn Wochen später, Kursende: Wie schätze ich mich jetzt ein?

(1 ist am besten, 6 am schwächsten)

Vokabular	Grammatik	Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben
1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5

Abb. 5: Individuelle Kursplanung: Ziele

Abb. 6: „Vertrag mit dem Lehrer“

Mittelstufe/A02	Individuelle Kursplanung: Ziele (2)	Jan 93
6		
1. Meine Priorität in diesem Kurs allgemein: Ich möchte vor allem <u>verbessern</u> (= A). Und <u>ist mir im Moment überhaupt nicht wichtig</u> (= F).		
Vokabular (B)	Hören (C)	Lesen (D)
Grammatik (F)	Sprechen (H)	Schreiben (E)
2. Im Bereich dieser allgemeinen Priorität setze ich mir parallel zu jeder Unterrichtsreihe ein individuelles Lernziel. Bitte für jede Unterrichtsreihe neu fotokopieren und abheften.		
REIHE	<u>Deutsche Reiseführer für Hong Kong</u>	
DATEN	<u>1. - 10. Februar</u>	
ANFANG: a. Mein konkretes Teilziel besonders für diese Reihe ist: <u>Mehr logische Satzverbindungen machen</u>		
b. Was kann ich dafür tun? wann? <u>Jeder Satz verbinden (bei dem Sprechen)</u>		
ENDE: a. Zu wieviel Prozent habe ich das erreicht? <u>70-80%</u> b. Wie habe ich das beurteilt?		
☐ Wiederholungsquiz/Test ☐ Video-/Kassettenaufnahme ☐ Hausaufgaben-Kommentar ☒ Kollegen-Reaktion ☐ Lehrer-Reaktion		
Information für Lehrer NAME: <u>Dorelly KWAN</u>		
(Bitte ausfüllen, ab-schneiden und abgeben) KURS: <u>Mittelstufe A02</u>		
TERM: <u>1/93</u>		
1. geplante Hausaufgaben: <u>6</u>		
2. Priorität: <u>Sprechen</u>		
3. Teilziele: <u>Ausdrücke für höflich Unterbrechen</u> <u>Vielleicht: doch, aber, denn, so</u>		
4. Lerner-Typ: <u>Auditiv, Kommunikativ</u>		

Abb. 7: Welcher Lernertyp bin ich?

Mittelstufe/A02	Individuelle Kursplanung: Lerner-Typ	Jan 93
7		
Man unterscheidet verschiedene Lerner-Typen. Welcher bin ich eigentlich vor allem?		
1. ☒ visueller Lerner	lernt vor allem mit den Augen	
() auditiver Lerner	lernt vor allem mit den Ohren	
() kinästhetischer Lerner	lernt vor allem durch Aktion	
2. () konkreter Lerner	sammelt Daten, Vokabular	
☒ analytischer Lerner	bildet Konzepte, findet Regelmäßigkeiten	
() kommunikativer Lerner	extrovertiert, lernt am besten mit anderen	
() autoritätsorientierter Lerner	folgt am liebsten Regeln	
Wie lerne ich eigentlich am besten?		
1. Welche Aktivitäten und Unterrichtsformen machen mir im Kurs am meisten Spaß und "bringen was"?		
<u>Ich lerne am besten wenn ich entspannt und nicht gedrückt bin</u>		
<u>Einen interessanten Dialog zwischen Studenten mit aktuelle Material</u>		
<u>Ob ich finde Video am hilfreichsten</u>		
2. Wie lerne ich zu Hause am effektivsten?		
<u>Von Zeit zu Zeit muss ich wiederholen, sonst vergesse ich alles</u>		
<u>Lesen Zeitschriften</u>		
<u>Ich finde den Aufsatz nützlich</u>		

Mitteltstufe/AG2 "Test" - individuell und gemeinsam Jan 83 8

1. Wenn wir zusammen das Kursprogramm diskutiert haben, schreiben Sie sich bitte auf (und ergänzen Sie die Liste während des Kurses, wenn Sie möchten):

Das möchte ich am Ende des Kurses (besser) können: Note, die ich mir gebe: Note meiner Kollegin: Lehrer Note:

a. <u>Flüssiger sprechen</u>				
b. <u>Nicht so oft mit dem Englischen beschäftigen</u>				
c. <u>Vertrag mit dem Hochschullehrer schreiben</u>				
d. <u>Interaktive Handreichung erhalten</u>				
e. _____				
f. _____				
g. _____				
h. _____				
i. _____				
k. _____				

2. Gegen Ende des Kurses entscheiden Sie bitte selbst, zu welchen dieser Punkte Sie vom Lehrer einzeln geprüft oder beurteilt werden möchten:

3. Zusammen schreiben wir dann (jeder/r zu Hause) noch einen Test zum Wortschatz, den die Klasse während des Kurses ausgeübt hat! Den besprechen wir natürlich zum Schluss.

Abb. 8: Das Gelernte überprüfen

9

VORBULLE



GRAMMATIK



HÖREN



SPRECHEN



LESEN



SCHREIBEN



Abb. 9: Die Teilnehmer kleben für ihre Prioritäten Punkte auf ein Plakat. So entsteht ein Klassenprofil der Prioritäten.

Lernberatung: Anleitung zu selbständigem Lernen

Ein Bericht aus dem Selbstlernzentrum

Von Rainer Hofmann
und Petra Schulze-Lefert

**Jeder Klassenunterricht muß sich an
den Wünschen und Problemen aller
KursteilnehmerInnen orientieren. Wie
Lehrkräfte zusätzlich zu ihrer Rolle als
Kursleiter zum individuellen Lernbera-
ter werden können und was das
bedeutet, zeigt der folgende Bericht.**

*„Grammatik ist nicht so wichtig!
Sie müssen sprechen, sprechen!“*

*„Sie haben Angst zu sprechen?!
Nur Mut, irgendwann klappt's schon!“*

„Vokabeln müssen Sie einfach lernen!“

„Wiederholen Sie noch einmal die Grammatik!“

*„Übersetzen Sie nicht immer!
Sie können den Text auch so verstehen!“*

Solche oder ähnliche Ratschläge zwischen Tür und Angel geben so manche LehrerInnen ihren KursteilnehmerInnen mit auf den Weg.

Meist nach Unterrichtsschluß oder in den Pausen suchen Lernende Rat bei ExpertInnen, weil sie glauben, alleine nicht mehr weiterzukommen. Im oder direkt nach dem Unterricht bleibt jedoch wenig Zeit für persönliche Gespräche über Lernprobleme, für Reflexionen über Lernen oder Lernexperimente, die helfen könnten, Lernwege zu überdenken, zu variieren und damit eventuell Lernprobleme zu lösen.

Wir haben im Goethe-Institut Freiburg und im Eurozentrum Köln¹ versucht, Raum zu schaffen für ratsuchende FremdsprachenlernerInnen. Innerhalb der Selbstlernzentren (Mediotheken) dieser Institute bieten wir Lernberatungen an, um auf die individuellen Lernprobleme unserer TeilnehmerInnen eingehen zu können.

Lernberatung heißt hier nicht Ratschläge erteilen, sondern gemeinsame Reflexion über Fremdsprachenlernen, über individuelle Lernwege und Lernprobleme. Übergeordnetes Ziel der Beratung ist es, die Fremdsprachenlernenden mit ihrer individuellen Lernproblematik nicht allein zu lassen und sie zugleich zu selbständigem Lernen zu ermutigen.

Das Selbstlernzentrum

Jeder Unterrichtende wünscht sich eine homogene Klasse. Doch in jedem Sprachkurs finden sich die unterschiedlichsten Lernstile, Lerngeschichten, Lernhaltungen, Motivationen, Ziele, usw. . Der Klassenunterricht kann auf diese Heterogenität nicht in vollem Umfang eingehen. Die Selbstlernzentren (Mediotheken) bieten neben Printmaterialien (Bücher, Arbeitsblätter, Zeitschriften) unterschiedliche moderne Medien (Videorekorder, Computer, Sprachlabor, Kassettenrekorder) und erweitern so das Kursangebot.² Die Studenten haben dadurch eine Vielzahl an Zugängen zum Sprachenlernen, unter denen sie ganz nach ihren individuellen Interessen und Dispositionen wählen können. Die SprachkursbesucherInnen können hier das im Kurs Gelernte wiederholen, vertiefen oder erweitern.³ Das Selbstlernzentrum ist somit ein wichtiger institutioneller Faktor, der dazu beitragen kann, die Effizienz des Sprachkurses zu erhöhen.

Erfahrungsgemäß garantiert jedoch das bloße Angebot zum individuellen Lernen keineswegs schon einen Lernerfolg. Denn autonome LernerInnen, die ein Selbstlernzentrum effektiv zu nutzen wissen, gibt es nur selten! Deshalb werden unterstützende individuelle Lernberatungen gerade hier dringlich. Die Aufgabe der MediothekarInnen besteht daher nicht nur in Organisation, Verwaltung und didaktischer Aufbereitung des Selbststudienmaterials, sondern bedeutet zu 50 % Information, Lernberatung und Lernbegleitung.⁴ Es ist durchaus nicht selbstverständlich, daß diese Zeit auch wirklich für Lernberatung zur Verfügung steht. Oft wird bei der konkreten Schul- und Kursplanung immer noch davon ausgegangen, daß Lernmaschinen, gutes Selbstlernmaterial und Katalogsysteme Beratungs- und Betreuungspersonal ersetzen könnten.

Organisation der Lernberatung

Die folgende Darstellung der Lernberatungen basiert auf unserer persönlichen Tätigkeit in der Mediothek. Seit etwa zwei Jahren sind wir bemüht, unsere Arbeit, die sich bislang weitestgehend auf Materialvorschläge und kleine Tips für das Individualstudium beschränkte, auszubauen und reflektierter anzugehen.⁵ Wir wollen hier keine allgemeingültigen Regeln formulieren, etwa im Sinne einer Methodik. Es geht uns vielmehr darum, anhand einzelner Beispiele mögliche Wege aufzuzeigen.

Eine Lernberatung kann nicht zwischen Tür und Angel erfolgen, sondern muß für BeraterInnen und Ratsuchende in einem klaren Rahmen stehen. Wir haben versucht, uns innerhalb der Mediotheken eine kleine 'Beratungsecke' einzurichten, in der wir mit den TeilnehmerInnen ungestört reden können. Nach einiger Zeit sind wir dazu übergegangen, mit den MediotheksbesucherInnen *Beratungstermine* zu vereinbaren. Für ein Gespräch reservieren wir in der Regel 30 bis maximal 40 Minuten. Zu Kursbeginn, wenn die Nachfrage besonders hoch ist, entstehen oft Wartezeiten von 2–3 Tagen. Da die KursteilnehmerInnen auch vor einer solchen Beratung die Mediothek nutzen können, ist diese Wartezeit kein Problem.⁶

Wir dokumentieren in etwa den Verlauf eines jeden Beratungsgesprächs, was sich insbesondere für die weitere Betreuung als nützlich erwiesen hat. Leitfaden für die meisten Gespräche ist ein *Beratungsfragebogen*, den wir gemeinsam mit den TeilnehmerInnen durchgehen. Wir haben jedoch festgestellt, daß wir durch diesen Fragebogen das Gespräch oft zu stark vorstrukturieren. Außerdem ist bei dieser relativ schematischen Frage-Antwort-Situation der Gesprächsanteil der Beratenden häufig zu hoch. Zur Zeit versuchen wir, durch eine möglichst offene Gesprächsführung den Ratsuchenden so viel Zeit wie möglich zu geben, ihre Probleme und ihre Wünsche darzustellen.

Grundlagen der Lernberatung

„Jeder hat eine andere Art und Weise zu lernen, jeder hat unterschiedliche Wünsche, Interessen und Probleme. Deshalb können wir in der Lernberatung keine Patentlösungen verteilen. Wir können zusammen überlegen, wie Sie besser lernen können. Wir können Ihnen nur Vorschläge machen. Sie müssen dann experimentieren und überprüfen, ob Ihnen die Ideen und Vorschläge auch wirklich helfen.“

So oder so ähnlich umschreiben wir unser *Beratungsangebot* zu Kursbeginn. Wir verwenden viel Zeit darauf, den Lernenden zu erklären, was Beratung heißt, wie sie aussehen kann und welchen Zweck sie hat. Zunächst fordern wir unsere TeilnehmerInnen auf, ihre Erwartungen, Interessen und Wünsche bezüglich des Sprachkurses immer wieder mit dem Klassenprogramm zu vergleichen und ermutigen sie, alles „Unerfüllte“ individuell in der Mediothek zu erarbeiten. Wir bieten ihnen an, gemeinsam einen auf sie persönlich zugeschnittenen Lernplan für ihre Arbeit in der Mediothek zu erstellen.

Viele LehrerInnen empfehlen KursbesucherInnen mit speziellen Wünschen oder Lernproblemen eine Beratung in der Mediothek.⁷ Die TeilnehmerInnen sollten aber möglichst freiwillig in die Beratung kommen. Voraussetzung ist, daß sie sich eines spezifischen Defizits, eines speziellen Interesses oder Wunsches bewußt werden.

Rolle der Beratenden

Die Lernenden müssen Vertrauen zum *Beratungspersonal* bekommen, damit sie den Mut haben, zu fragen und ihre individuellen Lernprobleme anzusprechen. Gefordert werden deshalb von guten BeraterInnen:

- Akzeptanz: Emotionale Wärme, Akzeptieren und Achten der Ratsuchenden.
- Empathie: Einführendes Verstehen, auch bezüglich irrationaler und widersprüchlicher Äußerungen.

*Blick in die Mediothek
im Goethe-Institut
Freiburg: Arbeit an
Computer, Video und mit
Selbstlernmaterialien
Foto: Hofmann*

Die Lernberatung braucht einen klaren Rahmen: einen Ort, wo man ungestört reden kann, und Zeit für ein echtes Gespräch.

- Kongruenz: Ehrlichkeit; 'Echtheit' im Verhalten der Beratenden; Möglichkeit, die eigenen Gefühle gegenüber dem Ratsuchenden anzusprechen.⁸

Gefragt ist hier nicht der „Stoffvermittler“, sondern ein Studien(be)rat(er)⁹: Wo LehrerInnen strukturieren, geben Beratende Anregungen. Während LehrerInnen im Interesse der Gruppe arbeiten, suchen Beratende individuelle Lösungen für die Lernprobleme einzelner. LehrerInnen müssen in einer bestimmten Zeit grundlegende Kenntnisse vermitteln und die Klasse (Lerngruppe) zusammenhalten, Beratende sollen Zeit für den einen Fragenden haben. LehrerInnen müssen bewerten, Beratende geben StudentInnen Kriterien zur Eigenbewertung an die Hand. Umfassende Kenntnisse über das verfügbare Selbststudienmaterial und fundierte fachliche Kenntnisse über Fremdspracherwerb stellen hierbei die sachliche Basis für die Beratenden dar.

Vertrauen spielt bei der Lernberatung eine wichtige Rolle.

Lernberatung: Nur Information zu Sachfragen?

Die meisten KursteilnehmerInnen nutzen die Mediothek als Hausaufgabensaal und gebrauchen Medien und Materialien zur Vertiefung, Erweiterung oder Festigung des bereits im Kurs Gelernten. Dementsprechend sind Wünsche und Fragen punktuell auf technisch-organisatorische Hilfen und einzelne Materialien ausgerichtet. Diesen Wünschen können wir schnell entgegenkommen. Wir verweisen auf entsprechende Materialien und geben kleine Tips zur Bearbeitung. Die Beratung beschränkt sich hier zunächst auf reine Information, so wie es dem Service einer „normalen“ Bibliothek entspricht.¹⁰

Doch bieten wir den TeilnehmerInnen auch bei gezielten „Sachfragen“ immer weitere Hilfe an, ermutigen sie wiederzu-

kommen, wenn die reinen Informationen nicht ausreichen. Niemand darf das Gefühl haben, einfach nur abgefertigt zu werden. (Was jedoch bisweilen bei der Menge der Nachfragen und Wünsche schwer zu erfüllen ist.)

Oft fragen wir später einfach noch einmal nach oder beobachten die TeilnehmerInnen bei ihrer Arbeit und bieten ihnen an, sich bei Bedarf an uns zu wenden. Die meisten gewinnen so Vertrauen zu uns, wissen, daß wir uns um sie kümmern, uns Zeit nehmen und ihnen helfen wollen.

Denn oft steckt hinter Sachfragen zum Deutschlernen oder zum Lernmaterial etwas ganz anderes. Folgendes Beispiel soll dies erläutern:

„Ich möchte besser sprechen! Haben Sie Sprachlaborübungen?“ Torben könnten wir natürlich einfach eine Reihe von Kassetten zum Sprachtraining empfehlen. Erfahrungsgemäß ist es aber sinnvoller, mit ihm zusammen vorher genauer zu überlegen, ob er nun Phonetik-, Intonations- oder gar grammatische Drillübungen braucht. Bei dieser Analyse stellt sich heraus, daß nicht das fachliche Problem, sondern ein eher persönlicher Aspekt Torben zu seiner Bitte veranlaßt hat. Vergleicht er sich mit seiner Gruppe, dann findet er, daß die anderen schneller antworten, flüssiger sprechen und deshalb besser zu verstehen scheinen. Dieser Vergleich entmutigt ihn. Immerhin konnte Torben sein Problem in zwar recht langsamem, aber dennoch sehr gut verständlichem Deutsch erklären. Mit einem Hinweis genau darauf versuchen wir, ihm ein positives Feedback zu geben. Möglicherweise stellt sich heraus, daß Torben auch in seiner Muttersprache nicht sehr redegewandt und redefreudig ist. Kleine Ermutigungen und Tips, sich beispielsweise auf das nächste Diskussionsthema in der Klasse vorzubereiten oder den Lehrer zu bitten, ihm mehr Zeit zum Antworten zu geben, können eventuell hier neben Materialzuweisungen Hilfen sein.

Für Gespräche dieser Art gibt es für Beratende keine festen Regeln. Sie müssen direkt auf ein Anliegen reagieren. Es bedeutet besondere „Zuwendung“, wenn man sich auf bisher gern als

nebensächlich behandelte Faktoren einläßt, die aber wesentlich den Lernprozeß bestimmen: Angst in der Gruppe oder vor den LehrerInnen, Zeitprobleme, Prüfungsstreß, Erwartungszwänge (z. B. durch Arbeitgeber oder Eltern), Selbstüber- oder -unterschätzung, Heimweh oder Angst vor der anderen Kultur.

Lernberatung: Individuelle „Nachhilfe“?

Viele KursbesucherInnen kommen in die Mediothek und bitten um Erklärungen und Hilfen zum Unterrichtsstoff. Wir gehen auf diese Wünsche ein, auch wenn wir oft das Gefühl haben, damit quasi in Einzelnachhilfe nachzuarbeiten, was im Unterricht liegengeblieben ist. Uns erscheint es wichtig, innerhalb der Sprachinstitution Ansprechpartner zu sein, die außerhalb des Lehr- und Prüfungsbetriebs stehen und trotzdem fachkompetent sind. Die Hemmung, uns als 'neutrale' Personen um Hilfe zu bitten, ist oft weitaus geringer. Somit werden Fragen, Wünsche und Probleme an uns herangetragen, die in der Klasse oft nicht zur Sprache kommen. Indem wir versuchen, den TeilnehmerInnen hier entgegenzukommen, treten wir in Konkurrenz zum Unterricht oder laufen teilweise Gefahr, Aufgaben von LehrerInnen zu übernehmen.

Eine klare Grenze zwischen Unterrichtsbelangen und Beratung in der Mediothek zu ziehen fällt schwer. Nur im konkreten Einzelfall läßt sich entscheiden, welche Lernprobleme sich in der Klasse nicht lösen lassen und folglich einer individuellen lernprozeßbegleitenden Hilfe bedürfen, in welchen Situationen wir die Lehrenden in Beratungsgespräche einbeziehen müssen oder wann wir Ratsuchende auf die LehrerInnen zurückverweisen müssen.

Allein aus zeitlichen Gründen können wir nicht jedem individuelle Nachhilfe geben. Aber nicht nur deshalb muß Beratung, insbesondere bei Fragen zum Unterrichtsstoff, 'Hilfe zur Selbsthilfe' bedeuten!¹¹

Wege zu eigenständigerem Lernen

Typische Fragen, die sich auf den Unterrichtsstoff beziehen, betreffen häufig die Grammatik: „Könnten Sie mir die indirekte Rede noch einmal erklären?“ Bei unserer Antwort versuchen wir, uns nicht auf Erklärungen und Wiederholungen zu beschränken. Oft hilft schon der Hinweis auf eine Erklärung in einem anderen Buch, ein anderer Blickwinkel also.

Meistens verfahren wir folgendermaßen: wir gehen geduldig jeden Schritt mit dem Fragenden durch, um herauszufinden, was er/sie nicht verstanden hat. Es gilt einzugrenzen, welcher Teil der indirekten Rede Schwierigkeiten bereitet: Verbformen, Personalpronomen, Tempus, Konjunktiv I Ersatzformen oder der Gebrauch? Das heißt, wir versuchen mit dem Fragenden ein Gesamtproblem in seine Einzelaspekte zu zerlegen und dementsprechend gezielte Erklärungen zu geben. Diese können durch eigenständige Übungen vertieft werden. Unser Ziel ist dabei, über die Klärung des sachlichen Problems hinaus den Ratsuchenden individuell an das Entwickeln einer eigenen Lernstrategie heranzuführen. Im Idealfall wird der Teilnehmer so durch das Wechselspiel von Information, Lernbegleitung und individueller Arbeit befähigt, wieder den Anschluß im Unterricht zu bekommen.

Ebenso häufig äußern TeilnehmerInnen beispielsweise, daß sie sich bei den im Unterricht dargebotenen Hörverständnisübungen überfordert fühlen, weil sie „nicht alles“ verstehen. Oft wird im Beratungsgespräch klar, daß sich die Lernenden damit aus der Sicht des Lehrenden und seiner Unterrichtsintention das „falsche“ Ziel setzen - und in der Konsequenz auch nicht erfolgreich sein können.

Lernberatung
ist „Hilfe zur
Selbsthilfe.“

Lernberatung im
Eurozentrum Köln.
Fotos: Regina Bermes / laif

Erklärungen zu Sinn, Zweck und Zielen des selektiven Hörens können hier hilfreich sein. Diese Verstehensstrategie wird verdeutlicht und durch den Hinweis ergänzt, daß sie über den Unterricht hinaus auf die Fähigkeit zu schnellerer Verständigung abzielt. Der Ratsuchende kann so zumindest eine positivere Selbsteinschätzung treffen („Ich muß nicht alles verstehen können“). Möglicherweise sind diese Erklärungen auch Anstoß genug, sich auf eine für ihn neue Hörverstehenstechnik einzulassen.

Das Durchschaubarmachen von Zielen, Vorgehensweisen und Bewertungsmaßstäben ist wichtigstes Gebot für eine lernerzentrierte Beratung. Ziel ist es, daß die Lernenden die Grammatik oder den Text verstehen und wissen, welche Einzelschritte ihnen beim Verstehen helfen können. Sie sollen für ihr weiteres

Lernen der Fremdsprache verwertbare Hinweise erhalten, mit denen sie bei nächster Gelegenheit einen für sie merklichen Lernerfolg haben können.

Eine gute Lernberatung macht Lernprozesse transparent und Lernziele verständlich.

Lernberatung: Individuelle Lernpläne

Da das Kursangebot des Eurozentrums und eines Goethe-Instituts in der Regel keine fachsprachlichen Kurse umfaßt, bieten die Mediotheken KursbesucherInnen mit fachspezifischen Interessen die Möglichkeit, diese selbstständig zu erarbeiten. Gerade hier ist autonomes Lernen erforderlich und verlangt in besonderem Maße beratende Unterstützung. Besonders KursteilnehmerInnen, die Deutsch für ihren Beruf, für die Schule oder Universität brauchen, bitten um einen individuellen Lernplan für ihre Arbeit in der Mediothek. Sie wollen neben dem Unterricht ihre Deutschkenntnisse in den für sie spezifischen und relevanten Bereichen erweitern.

Wir beschränken uns auch hier nicht auf reine Zuweisung fachsprachlicher Materialien. In einem gemeinsamen Gespräch versuchen wir, folgende Fragen zu klären:

- Wo und wann müssen Sie nach dem Kurs Deutsch sprechen, hören, lesen und schreiben?
- Mit welchen Personen? Und in welchen Situationen?

- Welche dieser Situationen sind besonders wichtig?
- Was können Sie schon ganz gut? Wo fühlen Sie sich unsicher? Warum? Wo liegen Ihre größten Schwierigkeiten?
- Was möchten Sie hier in Deutschland und in der Mediothek besonders intensiv trainieren?
- Wie möchten Sie arbeiten? Mit welchen Methoden, Medien können Sie besonders gut arbeiten?
- Wie viele Stunden möchten Sie pro Tag neben dem Unterricht hier in der Mediothek arbeiten?¹²

Die meisten Ratsuchenden können ihre Ziele und Motivationen genau darlegen. Als „branchenfremde“ BeraterInnen sind wir gezwungen, die Arbeitsabläufe detailliert zu erfragen, was den TeilnehmerInnen wiederum hilft, ihre komplexen beruflichen, schulischen oder universitären Anforderungen in Einzelaspekte zu „zerlegen“. In der Regel können auch alle recht schnell und eindeutig Prioritäten für ihr Arbeitsprogramm setzen. Sie wissen sehr genau, wo ihre Defizite und Stärken liegen.

Die Entscheidung, mit welchen Methoden sie sich ihren „Stoff“ erarbeiten wollen, ist jedoch für die meisten ein großes Problem. Die allermeisten sind durch einen Fremdsprachenunterricht geprägt, der in erster Linie aus Regellernen, Vokabelpauken und Übersetzungsübungen bestand. In der Beratung versuchen wir deshalb, auch die Lerngeschichte genauer zu reflektieren, um den TeilnehmerInnen zu helfen, die Gründe für schulische Erfolgs- und Mißerfolgserlebnisse beim Fremdsprachenlernen zu erkennen. Wir versuchen, sie zu ermutigen, an positiv erlebte Lernerfahrungen anzuknüpfen und die Wiederholung von negativen Mustern zu vermeiden, alte ineffektive Lerngewohnheiten abzulegen und neue Lernwege auszuprobieren. So verweisen wir auch darauf, daß der Unterricht in der Klasse in der Regel bereits eine Vielfalt an neuen Methoden und unterschiedlichen Wegen bietet. Diese Erfahrungen kann jeder für sich individuell auswerten und für die selbständige Arbeit in der Mediothek umsetzen.

Kaum jemand hat klare Vorstellungen über seine Lernorganisation. Hilfsmittel wie Wörterbücher, Lexika oder Grammatiken sind in der Regel allen TeilnehmerInnen bekannt, doch wissen sie nicht immer richtig damit umzugehen. In diversen Beratungsgesprächen hat sich auch gezeigt, daß viele unrealistische Vorstellungen darüber haben, wieviel sie in der ihnen zur Ver-

fügung stehenden Zeit erarbeiten können. Oft sind zu hohe Ansprüche an den eigenen Zeitaufwand verantwortlich für schnelle Frustration und enttäuschte Erwartungen.

Mit Hilfe der oben genannten Fragen erstellen wir schließlich einen *Lernplan* mit diversen Materialangeboten, methodischen Tips und Vorschlägen zur zeitlichen Einteilung der Arbeit. Wir bitten die TeilnehmerInnen, ein Arbeitsprotokoll anzufertigen, in dem sie möglichst präzise festhalten, wie lange sie für die Bearbeitung brauchen und welche Schwierigkeiten oder Lernerfolge sie hatten. Dieses Arbeitsprotokoll ist dann Grundlage für weitere Besprechungen, in denen dann gemeinsam nach anderen Lernwegen oder auch nach neuen Materialien gesucht werden kann.

Diese Lernpläne sind kein festes Programm, das der Lernende in vereinbarter Zeit zu durchlaufen hat und dessen Durchführung wir überwachen. Sie sollen lediglich eine kleine Orientierungshilfe bei der Auswahl der Materialien und der Arbeitsorganisation sein. Und sie sollen erreichbare Ziele formulieren helfen, die zu Erfolgserlebnissen führen. Das Beratungsgespräch möchte einen Reflexionsprozeß in Gang setzen, der die wichtigsten Aspekte des Fremdsprachenlernens und dessen Organisation betrifft.

Fazit

Die Lernberatung hat in den letzten Jahren eine immer bedeutendere Rolle in unseren Instituten eingenommen. Mediothek und Beratung sind wichtige Hilfen bei der Verwirklichung individueller Lerninteressen, wodurch die Effizienz der Sprachkurse gesteigert wird.

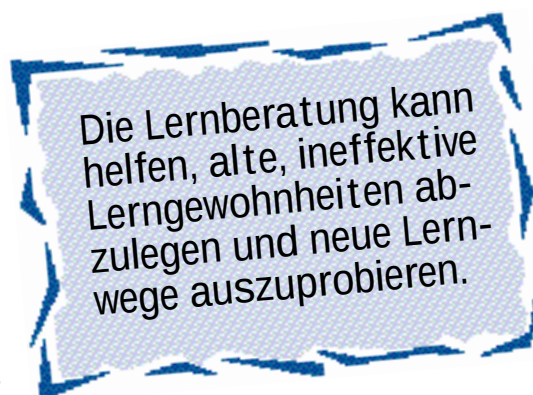
Allerdings fühlen wir uns als BeraterInnen insbesondere auf der Ebene der Gesprächstechnik in Beratungsgesprächen noch unsicher. Wir wissen oft nicht, welche Gesprächsführung für TeilnehmerInnen aus verschiedenen Kulturkreisen eher fördernd oder blockierend ist. Mangelnde Deutschkenntnisse der Ratsuchenden sind ein weiteres Problem. Bei Anfängern, deren Sprache wir nicht sprechen, muß sich die Beratung leider nur zu oft auf einfache Materialzuweisungen beschränken.

Lernberatung als Brücke zwischen Unterricht und Individualstudium erschöpft sich nicht in einfachen Hinweisen auf Lernmaterialien, sondern umfaßt ein aktives Zugreifen auf die TeilnehmerInnen – wie hier wohl deutlich wurde. Mit Hilfe der Lernberatung können in optimaler Weise die individuellen Bedürfnisse eines Fremdsprachenlernalters in ein sinnvolles Pro-

gramm für eigenständiges Lernen neben dem Klassenunterricht einbezogen werden.

Anmerkungen:

- 1 Das Eurozentrum Köln ist eine Schule für Deutsch als Fremdsprache der „Stiftung der Europäischen Bildungszentren“, Zürich (Eurocentres).
- 2 In den Mediotheken der Goethe-Institute gibt es keine Sprachlabors, sondern spezielle Arbeitsplätze zum Hören von Tonkassetten: Darüber hinaus werden bei Bedarf Walkmen ausgegeben.
- 3 Das in der Mediothek angebotene Material ist zu etwa 40 % mit im Unterricht benutztem Lehrmaterial identisch.
- 4 Die Mediotheken werden von einer hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiterin (40, bzw. 38,5 Wochenstunden) und einer administrativen Kraft (20 Wochenstunden) betreut.
- 5 Für die MediothekarInnen des Goethe-Instituts fanden zu den Themen 'Beratungssituation, Beratungstechniken und Lern-techniken' mehrere Fortbildungsseminare statt.
- 6 Eine erste „technische“ Einweisung erhalten alle TeilnehmerInnen jeweils zu Kursbeginn mit ihrer Klasse.
- 7 Im Eurozentrum Köln wurde bereits vor Jahren versucht, den Austausch zwischen Lernberatung und Unterricht zu verstärken. Entsprechendes wurde im letzten Jahr am Goethe-Institut Freiburg eingeführt. Die LehrerInnen konnten zur Information der MediothekarInnen auf einem vorbereiteten Blatt Angaben über die Studenten machen, die sie in die Mediothek schickten. Als übereinstimmendes Resultat kann man festhalten, daß insgesamt wenig Gebrauch von dieser Möglichkeit gemacht wurde. Abgesehen davon nahm diese Vorinformation den TeilnehmerInnen die Möglichkeit zur „Selbstexploration“ und verleitete BeraterInnen dazu, das Beratungsgespräch in eine vorgegebene Richtung zu lenken. Bewährt hat sich hingegen am Eurozentrum folgendes Modell: Zu Beginn des Sprachkurses erhalten die KursbesucherInnen in ihren Klassen Fragebögen, in denen sie Auskunft geben können über ihre speziellen Wünsche, Interessen, Stärken und Defizite. Diese Informationen sind für die Lehrenden zunächst Grundlage für ihre Kursplanung und bilden dann später den Ausgangspunkt für mögliche Beratungsgespräche in der Mediothek. Einen anderen Weg versucht man neuerdings in Freiburg zu gehen, indem die jeweiligen MediothekarInnen zusammen mit den KlassenlehrerInnen eine Unterrichtsstunde zu Lernerfahrungen und Lernerwartungen gestalten.
- 8 Bachmair, S. u. a.: Beraten will gelernt sein. Weinheim, 4. Aufl. 1989, S. 29 ff.
- 9 Schulze-Lefert, Petra/Weiland, Karl: Der halbautonome Lernweg. In: Müller, Martin u. a. (Hrsg.): Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Berlin, München: Langenscheidt 1989, S. 134 ff.
- 10 Geeignetes Material ist zunächst die Voraussetzung. Es muß grundsätzlich Lösungen zu den angebotenen Übungen enthalten (was in den meisten modernen Lehr- und Übungsbüchern verwirklicht ist). Bei Hörtexten sollte neben den korrekten Antworten eine Transkription vorliegen (auch, wenn dadurch manche LernerIn aus dem Hören ein intensives Leseverstehen macht). Schwierig wird die Lernkontrolle im Bereich der Textproduktion: die Texte können nur individuell korrigiert werden (was aber eher ein organisatorisches Problem ist).
- 11 Hier wird deutlich, daß Beratung zwischen Unterricht und Selbstlernbereich eine Mittlerrolle einnimmt.
- 12 Teile dieses Fragenkatalogs sind auch immer wieder Bestandteil anderer, nicht fachsprachlich orientierter Beratungsgespräche.



E I N Z E L U N T E R R I C H T mit Erwachsenen – Was ist anders?

Anmerkungen und Vorschläge aus der Praxis
Von Ulrich Hornig

Daß Einzelunterricht in der Fremdsprache bei Erwachsenen immer beliebter wird, zeigt die wachsende Nachfrage. Das gilt besonders für berufsbegleitende Kurse, denn hier werden die Kursteilnehmer ihren individuellen sprachlichen und zeitlichen Bedürfnissen entsprechend betreut. Aufgrund langjähriger Erfahrung im Einzelunterricht beschreibt Ulrich Hornig spezifische Aspekte dieses Unterrichts und gibt praktische Hinweise zur Organisation solcher Kurse.

Gerade im Einzelunterricht, der die alltägliche Form der Kommunikation zwischen zwei Personen nachbildet, können die Grundprinzipien des Fremdspracherwerbs realisiert werden: Authentizität, Lernerzentriertheit, Hinführung zu autonomem Lernen usw. sind hier in idealer Weise gegeben. Leider sieht die Realität oft anders aus: Es gibt kaum Lehrmaterial oder Veröffentlichungen, die auf die Besonderheiten des Einzelunterrichts eingehen und dem Dozenten Hilfen und Anregungen bieten könnten. Die folgenden Ausführungen beruhen auf Gesprächen mit Kollegen und Deutschlernenden aus dem In- und Ausland sowie auf langjähriger eigener Erfahrung.

1. Rahmenbedingungen

Die großen Vorteile des Einzelunterrichts liegen sicherlich darin, daß in viel stärkerem Maße als im Gruppenunterricht auf die individuellen Lernerfahrungen, den Arbeitsstil und Arbeitsrhythmus sowie auf die konkreten Ziele des Teilnehmers eingegangen werden kann. Der Unterrichtsablauf kann immer wieder aufs Neue gemeinsam geplant und individuell gestaltet werden, der Lernfortschritt wird laufend überprüft. Für ein Gelingen des Einzelunterrichts ist allerdings die Motivation des Teilnehmers ebenso entscheidend wie im Gruppenunterricht.

Es macht einen großen Unterschied aus, ob der Teilnehmer:

- von seiner Firma/seinem Chef geschickt wurde oder aus eigener Initiative einen Kurs besucht;
- die Sprache unmittelbar oder erst später in einer beruflichen Situation anwenden muß;
- den teuren Einzelkurs als eine Belobigung durch seine Firma versteht oder sich eher unter Erfolgszwang sieht;
- selbst die Kosten für den Kurs tragen muß und/oder einen Teil seiner Freizeit opfert;
- im Kurs einen Ausgleich zu seiner Arbeitssituation sieht, oder ob er für ihn genauso anstrengend ist;
- generell Probleme im Umgang mit Menschen hat oder eher ein offener Typ ist.

Die Verschiedenartigkeit der Berufe, aus denen die Teilnehmer kommen, die Verschiedenartigkeit der Zielsetzungen und der erwarteten (Fach-)Sprache ist immens groß. Dazu kommt: Die Teilnehmer sind Fachleute im eigenen Arbeitsgebiet und haben oft sehr genaue, aber vielfach nicht realisierbare Vorstellungen, Erwartungen, Ziele. Der erlebte Gegensatz zwischen einerseits „Fachmann oder Fachfrau im eigenen Arbeitsgebiet“ und andererseits „Sprachlerner“ – und das heißt oft auch Anfänger – sein, führt häufig zu Identitätskonflikten, und zwar besonders dann, wenn sich der Erfolg beim Sprachlernen nicht in der gewünschten Schnelligkeit einstellt. In vielen Fällen ist die

Motivation extrinsisch: Das Interesse an der neuen Sprache beruht auf der Tatsache, daß Sprachkenntnisse für den beruflichen Erfolg notwendig sind und/oder vom Arbeitgeber erwartet werden.

Der überwiegende Anteil der Teilnehmer wird im Grundstufenbereich unterrichtet, wobei fachbezogene Umgangssprache und das Training von berufsrelevanten Situationen im Mittelpunkt stehen. Es müssen also zunächst Möglichkeiten gefunden werden, die konkrete, individuelle berufliche Situation des Teilnehmers festzustellen, um die didaktische und methodische Kursplanung und -gestaltung darauf abzustimmen. Dieser Prozeß der Abstimmung sollte in einem ständigen Austausch mit dem Teilnehmer vor, während, am Ende und nach dem Kurs geschehen.

2. Bedarfsanalyse

Instrumente der Bedarfsanalyse sind ein *Fragebogen*, der schon vor Kursbeginn eingesetzt wird, und ein *Bedarfsgespräch*. Während der Fragebogen all das abklären soll, was dem Kursleiter zur Planung des Kurses dient, (wichtige Fragen zu Biographie, Lernhintergrund, Lernerfahrungen, -voraussetzungen, Zielen usw.), können im Bedarfsgespräch, das am ersten Kurstag geführt werden sollte, detailliertere Fragen bezüglich der individuellen Wünsche für den Kursverlauf geklärt werden. Hier

sollte auch der Dozent über seine Vorstellungen sprechen und die notwendige Vertrauensbasis für die Zusammenarbeit schaffen.

Neben den üblichen persönlichen Daten kann der Fragebogen auch über folgende Fragen Aufschluß geben:

- In welchem Bereich ist die Firma bzw. der Kursteilnehmer tätig? Was ist seine Position innerhalb der Firma?
- Welche Form des Unterrichts (intensiv, berufsbegleitend, vormittags, am Arbeitsplatz ...) wird gewünscht?
- Wieviel Zeit steht außerhalb des Unterrichts für die Spracharbeit zur Verfügung?
- Wann, wie, wo, mit welchen Materialien wurde zuletzt Deutsch gelernt?
- Warum besteht gerade jetzt der Wunsch oder die Notwendigkeit, Deutsch zu lernen?
- Wie oft und in welchen Bereichen braucht der Teilnehmer Deutsch? Mit welchen Personen muß er Deutsch sprechen? Was muß er auf deutsch können?
- Welche anderen Fremdsprachen spricht er?
- Was stand beim bisherigen Sprachenlernen im Vordergrund (z. B. Wortschatzlernen? Grammatik? Sprechen in Alltagssituationen?)

Diese Frage ist wichtig, da man besonders bei kurzen Intensivkursen nur bedingt erwarten kann, daß ein Teilnehmer sein Lernverhalten völlig umstellt. Zwar wird der Dozent als Fachmann für das Sprachenler-

Im Einzelunterricht sind Lehrende und Lernende ganz besonders aufeinander angewiesen. Foto: Hornig

nen akzeptiert, aber dem Teilnehmer darf keine Methode aufgezwungen werden. Weitere Befragungen über den Kursverlauf, die Erwartungen, Einschätzungen und Beurteilungen des Teilnehmers sollten bei Intensivkursen etwa in der Mitte und am Ende stattfinden, bei berufsbegleitenden Kursen in regelmäßigen Abständen.

3. Einstufungstest

Ein standardisierter Einstufungstest sollte bei Nichtanfängern möglichst vor Kursbeginn, unter Umständen auch am ersten Kurstag bearbeitet werden. Besonders im Grundstufenbereich sollte sich der Test an der Progression von gängigen Lehrbüchern orientieren. Dabei ist zu überlegen, ob und wie weit eine Anpassung bereits vorliegender Tests an das eventuell vom Teilnehmer benutzte Material durchgeführt werden kann oder muß. Mit einem solchen Test können passive grammatische Kenntnisse, Lesekompetenz und eingeschränkt auch die Schreibfertigkeit überprüft werden. Es ist darüber hinaus sinnvoll, sich schon vor Kursbeginn Informationen über die Sprechfertigkeit des Teilnehmers zu beschaffen. Man könnte ihn z. B. um Zusendung einer besprochenen Kassette bitten oder ein Telefongespräch mit ihm vereinbaren.

4. Kursplanung

Liegen alle Informationen vor, kann – wenn irgend möglich gemeinsam mit dem Teilnehmer, aber auf jeden Fall für ihn begründet und einsichtig – die möglichst schriftliche Kursplanung erfolgen. Diese umfaßt Inhalte, methodische Fragen, Lehrmaterial, Medien und Ziele des Kurses. Der Lehrer sollte den Kursteilnehmer auf jeden Fall auf unrealistische Vorstellungen und Ziele hinweisen. Das verhindert Frustrationen – nicht nur beim Teilnehmer –, die sich in der Folge negativ auf den Erfolg und die Beurteilung des Kurses auswirken würden. Die Kursplanung sollte einen Zeitraum von ca. 30–40 Unterrichtsstunden umfassen. Sie darf nicht zu einem Zwangskorsett werden, soll aber der Transparenz und der Überprüfbarkeit des Kursverlaufs durch den Teilnehmer und den Dozenten dienen. Änderungen aus aktuellem Anlaß, Korrekturen und Modifikationen aufgrund eines veränderten Rahmens oder die Vorbereitung konkreter Situationen müssen immer möglich sein. Es sollte auch selbstverständlich sein, daß sich Dozent und Teilnehmer vor jeder Sitzung Klarheit über die an diesem Tag zu erreichenden Ziele verschaffen.

5. Materialien

Obwohl die Progression und die Reihenfolge der Kapitel eines bestimmten Lehrbuchs im Einzelunterricht sicherlich nicht exakt eingehalten werden und viel individuell gestaltetes Zusatzmaterial verwendet werden muß, sollte – vor allem im Anfängerunterricht – der Teilnehmer ein „festes“ Lehrmaterial erhalten. Denn ein Buch oder Reader gibt ihm mehr Sicherheit und Übersicht, und die Möglichkeit, auch außerhalb bzw. nach Abschluß des Kurses weiterzuarbeiten.

Ein Argument von Teilnehmern ist auch häufig, daß sie mit der Kursgebühr auch für Unterrichtsmaterial bezahlt haben. Bei selbst erstellten Materialien ist nicht nur auf wirklich geeignete Inhalte, sondern auch auf eine ansprechende Gestaltung (Layout, saubere Kopien usw.) zu achten. Ob firmeneigenes Material eingesetzt wird, sollte auf jeden Fall mit dem Teilnehmer besprochen werden, da dies nicht in jedem Fall seinen Interessen entspricht. Häufig empfindet ein Teilnehmer seinen Kurs als besonders angenehm, weil er ihn von seiner Alltagsroutine in eine „firmenfreie Zone“ versetzt.

Ideal ist es, wenn dem Teilnehmer am Ende des Kurses neben einem „festen“ noch sein individuelles Kursmaterial zur Verfügung steht. Dies kann u. a. aus Arbeitsblättern, Arbeitskarten, Hör- und Videokassetten sowie Empfehlungen für die Weiterarbeit bestehen.

6. Was man alles machen kann

Selbstverständlich können im Einzelunterricht alle verfügbaren Medien eingesetzt werden. Medien- und Methodenwechsel sind gerade hier unabdingbar, um Ermüdungsphasen oder Motivationseinbrüche auffangen zu können. Im folgenden sollen nun noch einige methodische Hinweise gegeben werden, die sich speziell auf die Situation des Einzelunterrichts beziehen.

Gespräche:

Der Teilnehmer hat am nächsten Tag ein wichtiges Gespräch mit seinem Vorgesetzten. Als Vorbereitung wird ein Dialog erarbeitet. Verschiedene Redemittel werden, auch schriftlich, zur Verfügung gestellt. Eventuell erfolgt ein Rollenspiel.

Rollenspiele:

In den meisten Rollenspielen sollte der Teilnehmer seine wirkliche Rolle einnehmen. Sind aufgrund der vorgegebenen Situation (Verhand-

lung, Konferenz...) mehr als zwei Personen beteiligt, kann der Dozent mehrere Rollen übernehmen. In bestimmten Situationen, z. B. „Telefonieren“, sollte man sich um eine möglichst „authentische“ Gestaltung bemühen (z. B.: Der Dozent telefoniert aus einem anderen Zimmer mit dem Teilnehmer.)

Arbeits- und Übungsblätter:

Individuell erstellte, auf den Teilnehmer zugeschnittene Arbeitsblätter sollten regelmäßig verwendet werden. Sie können u. a. dazu dienen, Freiräume zu schaffen und Lernfortschritte zu kontrollieren.

Einsatz von Karten:

Der Einsatz von individuell gestalteten Arbeitskarten (DIN A 5 oder kleiner), die auch in den Besitz des Teilnehmers übergehen, hat sich immer wieder als positiv und motivationssteigernd erwiesen. Sie können natürlich auch zweisprachig sein. Hier einige Vorschläge:

Vorderseite
Graphiken, Tabellen
Sätze
Abkürzungen
Typische individuelle Fehler

Übungsformen wie „lautes Lesen“, Grammatikdrills, Diktate, Einsatz von suggestopädischen Elementen, Musik, Besuch von Firmen, Museen usw. steht nichts entgegen. Eine Beschreibung aller Möglichkeiten würde den Umfang dieses Artikels sprengen. Ich verweise deswegen auf das Buch von Peter Wilberg, „One to one“ (Klett Verlag), dem weitere Anregungen und Ideen zu entnehmen sind.

Freiräume:

Wichtig für die Gestaltung des Einzelunterrichts ist die Tatsache, daß scheinbar weder Teilnehmer noch Dozent während des Kurses einen Freiraum und Ausweichmöglichkeiten besitzen. Sie sind zu zweit in einem Raum und arbeiten ausschließlich miteinander. Aber auch hier bietet der Einzelunterricht seine ihm eigenen Möglichkeiten:

- Pausen und Erholungsphasen können bei Bedarf sofort und individuell gestaltet werden.
- Stillarbeits- und Selbstlernphasen, sogar Momente des Schweigens können gemeinsam mit dem Teilnehmer beschlossen werden.

den – und darüber hinaus: warum sollte der Dozent immer im Raum sein?

- Außersprachliche Aktivitäten können jederzeit eingeplant werden: aufstehen, sich bewegen, die Plätze und eventuell den Raum wechseln ...
- Entscheidungen für „außerschulische“ Unternehmungen können spontan getroffen werden.

Nicht jede Minute des Unterrichts muß gefüllt sein! Das ist besonders wichtig, da persönliche Freiräume und eigene Aktivitäten grundsätzliche Voraussetzungen jeden Lernens sind. Niemand kann sich ununterbrochen nur auf eine andere Person konzentrieren und niemand, auch nicht der Teilnehmer, erwartet das.

7. Zum Schluß noch zwei Punkte, die man nicht vergessen sollte:

Das Selbstverständnis der Teilnehmer

Viele Teilnehmer, besonders ältere Personen oder Personen mit höheren Positionen in ihrer Firma, wählen Einzelunterricht nicht nur deshalb, weil sie Zeit, Umfang, Intensität usw. flexibel gestalten wollen oder müssen. Ein Grund ist auch, daß sie in einer Gruppe vor anderen Teilnehmern ihre Probleme, Unzulänglichkeiten oder Schwierigkeiten eingestehen müßten. Im Einzelunterricht haben sie dagegen nur den Dozenten vor sich. Auf der anderen Seite bewirkt jedoch das Lernen in einem solchen Schutzraum, daß viele Teilnehmer Experimente, Rollenspiele usw. mitmachen, bei denen sie im Gruppenunterricht vielleicht gehemmt wären.

Verhältnis Teilnehmer – Dozent

In keiner Unterrichtsform ist die Beziehung zwischen Teilnehmer und Dozent so eng, wissen die Beteiligten soviel – auch Außerschulisches – voneinander wie beim Einzelunterricht. Karrierepläne, Informationen über die Firma, persönliche Veränderungen – all dies kann zum Bestandteil des Sprachkurses gehören. Trotzdem muß stets deutlich sein, daß es sich um eine berufliche Beziehung handelt, in der Diskretion, aber auch eine gewisse Distanz selbstverständlich sind.

Rückseite
Versprachlichung
Aussprache-, Intonationsangaben
Auflösung
Korrektur



Senioren und Seniorinnen:
dankbar,
zerstreut,
motiviert,
langsam,
kenntnisreich,
ungeduldig,
interessiert,
liebenswürdig ...

Im Jahre 2025 werden laut demographischen Erhebungen der UNO in Europa 138 Millionen Menschen zwischen 60 und 80 Jahren alt sein. Das sind 48 Prozent mehr als 1990. Die Zahl aktiver und rüstiger Senioren, die Zeit und Interesse haben, persönliche Kompetenz in unterschiedlichsten Bereichen zu erwerben, aufzufrischen oder zu vertiefen, wird in den nächsten Jahrzehnten erheblich zunehmen. Eine gutsituierte, finanziell abgesicherte Mittelschicht wird in Italien, und das gilt sicherlich auch für andere industrialisierte Staaten Europas, zunehmend mobiler. Der Reisewunsch ist denn auch der am häufigsten genannte Grund für die Teilnahme an einem Sprachkurs.

Mit 60 zurück auf die Schulbank

Im Alter Deutsch lernen

Von Helena Dalhoff

„Università per la terza età“

Das Pult eine Stufe erhöht, davor kleine Schulbänke, streng in Reihen gegliedert, frontal auf die graue Schiefertafel ausgerichtet, darüber ein sehr irdisches Madonnenbild und ein Kruzifix, links die Landkarte des römischen Reiches in seiner größten Ausdehnung, Tod Trajans 117 n. Chr, rechts Italia Antica, zur Zeit des Augustus. Sie sind in keinem Film von 1939, auch nicht in Heinz Rühmanns legendärer „Feuerzangenbowle“. Wir befinden uns in den musealen Räumen eines römischen Lyzeums im Jahr 1993, in dem sich an Nachmittagen lärmende Schüler in schwarzen Kitteln mit den Teilnehmer/innen der „Università per la terza età“ mischen.

Wer von den Senior/inn/en fühlte sich da nicht an seine eigene Schulzeit erinnert? Nicht nur räumliche Parallelen lassen sich aufzeigen, Erwachsene mit langer Lebenserfahrung, für die Schule längst etwas Anekdotisches hat, nehmen ungebrochen oder aber mit einer soliden Selbstironie wieder die Rolle des Schülers an – fingerschnipsend „Frau Lehrerin, ich weiß die Antwort“ in den Klassenraum rufend. Ob erlitten oder geliebt, die Sehnsucht, die Schulzeit aufleben zu lassen, wieder Kind (jung) sein zu wollen, scheint eine unbewusste Motivation zu sein, die Erwachsene erneut auf die Schulbank zieht.

Fotos: Dalhoff

Die Tatsache, daß kindliche Verhaltensmuster und Rollen so häufig das Unterrichtsgeschehen prägen, veranlassen mich zu folgenden Fragen. Ist der verschulte Erwachsenenunterricht heute noch angemessen? Oder müssen wir den Unterricht so gestalten, daß Erwachsene schulische Grunderfahrungen ausagieren können? Was veranlaßt Akademiker in einem begeisterten „Goethe-Kurs“ Schwalben zu basteln, Knöllchen zu werfen und allzu ernste Aufgaben ins Absurde zu ziehen? Es genügt die eigene Teilnahme an Lehrerfortbildungsveranstaltungen, um selbst die leise Neigung zu verspüren, aus Trotz zu widersprechen oder eine banale Übung zu karikieren – das kindliche Vergnügen am Unsinn sollte man den Teilnehmer/innen zugestehen, da es auch Ausdruck einer entspannten Lernatmosphäre ist.

Eine Volkshochschule wie in Deutschland, Angelpunkt der allgemeinen Erwachsenenbildung und im Sprachbereich auch Seismograph für aktuelle Urlaubsziele, existiert in Italien nicht, ebenso wenig ein Seniorenstudium an der Universität. Dagegen gibt es in den meisten nord- und mittelitalienischen Großstädten die ‘Universität des dritten Alters’ vielleicht besser mit Seniorenhochschule zu übersetzen, da das Niveau gemeinhin nicht universitären Anforderungen entspricht. Diese Hochschule vermittelt Bildungsinhalte künstlerischer, juristisch-

ökonomischer und humanistischer Art. Über den allgemeinen Bildungskanon hinaus werden auch Kurse angeboten, die speziell auf diese Altersgruppe ausgerichtet sind (Motorik, Ernährungslehre, Medizin und Geschichte, z. B. die Geschichte berühmter Schlachten). „Un po di tutto“ – ein bißchen von allem – wünscht sich eine ältere Frau vom Deutschkurs, das könnte auch programmatisch für das Angebot der Seniorenhochschule gelten. Die gemeinnützige Einrichtung finanziert sich hauptsächlich durch Studiengebühren (bisher jährlich 350 DM pro Person). Die Teilnehmer/innen können aus dem Gesamtangebot drei Fächer wählen. Studierende, die sich für Deutsch entscheiden, wählen häufig noch eine weitere Sprache, meist Englisch oder Französisch.

Die Gruppe

Insgesamt fünfzig Personen nehmen an dem dreijährigen Deutschkurs der Seniorenhochschule teil. Auffallend ist die hohe Einschreibungsquote im ersten Jahr, die im zweiten erheblich zurückgeht. Anfänger, die keinerlei Vorinformationen über die deutsche Sprache und ihre Lernanforderungen besitzen, wechseln das Fach meist schon in den ersten Wochen. Sie sehen sich mit einem fremden und komplexen Regelsystem konfrontiert, das ihnen unerlernbar scheint bzw. ihnen zu wenig

unmittelbare Erfolgserlebnisse bietet (trotz langsamer Progression).

Die Teilnehmer/innen, im Alter zwischen 52 und 78 Jahren, sind, von Ausnahmen abgesehen, pensioniert; ungefähr die Hälfte ist verheiratet. 80 Prozent sind Frauen. Mittlere oder höhere Schulausbildung, z.T. mit Universitätsabschluß, ist die Regel; die Hälfte der Senioren hat Schulkenntnisse des Französischen und Englischen; fast alle haben irgendwann einmal eine Fremdsprache erlernt. Diese Angaben geben eher Auskunft über den Bildungsgrad der Studierenden als über ihre tatsächlichen Fremdsprachenkenntnisse, bedenkt man, daß ihre Schulzeit im Durchschnitt über vierzig Jahre zurückliegt.

Ein Drittel der Pensionäre hatte drei bis fünf Jahre Deutschunterricht in der Schule. Kenntnisse aus dieser Zeit sind noch rudimentär vorhanden, jedoch meist nicht unmittelbar abrufbar. Sie können weder direkt in einfachen All-

tagsdialogen angewandt werden, noch zur Regelfindung dienen. (Man bedenke, daß dieser Unterricht in den 30er Jahren stattfand!) Es zeigt sich aber, daß Pensionäre mit Schulkenntnissen des Deutschen im zweiten und dritten Jahr an der Seniorenhochschule mehrheitlich vertreten waren. Das legt den Schluß nahe, daß die in der Jugend erworbenen Deutschkenntnisse, wenn sie im Alter wieder aufgenommen werden, den Lernprozeß entlasten oder unterstützen und zu einer längerfristigen Lernbereitschaft beitragen.

Die vormalis ausgeübte Tätigkeit ist ein weiterer Indikator, der die Lernbereitschaft und Ausdauer im Fremdspracherwerb positiv beeinflusst. Die meisten Teilnehmer/innen, die auch am Ende den Kurs noch besuchen, kommen aus schreibenden Berufen (Buchhalter, Sekretärinnen, Bankbeamte, Anwälte, Angestellte im mittleren und gehobenen Dienst). Das sprichwörtliche „Sitzfleisch“ – die Leistung, sich lange und beharrlich mit einem Gegenstand ‘sitzend’ zu beschäftigen – favorisiert auf Dauer den Lernerfolg. Ehemalige Lehrerinnen bilden mit einem Drittel der Teilnehmer/innen die stärkste Berufsgruppe, Hausfrauen sind die Ausnahme; die Anmeldungen an der Seniorenhochschule erfolgen meist kurz nach der Pensionierung.

Verkehrte Welt

- der Lehrer ist halb so alt wie die Schüler
- die Schüler möchten jünger sein
- die Schüler haben ein erfahrungsreiches Leben hinter sich
- der Lehrer weiß noch nicht so richtig, wo es lang geht
- die Schüler möchten gute Schüler sein
- sie kaufen die Bücher sofort
- sie möchten immer dran kommen
- sie hängen dem Lehrer an den Lippen und glauben fast alles
- sie fragen immer nach, wenn sie etwas nicht verstehen
- sie wollen für alles Gründe, Erklärungen und Gesetzmäßigkeiten
- sie wollen alles ganz genau wissen und Termine lang im voraus
- sie nehmen alles gleich ernst
- sie wollen die Sprache im Kästchen
- sie lieben keine Wortspiele
- sie sehen nur in ihre eigenen Bücher
- sie lesen den Dialog am liebsten allein
- sie wollen immer eine Antwort geben
- sie wollen mehr Unterrichtsstunden und mehr Hausaufgaben
- sie vergessen ihre Aufgaben nie, höchstens mal ihre Brille
- sie wollen unbedingt die Fehler in ihrer Prüfung sehen
- sie nehmen ihre Sache ernst
- sie tadeln sich selbst
- sie erwarten die Zurechtweisung, die Rüge, den Drill – der ausbleibt
- sie schätzen die entspannte Atmosphäre und rufen nach Disziplin
- sie bringen kleine Aufmerksamkeit mit
- sie erwarten Lob für ihren Eifer
- sie wollen das Jahr wiederholen statt weiterzumachen
- sie wollen ein Gruppenphoto der Klasse
- sie wollen zum Abschluß zusammen eine Pizza essen gehen
- sie wollen sich persönlich verabschieden
- sie wollen Schule spielen und Schüler bleiben

H.D.

Warum gerade Deutsch?

Kontakt zu Freunden, mit denen sie Deutsch sprechen könnten, haben nur einige, Verwandte im deutschsprachigen Ausland ebenfalls nur wenige. Als Hauptmotivation geben die Teilnehmer/innen die Lust zu reisen an. Eine Lust, die sich scheinbar auf die Zukunft projiziert. Zwar war fast jeder/e Pensionär/in schon irgendwann einmal in Deutschland, Österreich oder der Schweiz, doch nur drei Personen geben an, häufiger im deutschsprachigen Ausland gewesen zu sein (in Norditalien wird das anders sein). Hinter der Absicht zu reisen, verbirgt sich der Wunsch nach einer Gegenwelt zum Alltag, die Kontakt, Geselligkeit, Vergnügen, Wohlergehen, Gesundheit und neue Erlebnisse verspricht.

Ein weiterer, vielfach genannter Grund ist die Lust, Sprachen in ihrer Struktur zu erfassen und zu beherrschen, ohne dabei einen spezifischen Nutzwert vor Augen zu haben. Dabei ist die Wahl der deutschen Sprache oft an ein humanistisches Bildungsideal gekoppelt, speziell an deutsche Geistesgrößen aus Musik, Literatur und Philosophie. Diese Leitbilder haben Identifikationscharakter und weisen auf Sympa-

thie für bestimmte 'deutsche' Werthaltungen. Eine Lektüre ihrer Werke ist in den Grundkursen jedoch auszuschließen.

Das allgemeine Interesse gilt denn auch vornehmlich landeskundlichen Themen mit praktischem und konkretem Bezug zur eigenen Lebenswelt oder zur eigenen Geschichte. Alles wird begrüßt und interessiert aufgenommen, ob Alltägliches, Kurioses, Anekdotisches, z. B. das Thema: „Alltägliches im Kulturvergleich – kleiner Unterschied – große Mißverständnisse“ – (Warum wollen Deutsche Cappuccino mit Sahne? Warum denken deutsche Kellner, Italiener wollten im Lokal an Getränken sparen, wenn sie eine Karaffe Leitungswasser bestellen? etc.) Viele dieser Themen ergeben sich spontan aus dem Unterrichtsgeschehen und haben oft etwas Flüchtiges. Es sind persönliche Beobachtungen, die nicht weiter vertieft werden. Die Neugierde für Privates ist sehr ausgeprägt, auch die Anteilnahme an Problemen (Krankheiten, familiären Dramen, privaten Bürden) anderer Teilnehmer/innen.

Lehrer und Lehrerinnen werden in diesen menschlichen Bezug mit eingeschlossen. Unbefangen kommentieren sie auch Haarschnitt und Kleidung der Lehrerin, bekunden offen Sympathie und Antipathien. Sie nehmen kein Blatt vor den Mund; eine Antwort in der ersten Stunde: B wie Buchenwald, verschlug mir fast die Sprache, hätte ich doch lieber an B wie Beckenbauer oder Bonn angeknüpft. Ich hatte vergessen, daß die jüngere deutsche Geschichte für die Teilnehmer/innen erlebte Geschichte war und ist. Ich fragte nach ersten Kontakten zur deutschen Sprache: 1943 mit deutschen Soldaten; ich spielte das Lied aus dem Film der blaue Engel „Ich bin von Kopf bis Fuß auf Liebe eingestellt“ von Marlene Dietrich; ein Herr erinnerte sich, den Film mit 16 Jahren in Paris gesehen zu haben, eine andere Frau kommentierte, daß das wohl kein Seniorenthema sei.

Vergangenheit und Gegenwart treffen überall aufeinander. Sie hätten so viel zu erzählen, so viel mitzuteilen, wenn irgendjemand die Bereitschaft und das Verständnis aufbrächte, auch den Wiederholungen zuzuhören. Hier geht es nicht um die Schwierigkeit, geeignete „Sprechansätze“ zu finden. Es bedarf jedoch einer entspannten Lernatmosphäre, um dem Bedürfnis nach Mitteilung und Austausch zu entsprechen. Allein, die Fremdsprache reicht nicht aus. Dort, wo es an Deutschkenntnissen mangelt, eröffnen Gespräche in der Muttersprache eine menschliche Dimension, in der sich das Verhältnis Lehrende – Lernende umkehrt; eine äußerst bereichernde Erfahrung.

Schwerpunkte

Mündliche Kommunikation hat im Fremdsprachenunterricht für ältere Leute eindeutig Präferenz. Deutsch schreiben zu können wird gemeinhin nicht als Bedürfnis formuliert; die schriftliche Kompetenz kann wesentlich durch Hausaufgaben abgedeckt werden. Hörverstehen und kommunikative Interaktionen müssen im Unterrichtsgeschehen einen besonders großen Raum einnehmen. Dem stark ausgeprägten Bedürfnis nach Begegnungen müssen letztlich Lehrende und Institutionen entsprechen, indem sie private oder institutionelle Kontakte im eigenen Land und in deutschsprachigen Ländern anbieten und fördern. (Volks Hochschulen, Seniorenvereinigungen, Freundschaftsgesellschaften, Goethe – Institute etc.) Leseverstehen ist ein weiterer Punkt, der den Pensionären wichtig ist. Hier kommt es darauf an, Lesestrategien zu vermitteln, die die Selbstständigkeit der Teilnehmer/innen fördern. Textbüchern und Easy Readers, speziell für diese

Beispiel für eine zu wenig eingegrenzte Aufgabe: In eine Kunstpostkarte eigener Wahl sollten die deutschen Bezeichnungen für die Körperteile eingetragen werden. Bei der Lösung der Aufgabe wurde hier nicht zwischen Wichtigem und Unwichtigem unterschieden.

1/05/93
Einen ganz normalen Tag beschreiben.

Ich stehe um sechs Uhr auf. Um Viertel nach sechs fange ich meine Zimmerymnastik an. Um Viertel vor sieben gehe ich ins Badegemach. Ich höre auch das kleine Transistorradio, Musik oder Nachrichten.

Später, zum Frühstück esse ich Zwieback mit Aprikosen Marmelade und Butterbrotchen Kekse. Ich trinke eine Tasse Kaffee und Milch.

Es ist acht Uhr dreißig: ich lese die Zeitung, dann ich kann lernen der deutschen Sprache mich widme. Um zehn Uhr, meine Töchter mich anrufen. Oft muß ich einkaufen gehen: ich bin Rentner und soll ich meiner Frau helfen. Oft koche ich, natürlich keinen komplizierten Gerichte.

Um eins, zum Mittagessen, essen meine Frau und ich Reis oder Nudel,

Fleisch oder Fisch, Obst der Jahreszeit (Orangen oder Äpfel). Wir trinken Mineralwasser und ein kleines Glas Weißwein. Nachher trinken wir einen „Espresso“. Ich rauche nur eine Zigarette.

Am Nachmittag, gehe ich mit dem Hund spazieren oder manchmal ins Kino.

Zum Abendessen, nehmen wir Gemüsesuppe, Büffelkäse und gekochte Äpfel. Wir trinken Mineralwasser. Alkohol, keinen Wein.

Dann wir ein Blick in das Fernsehprogramm werfen. Ich interessiere mich für Politik, Wirtschaft, Kinofilme und Krimis. Die Nachrichten sehe ich immer. Meine Frau will einen Spielfilm sehen. Aber gibt es kein Streit. Wir setzen uns vor den Fernseher. Später sind wir ganz kaputt!

Altersgruppe, sollte mehr Platz im Angebot der Fachverlage eingeräumt werden.

An die Lehrer / innen

Kennen Sie sich gut aus in deutscher und italienischer Geschichte, Sprachgeschichte, Kunstgeschichte, Musikgeschichte, kennen Sie Details des zweiten Weltkrieges, die Wieskirche, Wagner-Opern, Bach-Kantaten, Oberammergau, die Romantische Straße etc.? Können Sie sich über landeskundliche, kulturelle und zeitgeschichtliche Themen anregend unterhalten? Das ist kein Persönlichkeitstest, das sind Themen, auf die ältere Leute Sie ansprechen. Aber der Unterricht mit Senioren verlangt von der Lehrerin noch mehr: Geduld, Verständnis und starke Nerven, wenn sie sich auf einen kommunikativen Unterrichtsstil einläßt. Das Sozialverhalten in der Gruppe ist wenig ausgeprägt. Jede/r Teilnehmer/in verlangt gesonderte Aufmerksamkeit, Zuwendung und Anerkennung, und macht sie dem anderen durch skrupelloses Unterbrechen streitig. Die Fähigkeit und Bereitschaft zuzuhören und von den anderen Teilnehmer/inne/n zu lernen, ist anfänglich gering.

Die Zusammenarbeit wird zum Teil brüsk verweigert oder nur zögernd aufgenommen, dort wo der Bezug nur zur Lehrerin als einzig akzeptierter Autoritätsperson gesucht wird. Sachkompetenz, Souveränität in der Vermittlung und Sicherheit im Auftreten sind die Voraussetzungen für den Lernerfolg, da die Lehrperson häufig durch Zwischenfragen unterbrochen, durch Nebensächlichkeiten abgelenkt und zu Exkursen veranlaßt oder verleitet wird.

Aufgewachsen sind die Erwachsenen mit dem Frontalunterricht, einer starren und rigiden Unterrichtsform, und einem auf die Schriftsprache fixierten Grammtikunterricht. Heute erwarten sie unwillkürlich eine Wiederholung 'dieses Traumas', wünschen sich andererseits aber nichts sehnlicher, als endlich kommunizieren zu können. Lehrende müssen hier die Verbindung von traditionellen Lehrmethoden und moderner Fremdsprachendidaktik herstellen. Klare Signale und Rituale müssen den Unterrichtsablauf strukturieren, da der gemeinsame Unterricht sonst zur Selbstbedienung bzw. zur privaten Fragestunde einzelner wird.

Aufgabe: Beschreiben Sie einen ganz normalen Tag in Ihrem Leben!

Die verbreitete Vorstellung, jedes Wort erfassen zu müssen, jedes grammatikalische Phänomen erklärt zu bekommen, ohne die Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, verstellt oft den Blick auf den kontextuellen Zusammenhang. Der Wunsch, die Welt in ihren Formeln und Gesetzmäßigkeiten vollständig zu begreifen, Ordnung zu schaffen, scheint einem besonders ausgeprägten Bedürfnis älterer Leute zu entsprechen. Für den Spracherwerb bedarf es deshalb einer rigorosen didaktischen Reduktion, bei der nichts explizit als bekannt vorausgesetzt werden darf, eines behutsamen Vorgehens, in einem sich langsam entwickelnden Unterrichtsgeschehen mit diversen Übungsvariationen und vielen deskriptiven Einschüben. Einfache Beispiele der sprachgeschichtlichen Entwicklung der deutschen Sprache in Verbindung mit grammatikalischen Regeln (die Magd, das Mädchen) sollten für ein bewußtes Verständnis und besseres Erinnern genutzt werden. Wiederholte Fragen, warum dieser oder jener Artikel maskulin oder feminin sei, sollte man mit einem freundlichen Achselzucken beantworten. Pazi- enza – Geduld bei der Häufung gleicher und ähnlicher Fragen.

Das Alter

Sie hören weniger zu und sie hören tatsächlich weniger, sie sehen auch schlechter, sie vergessen Gelerntes auch öfter und lernen offensichtlich langsamer. Ihr körperliches Wohlbefinden ist größeren Schwankungen unterworfen. Die Teilnehmer/innen sprechen diese Defizite selbst an. Damit umzugehen ist auch die Aufgabe des Lehrenden. Häufigere Lernzielüberprüfungen, möglichst groß geschriebene Tafelbilder, der Gebrauch des Overheadprojektors, Arbeitsblätter mit Lösungen können Lernhilfen bieten. Mündliche Korrekturen sollte man vermeiden, da sie von der gesamten Gruppe nicht erfaßt werden. Motivierend sind Problemstellungen, bei denen der Lehrer Schüleräußerungen aufnimmt.

Zu guter Letzt: Hausaufgaben und Lehrwerke

Ich kenne keine Lerngruppe, in der eine so große Lernbereitschaft besteht wie bei den Senior/inn/en. Kenntnisse, Erfahrungen, Zeit und Interesse, die aktiviert werden wollen, sind vorhanden. Entscheidende Bedeutung kommt vor allem bei großen Gruppen und wenigen Unterrichtsstunden den Hausaufgaben zu. Eine

Es ist viele Jahre her (etwa 33) dass
ich die Schule beendigt habe. Ich
kann mich folglich wenige Begebenheiten
erinnern. Doch! Die entspannte Stimmung
in Klasse ist meiner Meinung nach einer der
größten Unterschiede. Keine Angst vor den
Prüfungen und außerdem einen sehr an-
genehmen Kontakt mit der Lehrerin und
mit den anderen Studenten.

Wie war es in der Schule? –
Wie ist es heute?

genaue Planung, ein eindeutiger Arbeitsauftrag und seine schriftliche Fixierung für die Lernenden sind entscheidend für den Lernfortschritt. Während Einsetzübungen vollständig ausgefüllt werden, liegt die Reaktion bei zu allgemein formulierten Arbeitsaufträgen bei nur zehn Prozent. Persönliche Besprechung der Hausaufgaben, Bestätigung und Lob durch die Lehrperson werden unbedingt erwartet.

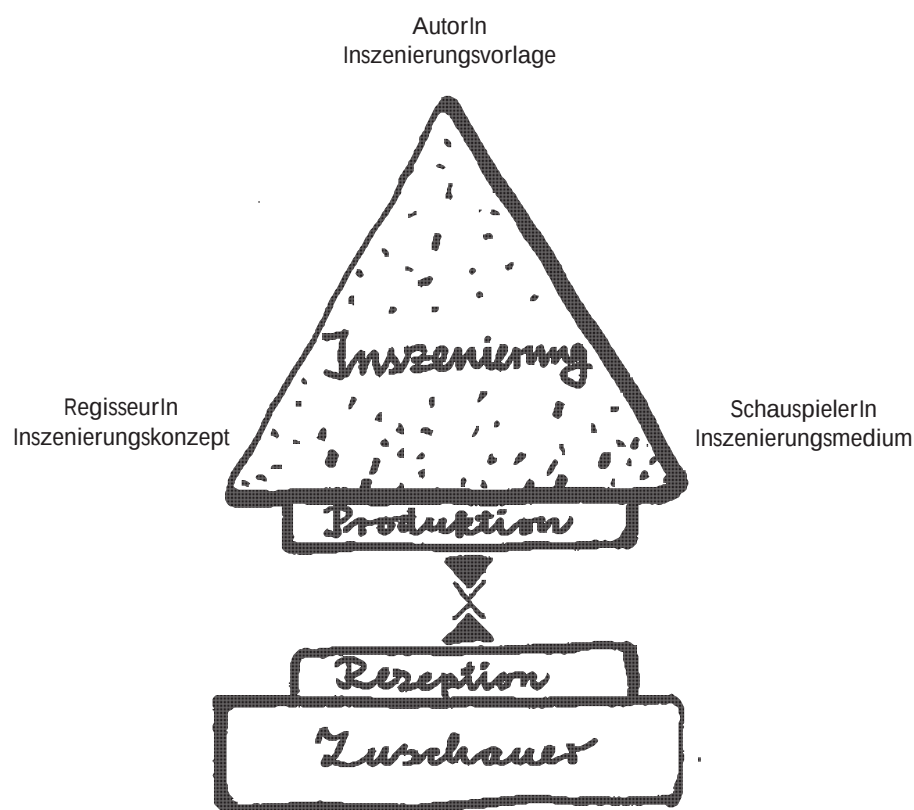
Für den Unterricht mit Senioren eignen sich traditionell gegliederte Lehrwerke. Zweisprachige Unterrichtswerke erleichtern den selbständigen Umgang. Dabei sollte der Lehrer für den Unterricht jedoch verstärkt kommunikative Übungen bereitstellen. Bei der Wahl eines eher kommunikativ ausgerichteten Lehrwerkes empfiehlt es sich, den Lernenden eine deskriptive Grammatik, vorzugsweise in der Muttersprache, anzubieten. Alle Lehrwerke sollten einen umfangreichen Übungsteil, der selbständig zu bewältigen ist, und einen Lösungsschlüssel enthalten. Lehrwerke mit einer steilen Progression erfordern die Bereitstellung von zusätzlichem Übungsmaterial. Die Lernenden werden es zu schätzen wissen: „Das sind sehr gute, einfache und moderne Methoden des Unterrichts, und man lernt mit Leichtigkeit.“

Lehren und Lernen mit Kopf, Dramapädagogische Fremdsprachenpraxis

Von Manfred Schewe

„Wenn ich zwei Menschen zeige, die zusammen Kaffee trinken und über das Wetter, über die Politik oder die Mode reden, sie können dies noch so geistreich tun, so ist dies noch keine dramatische Situation und noch kein dramatischer Dialog. Es muß etwas hinzukommen, das ihre Rede so besonders, dramatisch, doppelbödig macht. Wenn der Zuschauer etwa weiß, daß in der einen Kaffeetasse Gift vorhanden ist, oder gar in beiden, so daß ein Gespräch zweier Giftmischer herauskommt, wird durch diesen Kunstgriff das Kaffeetrinken zu einer dramatischen Situation, aus der heraus, auf deren Boden sich die Möglichkeit des dramatischen Dialogs ergibt ... Ohne den Zusatz einer besonderen Spannung, einer besonderen Situation gibt es keinen dramatischen Dialog.“

(Friedrich Dürrenmatt)



Das Know-How des bekannten Schweizer Dramatikers Friedrich Dürrenmatt wäre wünschenswert, um den Fremdsprachenunterricht dramatischer und damit spannender zu machen ...

Seit etlichen Jahren versuche ich – als Aus- und Fortbilder von Fremdsprachenlehrern, aber auch als Sprachlehrer in multikulturellen Kursen für Deutsch als Fremdsprache – eine Brücke zu schlagen zwischen dem Bereich Drama und dem Bereich Fremdsprachenunterricht. Mit der Erforschung meiner eigenen Lehrpraxis zielen ich auf die Entwicklung eines ganzheitlich orientierten Methodenkonzepts unter der Bezeichnung dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht. Die Bezeichnung verweist auf die Dramapädagogik, die in Großbritannien (wo es ein eigenständiges Schulfach Drama gibt!) als eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin gilt. Von der britischen Dramapädagogik (vgl. z.B. Bolton 1979; 1984; Wagner 1979) lasse ich mich inspirieren, um Unterrichtsmethoden zu entwickeln, mit denen Lernfaktoren ins Spiel gebracht werden können, die in der fachdidaktischen Diskussion leicht aus der Wahrnehmung geraten: (senso)motorische, ästhetische, emotionelle, empathische.

Die bewußte Berücksichtigung solcher Faktoren – so meine These – ermöglicht besonders intensive und nachhaltig wirksame Erfahrungen mit der fremden Sprache, Literatur und Kultur.

Die theoretischen Grundlagen eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts sollen in diesem Beitrag nicht weiter thematisiert werden – ich verweise auf Butterfield (1989), Hawkins (1991), Schewe/Shaw (1993), Schewe (1993b) bzw. auch auf Brandi et al. (1989) als Befürworter eines Deutschlernens ohne Lehrbuch – doch die Kernidee ist enthalten in der Darstellung links.

Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht zielt in erster Linie auf eine *Inszenierung von Fremdsprache* durch Lehrende und Lernende. An einer Inszenierung – im theatralen Sinne – sind maßgeblich mit ihrem jeweiligen professionellen Know-how beteiligt:

Herz, Hand und Fuß: in multikulturellen Deutschkursen

- ▶ **der Dramatiker:** er erarbeitet eine *Inszenierungsvorlage*, d.h. er entwickelt einen dramatischen Handlungskontext, indem er ein Theaterstück schreibt (sein Interesse gilt primär dem literarisch überzeugenden Text);
- ▶ **der Regisseur:** er entwirft ein *Inszenierungskonzept*, d.h. er arbeitet an Ideen, mit deren Hilfe eine Vorlage dreidimensional so umgesetzt wird, daß die Zuschauer eine besondere Erfahrung machen (sein Interesse gilt primär der Wirkung des dramatischen Geschehens im Bühnenraum);
- ▶ **der Schauspieler:** er ist das leibhaftige *Inszenierungsmedium*. Er wendet „schauspielerische Methoden“ an, um seine gesamten (körperlichen) Ausdrucksmöglichkeiten optimal auszuschöpfen, so daß das Handeln in der Fiktion für ihn selber wie auch für die Zuschauer eine reale Qualität annimmt.

Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht nutzen Lehrende und Lernende bis zu dem Grade, der ihnen möglich ist, das methodische Know-how von Dramatikern, Regisseuren und Schauspielern zur Inszenierung sprachlicher, literarischer und (inter)kultureller Lernprozesse.

Die ganzheitliche Orientierung eines dramapädagogischen Methodenkonzepts spiegelt sich in der Formel des bekannten Schweizer Pädagogen Pestalozzi (1746-1827), der in seinen Schriften leidenschaftlich für ein „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ argumentiert. Um zu betonen, daß die körperliche Bewegung eine große Rolle spielt und auch die Lehrperson alle ihr zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel einsetzen sollte, wird Pestalozzis Formel wie folgt erweitert und damit zur Leitmaxime:

Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht wird mit Kopf, Herz, Hand und Fuß gelernt und gelehrt!

Meine ersten Erfahrungen mit dramapädagogischen Methoden habe ich gemacht, als ich während meiner DAAD-Lektoranzzeit (1982-1987) an der irischen Universität

Cork sprachpraktische Lehrveranstaltungen für das erste bis dritte Studienjahr anbot. Meine damalige These, daß dramapädagogische Methoden dem Fremdsprachenunterricht in kulturell homogenen Lernergruppen neue Impulse geben können, fand eine Bestätigung, als ich später an einer deutschen Universität „dramapädagogische Unterrichtsvorhaben“ betreute, die Lehramtstudierende im Englischunterricht an Hauptschulen und Gymnasien durchführten.

Grundsätzlich können dramapädagogische Methoden auf allen Lernstufen und in allen Zielgruppen angewendet werden. Eine erfolgreiche Anwendung setzt natürlich voraus, daß diese Methoden in ihrer Wechselwirkung mit den Zielen und Inhalten des Unterrichts für die jeweilige Zielgruppe reflektiert werden.

Unterrichtsphasen

Für alle Zielgruppen, mit denen ich gearbeitet habe, ob kulturell homogene oder multikulturelle Gruppen, war die dramapädagogische Arbeitsweise neu. Aus diesem Grunde ging es mir jeweils in der *Phase A* der gemeinsamen Arbeit darum, die Teilnehmer für diese neue Arbeitsweise zu *sensibilisieren*. Zu diesem Zweck führte ich Interaktionsspiele und isolierte Übungen durch, die darauf abzielten,

- sich gegenseitig besser kennenzulernen;
- eine entspannte Atmosphäre zu schaffen und
- eine erste Ahnung zu vermitteln von einem Lernen und Lehren mit Kopf, Herz, Hand und Fuß.

In dieser *Sensibilisierungsphase* versuchte ich, die Teilnehmer behutsam an das Handeln in vorgestellten Situationen zu gewöhnen. Sie sollten sich aus „erstarrten Lernhaltungen“ graduell lösen und zu freier(er) Bewegung im Raum ermutigt werden.

Nach dieser Gewöhnungsphase schloß sich *Phase B* an, in der ich erreichen wollte, daß die Lernenden über einen längeren Zeitraum in der Fiktion handelten und diese als geltende Realität akzeptierten. Mein Anspruch in dieser Pha-

se war es, über Interaktionsspiele und isolierte Übungen hinauszugehen und einen zielgerichteten, in sich stimmigen Handlungskontext aufzubauen. Das Handeln in der Fiktion sollte *kontextualisiert* werden (*Kontextualisierungsphase*), und dabei sollten die Teilnehmer die Fähigkeit entwickeln, sich über einen längeren Zeitraum mit einer fiktiven Situation und einer fiktiven Figur zu identifizieren.

Eine *Phase C* kam in Betracht, wenn eine Teilnehmergruppe über einen längeren Zeitraum dramapädagogisch gearbeitet hatte und/oder die Zusammensetzung der Teilnehmergruppe eine Intensivierung der Arbeit erlaubte. In dieser *Intensivierungsphase* ging es mir darum, eine stärkere (Lern-)Spannung zu erzeugen, indem ich die Teilnehmer mit unerwarteten und herausfordernden Situationen konfrontierte. Mit Hilfe entsprechender Inszenierungstechniken sollte das Handeln in der Fiktion – im Sinne des Dramatischen – zugespitzt werden.

Ich beschränke mich im folgenden auf eine Darstellung der *Sensibilisierungsphase*, wobei ich mich auf Unterrichtserfahrungen in einem multikulturellen Deutsch als Fremdsprache-Kurs für ausländische Studienbewerber an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg beziehen werde.

Die spezifische Zielgruppe

Die Teilnehmer, mit denen ich dramapädagogisch arbeitete, besuchten einen Kurs, der auf die Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNDs) vorbereitete. Sprachkenntnisse, die den Anforderungen dieser Prüfung entsprechen, müssen nachgewiesen werden,

um an einer deutschen Universität studieren zu können. Die Aufnahme eines Studiums in Deutschland ist das Ziel der meisten Teilnehmer.

Die Teilnehmer kommen aus verschiedensten Teilen der Welt. In einem Kurs mit zwanzig Personen können bis zu fünfzehn verschiedene Nationalitäten vertreten sein. Für einen dramapädagogischen Unterricht, in dem die Arbeit in Gruppen einen hohen Stellenwert hat, bringt das Vorteile: der Student aus dem Sudan kann sich nicht in seiner Muttersprache mit der Kursteilnehmerin aus Italien unterhalten; beide sind gezwungen, sich auf deutsch zu verständigen.

Die *kulturelle Heterogenität* bedeutet weiterhin, daß die Teilnehmer unterschiedliche Sozialisations- und Bildungssysteme durchlaufen haben und daher *unterschiedliche Lernhaltungen* mitbringen. Beispielsweise ist für Lernende aus fernöstlichen Ländern, die Deutsch als Fremdsprache frontal, mit dem Schwerpunkt auf Grammatik, vermittelt bekommen haben, der dramapädagogische Unterricht zunächst etwas sehr Ungewohntes. Sie müssen aufstehen, sich im Raum umherbewegen und dabei die fremde Sprache *anwenden*. Die Lehrperson braucht daher eine besondere Sensibilität, um rezeptive in produktive Lernhaltungen zu überführen. Aber nicht nur kulturell ist die Teilnehmergruppe heterogen, sondern auch in Bezug auf die Sprachkenntnisse. Bei vielen Teilnehmern sind vor allem massive Probleme in der mündlichen Kommunikation zu registrieren. Sie haben bei Eintritt in den Kurs Artikulationschwächen und Sprechhemmungen.

Die folgenden Beispiele vermitteln einen Eindruck von den ersten Schritten in einem dramapädagogischen Deutsch als Fremdsprache-Kurs an einer deutschen Universität.

Die Welt als Strandball

Zu Beginn des Kurses war mir wichtig:

- a) Die Teilnehmer sollen sich mit Vornamen kennenlernen.
- b) Sie sollen etwas über die Herkunftskulturen ihrer Mitlernenden in Erfahrung bringen.
- c) Sie sollen dabei bereits „körperlich ein wenig aktiviert“ werden.

Zu diesem Zweck hatte ich mir einen großen aufblasbaren „Strandball“ besorgt; nicht irgendeinen, sondern einen *Globus-Strandball*, auf dem die Länder dieser Erde mit ihren Haupt- bzw. Großstädten recht deutlich zu sehen waren.

links: Soodabeh (Iran);
Mitte: Eva (Spanien); rechts:
Niambh (Irland)
Foto: Schewe

Ich konstruierte folgende Handlungsabfolge, die zwischen der Ich- und Du-Form wechselt (L. = Lehrer/in):

1. Alle Teilnehmer sitzen auf ihren Stühlen in einem großzügigen Kreis;
2. L. nimmt den Globus-Strandball, nennt den *eigenen Vornamen* und wirft dann den Ball dem Teilnehmer A zu. Teilnehmer A sagt daraufhin seinen Vornamen, wirft den Ball Teilnehmer D zu usw., bis jede/r einmal an der Reihe war;
3. L. wirft den Ball einem Teilnehmer F zu und sagt den *Vornamen des Ballbesitzers*. Teilnehmer F wirft den Ball Teilnehmer K zu und nennt dann Ks Vornamen usw., bis jede/r einmal an der Reihe war;
4. wie unter 2., doch dieses Mal *Vorname plus Herkunftsland* (Beispiel: „Manfred. Ich komme aus Deutschland“);
5. wie unter 3., doch dieses Mal *Vorname plus Herkunftsland*;
6. wie unter 2., doch dieses Mal wird der *Vorname, das Herkunftsland und die Hauptstadt des Herkunftslandes* genannt. (Beispiel: Manfred. Ich komme aus Deutschland. Die Hauptstadt meines Landes ist Berlin;)
7. wie unter 3., doch dieses Mal wird der *Vorname, das Herkunftsland und die Hauptstadt des Landes* genannt, aus dem der *andere Teilnehmer* kommt. (Beispiel: Haluk. Du kommst aus der Türkei. Die Hauptstadt deines Landes ist Ankara.)
8. wie unter 2., doch dieses Mal werden genannt: *das eigene Herkunftsland und mindestens zwei Länder, die an das eigene Land angrenzen*;
9. wie unter 3., doch dieses Mal werden genannt: *das Herkunftsland des anderen Teilnehmers und mindestens zwei Länder, die an sein Herkunftsland angrenzen*. (Beispiel: Du kommst aus Ungarn. Dein Land grenzt an die Slowakei und Österreich.)

Diese Handlungssequenz habe ich auch in national homogenen Gruppen durchgeführt. Anstatt des Herkunftslandes der Teilnehmer wurde ihr *Traumland* zur Handlungsbasis, wobei sie u.a. in einem der Schritte die besondere Attraktion ihres Traumlandes zu beschreiben hatten.

Nachreflexionen zu dieser Einführungsstunde:

In der Handlungsabfolge ist eine graduell ansteigende Spannung angelegt. Sie resultiert daraus, daß man a) das Gedächtnis anstrengen muß und b) Allgemeinbildung unter Beweis stellen muß.

Wenn jemand stockte, leisteten die anderen Kursteilnehmer *Erinnerungshilfe* (soziales Lernen!). Zudem war der Globus-Strandball präsent und konnte vom jeweiligen Teilnehmer zur Vergewisserung – quasi als „Nachschlagemöglichkeit“ – herangezogen werden. Sich an diesem runden Requisit festhalten zu können, gab den Teilnehmern zwar eine gewisse Sicherheit,

doch für manche blieb es eine Herausforderung, sich die Ruhe zur Konzentration auf den Globus zu nehmen (die anderen warteten!). Aber genau dies wird im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht „kultiviert“: auf (richtige) Information *warten können; akzeptieren, daß Lernhandlungen Zeit brauchen*.

Diese von mir konstruierte Handlungsabfolge ist eine gute Vorübung für dramapädagogische Unterrichtsarbeit, denn sie enthält *dramatische Elemente*, beispielsweise:

- ▶ *Spannung*: Wer wirft mir den Ball zu? Kann ich mich erinnern? Weiß ich das?
- ▶ *Überraschung*: Oh! Jetzt hab ich den Ball. Daß die Türkei an den Irak grenzt, überrascht mich, das wußte ich ja gar nicht.
- ▶ *Symbolisierung*: Der Globus-Strandball repräsentiert die Länder dieser Erde.

Die Handlungsabfolge bringt eine erste Dynamik in die Lernergruppe, weckt auf seiten der Lernenden *die Neugier auf kulturelle Andersartigkeit* und etabliert von vorneherein eine *kulturelle Gleichrangigkeit*; hinzu kommt natürlich ihr *allgemeinbildender Wert*. Die Ausführung der Handlungen bewirkt weiterhin, daß

- ▶ das *multikulturelle Potential der Lernergruppe* allen Beteiligten besonders deutlich wird;
- ▶ den Lernenden bewußt wird, *wie ethnozentrisch der eigene Blick auf die Welt* ist bzw. wie begrenzt das eigene (geographische) Wissen über andere Kulturen ist;
- ▶ die Lernenden einander besser kennenlernen, womit eine Voraussetzung geschaffen wird für eine *soziale Lehr-/Lernatmosphäre*.

(Im nachhinein ist mir bewußt, wie sehr ich darauf achtete, selber entspannt zu sein und wie sehr ich bemüht war zu betonen, daß es weiter kein Problem sei, wenn jemand nicht spontan bzw. nicht richtig zu antworten wisse).

Die interkulturelle Skala

Das Spezifische der Lernergruppe – die kulturelle Heterogenität – war Anlaß für die folgende Handlungssequenz, mit der ich

- ▶ einen *genuinen Sprechanlaß* schaffte, indem ich bei der natürlichen Neugier auf die Herkunft des anderen ansetzte;
- ▶ alle Teilnehmer dazu brachte, *sich vor der Gruppe im Raum zu bewegen*;
- ▶ auf eine *entspannte Lehr-/Lernatmosphäre* hinarbeitete, indem die Lerner persönlich mehr voneinander erfuhren.

Ich besorgte mir aus dem Druckzentrum der örtlichen Tagespresse eine Rolle mit etlichen Metern unbedruckten Zeitungspapiers. Von

dieser Rolle schnitt ich die Länge ab, mit der mein Unterrichtsraum diagonal ausgelegt werden konnte. An ein Ende dieser „Papierbahn“ schrieb ich das Kürzel „D“ für Deutschland, an das andere Ende das Kürzel „HL“ für das jeweilige Herkunftsland der Teilnehmer. In die Mitte dieser Bahn zeichnete ich einen fetten Punkt. Von diesem Punkt führten Markierungen von 1 bis 10 in einer Richtung zum Herkunftsland (HL) und in der entgegengesetzten Richtung zum Buchstaben D als Symbol für das Land, in dem die Studierenden sich bereits seit etlichen Monaten oder Jahren aufhielten und für einen (un)bestimmten Zeitraum weiter bleiben würden.

Die Studierenden im Stuhlkreis sind verwundert, als ich meine „interkulturelle Skala“ ausrolle. Ich lasse zunächst die papierne Überraschung wirken, bevor ich mich auf den Mittelpunkt der Skala stelle, erkläre, auffordere und demonstriere(!):

„Vor euch liegt eine Skala. „D“ steht für das Land, in dem ihr euch jetzt, manche schon länger, aufhaltet; „HL“ steht für euer Herkunftsland, das Land, aus dem ihr kommt. Jede/r von euch hat eine besondere Beziehung zu ihrem/seinem Herkunftsland, und inzwischen hat auch jede/r von euch eine besondere Beziehung zu Deutschland.

Nun kann es sein, daß jemand von euch besonders negative Erfahrungen in Deutschland gemacht hat. In diesem Falle bleibt sie/er auf der Zahl 1 oder 2 stehen. Sind die Erfahrungen aber bisher sehr positiv gewesen, stellt sie/er sich auf 9 oder 10. Niedrige Zahlen drücken eher eine problematische Beziehung zum jeweiligen Land aus, hohe Zahlen eher eine harmonische. Und natürlich gibt es viele Möglichkeiten dazwischen.

Ihr habt jetzt ein paar Minuten Zeit, um euch für eine Zahl zu entscheiden, auf die ihr euch links (D) bzw. rechts (HL) stellen werdet. Nach einer Weile werde ich euch reihum auffordern, vom Mittelpunkt aus zu der jeweiligen Zahl zu gehen, dort stehen zu bleiben und vor der Gruppe zu erklären, warum ihr euch für diesen Punkt auf der Skala entschieden habt. Ihr könnt der Person in der Mitte, nachdem sie ihre Gründe erläutert hat, Fragen stellen, falls etwas unklar geblieben ist oder ihr gerne präzisere Informationen hättet.“

Unsere Videoaufzeichnung zeigt, daß alle Teilnehmer bereitwillig mitmachen und das Geschehen konzentriert verfolgen. Denn jede/r ist offensichtlich gespannt darauf, warum beispielsweise H. sich links auf die Zahl 9 stellt und rechts auf die Zahl 3. Was gefällt ihm so an Deutschland, und warum hat er eine solch kritische Einstellung gegenüber seinem Herkunftsland? Während die Teilnehmer sich zwischen

den Punkten der Skala hin- und herbewegen, sprechen sie über ihre unterschiedlichen Beziehungen zum Herkunfts- bzw. „Gastland“.

Miriamme aus den USA z. B. hat Probleme mit der deutschen Vergangenheit; Abdel aus Palästina leidet an Kontaktmangel in Norddeutschland; Mariola aus Polen hat – trotz der Vorurteile, die sie mitbrachte – ganz tolle Leute in Deutschland getroffen; Soodabeh aus dem Iran findet die Leute in Deutschland kalt; für Niambh aus Irland ist das Alltagsleben in Deutschland schneller als in Irland; Charmaine aus England hält die Deutschen für noch reservierter als die Briten; Liz aus Südafrika findet ihre deutsche Gastfamilie sehr nett; Fari aus dem Iran ist dankbar für die Selbständigkeit, die er in seiner Deutschlandzeit erlangt hat, und für Bakri aus dem Sudan ist der deutsche Winter eine unnötige Herausforderung ...

Indem die Studierenden ihre persönlichen Erfahrungen schildern, bringen sie unmittelbar Emotionen ins Spiel.

Farah z. B. macht die Trennung von ihrem geliebten Land, die sie in Kauf nahm, um ihren Kindern bessere Lebensperspektiven zu ermöglichen, sehr zu schaffen; während eine andere, jüngere Studentin die temporäre Lösung von ihrem Herkunftsland als große Befreiung empfindet. Das Spektrum zwischen Weh- und Frohmut ist in dieser multikulturellen Lernergruppe groß. – Auf der interkulturellen Skala können die Lerner ihren Standpunkt orten und dabei ihren Gefühlen Ausdruck verleihen.

Standbilder

Standbilder kennt jede/r, z. B. von der Fotografie. Ein Foto ließe sich beschreiben als ein Bild, auf dem Personen in einer bestimmten Körperhaltung, Gestik und Mimik *stehengeblieben* sind. Oder die Videotechnik: Ein Druck auf den Knopf der Fernbedienung und die spannende Handlung *bleibt* in einem besonderen Moment *stehen*.

Standbilder, die besondere Körperhaltungen bzw. Handlungssituationen zeigen, können im Fremdsprachenunterricht von den Lernenden nachgestellt bzw. gebaut werden. Dazu wird das *wichtigste Unterrichtsmittel* eingesetzt: *der eigene Körper mit seinen vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten*. Die Körpersprache bzw. die aus dem Körper wachsende Sprache wird zum Fokuspunkt des Unterrichts.

Mit Standbildern können (vorgestellte) *Handlungen* zwischen Menschen angehalten und damit zum Thema gemacht werden; und auch *Haltungen*, die Menschen zu anderen Menschen, Dingen oder Themen einnehmen. Stand-

bilder lassen sich vergleichen mit Skulpturen, die von Bildhauern geformt werden. Der Künstler haut so lange auf seinen Block aus Marmorstein, bis die Figur bzw. die Figurengruppe seinen Vorstellungen entspricht. Im Unterricht werden einzelne Kursteilnehmer zu Bildhauern, und andere werden zum Rohmaterial, mit dem Bildhauer arbeiten. Das bedeutet z.B.: Ein Teilnehmer steht als lebloser Block vor dem bildhauenden Teilnehmer. Dieser nun verändert die Körperhaltung seines Gegenübers – er schiebt beispielsweise einen Fuß nach vorn, nimmt dessen Hände und verschränkt sie miteinander, bewirkt durch eine Kopfdrehung eine andere Blickrichtung etc. – und tut dies so sorgfältig und so lange, bis die Körperhaltung das ausdrückt, was dem bildhauenden Teilnehmer vorschwebte. Wenn die Kursteilnehmer in dieser Weise Standbilder bauen, sollte der Lehrer darauf achten, daß sie ein *Gespür für Details* entwickeln. Beispielsweise ist von Bedeutung, in welchem Abstand die Figuren zueinander stehen; ob und wie die Figuren sich anschauen; ob einem Gegenstand bzw. welchem Gegenstand besondere Beachtung geschenkt wird; ob ein Arm angewinkelt ist etc..

Aber bevor die Kursteilnehmer einander formen, bietet sich folgende Vorübung an, die noch kein gegenseitiges Anfassen erfordert, sondern zunächst einmal das bewegungslose Verharren in einer bestimmten Körperhaltung, Gestik und Mimik.

(L. = Lehrer/in; Tn. = Teilnehmer)

1. L. und Tn. stehen in einem großzügigen Kreis.
2. L. geht in die Kreismitte und nimmt eine „gefrorene Körperhaltung“ ein (nimmt die Pose einer Person ein, die eine Kamera vor sich hält und anscheinend etwas fotografiert), verharret eine kurze Weile in dieser Haltung und geht dann in den Kreis zurück.
3. L. läßt die Tn. Vermutungen über das stille Bild anstellen und erklärt danach kurz die Merkmale eines Standbilds.
4. L. kündigt an, daß er wieder in den Kreis gehen und die gleiche Körperhaltung einnehmen wird; eine Person aus der Gruppe, die eine Idee hat, soll dann eine Körperhaltung einnehmen, die die vom L. eingenommene Haltung bildlich ergänzt.
(Damit diese Übung fremdsprachlichen Ertrag bringt, weist L. darauf hin, daß eine Reihe von Standbildern folgen wird und jeweils die Person links von der Person, die in die Mitte geht, kommentieren soll, was sie sieht.)
5. L. geht in die Mitte und nimmt nochmals das schon gezeigte Standbild ein.
6. Tn. links vom L. kommentiert das (Lehrer-)Standbild.
7. L. fordert dazu auf, das von ihm gezeigte Standbild zu erweitern.

8. Ein freiwilliger Tn. geht in die Mitte und nimmt eine „gefrorene Körperhaltung“ ein (z.B. als posierendes Fotomodell).
9. Tn. links von freiwilliger Person kommentiert das „stille Zweier-Bild“.
10. L. bittet freiwillige Person, mit ein wenig Geduld in der Haltung weiter zu verharren, während L. aus der Mitte in den Stehkreis zurückgeht und dazu auffordert, das Standbild von Tn. 1 zu erweitern.
11. Eine (zweite) freiwillige Person geht in die Mitte, nimmt ebenfalls eine „gefrorene Körperhaltung“ ein und stellt sich auf diese Weise zu dem Standbild von Tn. 1 in Beziehung.
12. Tn. links von (zweiter) freiwilliger Person kommentiert das „stille Zweier-Bild“.
13. Tn. 1 verläßt den Kreis und ein anderer Kursteilnehmer ergänzt das Standbild der zweiten freiwilligen Person.
14. Tn. links vom Kursteilnehmer kommentiert das „stille Zweier-Bild“.

Dieser Ablauf wird beibehalten bis zu dem Zeitpunkt, an dem L. das Gefühl hat, daß den Teilnehmern komplexere Standbilder zugemutet werden können. An diesem Punkt entscheidet L., daß zwei Tn. (A und B) in der Kreismitte in ihrer jeweiligen Haltung verharren und jetzt eine freiwillige dritte Person (C) sich dazu in Beziehung stellt (wobei die Person links davon wiederum kommentiert.).

Die Person A verläßt dann den Kreis, während die Person B und C im Standbild verbleiben; eine neue freiwillige Person (D) kommt dann wieder hinzu, so daß ein weiteres, „stilles Dreier-Bild“ entsteht (die Person links von dieser kommentiert wieder.).

Nach einigen „stillen Dreier-Bildern“ können noch komplexere Formen probiert werden, d.h. drei oder vier oder fünf und mehr Personen stellen sich in der Kreismitte zueinander in Beziehung (eine neue Person kommt jeweils hinzu und erweitert das Standbild, das zum Schluß in einer „stillen Massenszene“ enden kann).

Die Inszenierungsform *Standbild* ist in der Regel neu für die Kursteilnehmer. Das erklärt, warum einzelne Teilnehmer eine „gefrorene Körperhaltung“ nicht durchhalten können und immer wieder in die Bewegung drängen. Vor anderen eine Körperhaltung einzunehmen und diese wirken zu lassen, stellt eine Anforderung dar, an die sie sich erst gewöhnen müssen. Welche Standbilder jeweils entstehen, ist nicht vorhersehbar. Es entstehen sowohl ernste Bilder (Beispiel: ein iranischer Student richtet eine Pistole auf den amerikanischen Studenten), als auch lustige (Beispiel: ein Teilnehmer verkör-

pert einen Hund, der gegen einen imaginären Baum pinkelt).

Spaß und ein hoher Grad an Bewegung und Interaktion charakterisieren diese Übung, in der *körperliche Darstellungen zu Sprech anlüssen* werden. Die Bilder, die entstehen, geben nicht selten Rätsel auf, so daß eine Versprachlichung *notwendig* ist, um sich über den Sinn der sinnlichen Gestaltung zu verständigen. Damit diese Versprachlichung reibungslos und ohne wiederholte Aufforderung durch den Lehrer erfolgt, muß er das Handeln der Teilnehmer entsprechend inszenieren. Die kommentierende Person macht jeweils ein *Deutungsangebot*, das von den anderen Kursteilnehmern akzeptiert oder modifiziert werden kann.

Ein Ausländer geht freundlich und mit offenen Armen auf einen „Deutschen“ zu. Seine warme Geste wird mit formeller Kühle erwidert.

Bei diesem Bild wird mir als Deutschem beschämend deutlich, wie abweisend unsere ausländischen Studenten die deutsche Gesellschaft erfahren.

Links: Fari (Iran); rechts: Bakri (Sudan)

Foto: Schewe

Die beschriebene Handlungsabfolge ebnet den Weg zu einer bewußte(re)n Formung von Standbildern in Kleingruppen. Wie man ein Standbild baut, ist für die Kursteilnehmer relativ leicht und schnell erlernbar. Die Aufgabe, ein Standbild zu bauen, ist überschaubar und gibt den Teilnehmern Sicherheit, da sie auf ein *sichtbares Produkt* hinarbeiten. Je mehr ihre methodische Kompetenz im Laufe des Kurses zunimmt, desto sorgfältiger, präziser und in sich schlüssiger werden die Standbilder sein.

Die folgende Aufgabe für eine Gruppenarbeit (3 bis 7 Teilnehmer pro Gruppe; Zeit: 30 Minuten) ist eine Fortsetzung der Unterrichtsarbeit, die mit der „interkulturellen Skala“ begonnen wurde. Die Kursteilnehmer inszenieren in Form von Standbildern Erfahrungen, die sie in der fremden Kultur gemacht haben.

BEISPIEL:

In eurer Kleingruppe sollt ihr eine Skulptur anfertigen, die eine Figur bzw. eine Figurengruppe zeigt. Diese Skulptur soll den anderen Kursteilnehmern ein Gefühl davon vermitteln, wie Deutschland als fremde Kultur auf euch wirkt.

Dazu übernehmt ihr als Gruppe zwei Funktionen:

- a) die Funktion von Bildhauern und
- b) die Funktion des Materials, mit dem Bildhauer arbeiten.

Geht in fünf Schritten vor:

1. Jede/r von euch überlegt still für sich und macht sich Notizen zu folgenden Fragen:
 - Wie empfinde ich das Leben in Deutschland (welche Aspekte dieses Lebens sind für mich positiv, welche negativ)?
 - Welche Wirkung haben bestimmte Erfahrungen in dieser fremden Kultur auf mich gehabt?
 - Wie könnten meine Erfahrungen und die damit einhergehenden Gefühle in der Form einer Skulptur, also als „sprechendes Bild“ dargestellt werden?
2. Tauscht euch in eurer Arbeitsgruppe darüber aus, welche Gedanken euch zu den Fragen unter Punkt 1. gekommen sind.
3. Einigt euch auf die Wirkung, die eure Skulptur auf die Betrachter haben sollte.
4. Klärt untereinander, wie ihr die Skulptur formen müßt, damit die von euch beabsichtigte Wirkung erreicht wird. (Erinnert euch daran, daß alle Details – z.B. ein Stirnrunzeln – bedeutungsvoll sein können!)
5. Einer von euch ist Bildhauer und übernimmt die Formung der Figuren. Er/Sie koordiniert und korrigiert evtl. deren Körperhaltung, Gestik und Mimik, bis das Gesamtbild den Vorstellungen eurer Gruppe entspricht. Der Bildhauer hat außerdem die Aufgabe, den betrachtenden Kursteilnehmern die Skulptur zu erklären.

Bei der Planung ihrer Skulpturen leisten die Kursteilnehmer *intensive Spracharbeit*, indem sie – auf deutsch – über ihre persönlichen Erfahrungen sprechen und darüber, wie die Essenz ihrer Erfahrungen in der Form eines Standbildes sinnlich gestaltet werden kann. Weitere Spracharbeit erfolgt, wenn eine Gruppe ihr Standbild zeigt und die Betrachter die *Wirkung beschreiben*, die das Bild auf sie hat und diese mit der (von der Gruppe) *intendierten* Wirkung in Beziehung setzt.

Anhand von drei Fotos aus meinem Unterricht (links, unten und nächste Seite) möchte

ich hier zeigen, daß Standbilder sich hervorragend dazu eignen, mit einfachsten Mitteln eine Aussage von hoher Bedeutsamkeit zu machen.

Meine Beispiele demonstrieren, daß im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht nichtsprachliche Symbolisierungsformen, z. B. Standbilder, einen hohen Stellenwert einnehmen. Über den Weg solcher „sinnlich-präsentativer Unterrichtsformen“ gelingt es, zu Persönlichkeitsschichten vorzudringen, die im Fremdsprachenunterricht eher selten erreicht werden: Wenn ein Deutschlernender nicht

Nachdem Haluk und Francis ihr Standbild gezeigt haben, formulieren die anderen Kursteilnehmer, wie das Bild auf sie gewirkt hat:

Mariola (Polen): Der Ausländer fühlt sich niedriger. Im sozialen Status ist er ... wie heißt das? ... *niedriger* als der Deutsche in diesem Moment. Francis war der Ausländer. Er war ganz unsicher, keine Selbstsicherheit hat er gehabt ... oder kein Selbstgefühl, meine ich. Haluk hat gezeigt: Das ist für Ausländer. Hast du das nicht gelesen?

Bakri (Sudan): Ich denke, den Druck, den die Deutschen selber haben, geben sie weiter an die Ausländer; den Druck, den sie im Leben haben, in ihrer Familie, bei ihrer Arbeit. Die Person, die da oben steht, hat Druck von irgendwo und gibt ihn weiter an die Ausländer.

Mariola (Polen): Haluk fühlt sich ganz sicher. Man kann sagen: er ist zu Hause. Er will das betonen: „Ich bin doch hier zu Hause, und ich habe mehr Rechte als du!“ Er will damit zeigen, nicht wahr, daß er mehr Rechte hat als der andere?

Als ich den Kursteilnehmern die Gelegenheit gebe, an die Figuren im Standbild Fragen zu stellen, möchte Pari (Iran) gerne wissen, was „der Zettel“ in der Hand von Haluk bedeutete. Daraufhin antworten die beiden Standbild-Figuren:

Haluk (Türkei): Wir haben versucht zu zeigen: Die Deutschen haben immer Gesetze ... das ist schwer zu sagen ... Gesetze, mit denen sie den Ausländern etwas diktieren können.

Francis (Indien): Der Zettel war ein Symbol für alle Formen von Macht. Sie haben Kapital, ökonomische Macht, einen hohen Lebensstandard. Sie meinen, sie haben alles. Sie meinen, sie müßten unbedingt die anderen belehren. Deswegen tut er so (Francis macht Haluks rigorose Zeige-Geste nach): „Ich weiß alles.“

Haluk: Niemand hat gesagt, warum ich höher bin als er. Der Stuhl bedeutet etwas anderes: Ich bin nicht körperlich größer als er, und ich habe auch keine höhere Kultur als er. Der Stuhl zeigt: Ich habe die Industrialisierungsstufe erreicht, bin eine Stufe weiter, bin auf einer europäischen Entwicklungsstufe. Deshalb bin ich größer und höher als er.

links: Francis (Indien); rechts: Haluk (Türkei)

Foto: Schewe

Zum Standbild von Miriamme (USA), Bakri (Sudan) und Fari (Iran) äußern sich die Betrachter wie folgt:

Francis: Ich denke, wir sehen eine Person, die geformt wird in einer Familie oder in einer Gesellschaft. Die Person, die in der Mitte gestanden hat, hat sehr viel Einfluß von diesen beiden Personen bekommen. Sie war froh. Das Strahlen von dieser Person ist eine Reflektion von dem, was sie von den anderen beiden Personen bekommen hat. Ich glaube, dieser Lebenslauf ist ein Kreis.

Mariola: Sie fühlte sich ganz wohl in ihrem Kreis. Das konnte man merken, sie war ganz zufrieden mit diesen Bekannten oder Freunden.

Auf meine Nachfrage hin bestätigt Miriamme, daß die Haltung der Personen, die sie mit ihren Armen umschließen, Sicherheit und Schutz bedeutet. Und sie ergänzt: „Sie haben etwas gemeinsam. Sie haben *mich*.“

In diesem Standbild verdichten sich die positiven Erfahrungen, die Miriamme als au-pair Mädchen in einer deutschen Familie machte.

*links: Fari (Iran); Mitte: Miriamme (USA);
rechts: Bakri (Sudan).
Foto: Schewe*

direkt aussprechen muß, wie und was er empfindet, sondern seine innere Bewegung symbolisch präsentieren kann, wächst seine Bereitschaft zur Mitteilung, deren Direktheits-, Verdichtungs- oder Verschlüsselungsgrad er selber bestimmt. Dies wiederum regt, wie in den Beispielen gezeigt, die anderen Teilnehmer zu intensivem, gemeinsamem sprachlichen und sozialen Lernen an.

Literaturverzeichnis:

- Bolton, G.: Towards a Theory of Drama in Education. Harlow: Longman 1979.
- Bolton, G.: Drama as Education. An Argument for placing Drama at the Centre of the Curriculum. Harlow: Longman 1984.
- Brandi, M./Dommel, H./Sprengr, M.: Deutsch ohne Lehrbuch. In: Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.): Anders lernen im Fremdsprachenunterricht. Experimente aus der Praxis. Berlin u.a.: Langenscheidt 1989.
- Butterfield, T.: Drama through Language through Drama. Banbury: Kemble Press 1989.
- Hawkins, B.: Back to Back. Drama Techniques and Second Language Acquisition. *DIE NEUEREN SPRACHEN* 90/1991, 119-136.
- Schewe, M.: Wie kann das „dramatische Defizit“ gängiger Übungsformen in Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerken behoben werden? Argumente für eine bewußte(re) Inszenierung fremdsprachlicher Lernprozesse. In: Armin Wolff (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache im europäischen Binnenmarkt. Vorträge und Materialien der 18. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache 1993 a, 219-251.
- Schewe, M.: Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität (Diss.) 1993 b
- Schewe, M./Shaw, P. (Eds.): Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom. Frankfurt et al.: Peter Lang 1993.
- Wagner, B.-J.: Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium. London: Hutchinson 1979.

Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien:

Einen umfassenden und aktuellen Überblick zu den wichtigsten Arbeitsmitteln für Deutschlehrer mit Kurzkommentaren, Bezugsquellen und Preisen bietet die jährlich neu aufgelegte Publikation: Goethe-Institut (Hrsg.): **Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer**. Berlin u. München: Langenscheidt 1993.

Eine Einführung in den aktuellen Stand der Lehrwerkforschung findet sich in:

Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.): **Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht**. Berlin u. München: Langenscheidt, 1993.

Als Einzelaspekte der Lehrwerkanalyse werden in dem Sammelband u.a. Landeskunde, Fertigkeiten, Wortschatzarbeit, Grammatik, Aussprache, Bilder und Interkulturelle Kommunikation behandelt. Außerdem werden Rezensionen und Erfahrungsberichte zu den wichtigsten Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerken ausgewertet und Hinweise zur Einführung neuer Lehrwerke gegeben.

Fachdidaktik:

Bianchi, Mary/Busch, Brita/Sommet, Pierre: **Partnerschaftliches Lernen im Fremdsprachenunterricht**. Einführung für Kursleiter an Volkshochschulen. Frankfurt/M.: Päd.Arbeitsstelle des DVV, 2. Auflage 1987. Eine leicht lesbare Einführung in die wichtigsten Aspekte des Fremdsprachenunterrichts mit Erwachsenen an Volkshochschulen.

Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans: **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts**. Eine Einführung. Berlin und München: Langenscheidt, 1993.

Das für ein Fernstudium konzipierte Studien- und Arbeitsbuch bietet eine praxisnahe Einführung in die wichtigsten Methoden und Lehrwerke des Deutschunterrichts für Schüler wie auch für Erwachsene.

BÜCHER & AUFSÄTZE ZUM THEMA

Quetz, Jürgen/Bolton, Sibylle/Lauerbach, Gerda: **Fremdsprachen für Erwachsene**. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung. Berlin: Cornelsen 1980. Dieser aus der Unterrichtspraxis hervorgegangene Band dokumentiert auf umfassende Weise die oft weiterhin gültigen fachdidaktischen Erfahrungen Ende der 70er Jahre.

Manfred Schewe: **Fremdsprache inszenieren**. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Zentrum für pädagogische Berufspraxis Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 1993. Methoden, die sich aus dramatischen Kunstformen ableiten lassen, ermöglichen einen künstlerisch orientierten Zugang zum fremdsprachlichen Unterricht. Kreativität und Ästhetisches werden freigesetzt, kognitives und emotionales Lernen werden miteinander verknüpft. Das Buch beschreibt, wie das im Unterricht verwirklicht werden kann.

Lernstrategien und selbständiges Lernen:

FREMDSPRACHE DEUTSCH, Heft 8/1993: **Lernstrategien**. Hrsg. von Peter Bimmel.

Das Heft bietet lerntheoretische Begründungen und eine Vielzahl praktischer Anwendungsformen von „Hausaufgaben“ bis zu „Gedächtnisstützen“ für Lernstrategien, die für Erwachsene genauso wie für Jugendliche anwendbar sind.

Kleinschroth, Robert: **Sprachen lernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik**. Reinbek: Rowohlt 1992.

Mit dem zentralen Hinweis auf die Eigenverantwortung der Lernenden zeigt das Buch Lehr-

kräften und interessierten Sprachenlernern, wie man eine Sprache neu erwerben, verschüttetes Wissen freilegen und Sprachkenntnisse vervollkommen kann. Die wichtigsten Erkenntnisse über Sprachenlernen werden anschaulich dargestellt und durch viele Beispiele, auch aus dem Englischen und Französischen, ergänzt.

Müller, Martin u.a. (Hrsg.): **Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht**. Berlin u. München: Langenscheidt 1989.

Erfahrungsberichte aus verschiedenen Ländern über Anspruch und Möglichkeiten des autonomen Lernens in Schule, Universität, freien Lerngruppen und Selbstlernzentren.

Übergreifende Aspekte der Erwachsenenbildung:

Christ, Herbert: **Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung. Eine empirische Untersuchung**. Tübingen: Narr 1990.

Eine detaillierte Beschreibung der Arbeitsbedingungen und des Selbstverständnisses von Fremdsprachenlehrern in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern der Weiterbildung.

Themenhefte von Fachzeitschriften:

Dohmen, Günther (Hrsg.): **Thema: Wie lernen Erwachsene?** Themenheft von **UNTERRICHTSWISSENSCHAFT**, Heft 3/1975.

Schröder, Konrad (Hrsg.): **Außerschulisches Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenbedarf**. Themenheft von **DIE NEUEREN SPRACHEN**, Heft 1/1983.

Bibliographien:

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands: **Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet**.

In jährlichen Nachlieferungen werden unter der Rubrik „Sprachunterricht“ auch Veröffentlichungen zum fremdsprachlichen Unterricht aus der Erwachsenenbildung dokumentiert und durch Stichwörter inhaltlich beschrieben.

Raasch, Albert/Burkhardt, Livia/Sick, Christine: **Fremdsprachen für Erwachsene**. Bibliographische Hinweise. Langues étrangères pour adultes. Références bibliographiques. Saarbrücken: Universität des Saarlands 1989.

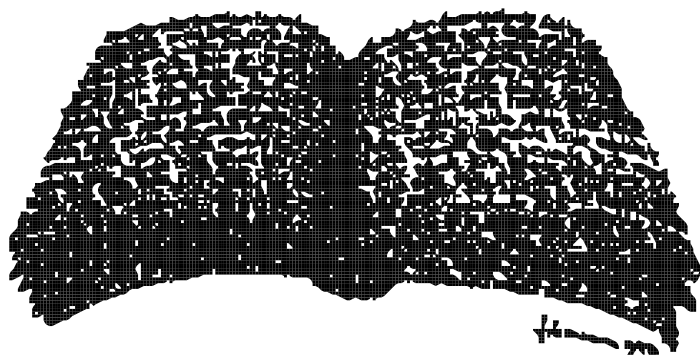
Umfassende Bibliographie zu Büchern und Aufsätzen aus den Jahren 1982-87 in Deutsch und Französisch.

Landeskundliche Materialien zur eigenen Fortbildung und Ergänzung der Lehrwerke:

Die Zeitschrift **PZ/WIR IN EUROPA** bietet vielseitiges Bild- und Textmaterial zu aktuellen Themen der politischen Bildung und kann kostenlos bestellt werden: PZ-Leserservice, Universum Verlagsanstalt, Postfach 5720, 65175 Wiesbaden.

Die Bundeszentrale für Politische Bildung, Postfach 2325, 53013 Bonn, versendet auf schriftliche Anforderung das Verzeichnis ihrer Publikationen für die gesellschaftspolitische Bildungsarbeit, aus dem Zeitschriften, Arbeitshefte und Bücher kostenlos bestellt werden können.

MANFRED EWEL



Die Arbeit läuft uns nicht davon! – Aber wie steht's mit unseren Kursteilnehmern?

Überlegungen zum Teilnehmerschwund

Von Cristina Diaz

In Ihrem „Plädoyer für mehr Zwischenmenschlichkeit“ macht sich Cristina Diaz Gedanken um eine typische Begleiterscheinung des freiwilligen Lernens von Erwachsenen, das Wegbleiben von Kursteilnehmern. Dieses Phänomen können Lehrende nur bedingt beeinflussen: wenn der Teilnehmer nicht mehr zum Kurs erscheint, kann man ihn nicht mehr nach den Gründen fragen. Viele Gründe liegen sicher in den Lebensumständen der Teilnehmer, aber auch im Unterricht gibt es Chancen, dem Kursabbruch entgegenzuwirken.

Susana ist Jurastudentin, nebenbei vier Stunden Arbeit in einem Büro. Abends besucht sie einen Deutschkurs. Heute mal wieder zu spät. Unauffällig reiht sie sich in die dialogische Sprechübung zur Situation „einkaufen gehen“ ein.

Am nächsten Tag kommt sie etwas früher, hat noch gerade Zeit, ihre Mit-

schüler zu fragen, worum es in dem Text geht, den sie hätte zu Hause lesen sollen.

In der Woche darauf muß Susana zweimal fehlen. Dann sieht man sie nur noch ab und zu. Im Monat darauf ist sie eine der vielen „Abgegangenen“...

Ja, sagen wir uns, Schülerschwund ist unvermeidlich. Aber Kursabbrecher bleiben trotzdem die große Sorge von Lehrern und Sprachabteilungsleitern.

Als Erklärungen hören wir die schon bekannten Formeln: „Erwachsene unterschätzen die nötige Zeit für das Sprachenlernen...“, „Sicherlich war der Unterricht dieses Lehrers zu langweilig...“, „Bei Zeitmangel ist alles andere wichtiger als das freiwillige Deutschlernen...“, „Da die Schüler oft keine schnellen Ergebnisse sehen, verlieren sie den Mut...“ usw. Meines Erachtens wird damit das Problem nur sehr einseitig beschrieben.

Pabla ist Ärztin. Sie arbeitet 8 bis 10 Stunden pro Tag: Hospital, Praxis, und, und, und... Ab und zu fällt ihr Wachdienst auf den Kurstag. Für die Aufsicht ihres kleinen Sohnes während ihrer Arbeits- und Lernzeit hängt sie von anderen ab. - Lehrerprognose: „Diese Schülerin hat es schwer. Wahrscheinlich schnell ein Fall für die negativen Zahlen der Schülerstatistik.“ – Aber siehe da: Pabla bleibt und erreicht sogar durchschnittliche Leistungen. – Gründe: Sie bringt die Zeit zum Lernen auf, ihre Motivation ist hoch, sie ist sprachbegabter als andere, die Unterrichtsmethode „liegt“ ihr ...

Es ist sicherlich nützlich, sich als Lehrer die Frage zu stellen, was eigentlich bei Erwachsenen für das Wegbleiben ausschlaggebend ist. Nur: Einfache Antworten gibt es auf komplizierte Fragen nicht.

Erwachsene bleiben bei der Stange, wenn Ihnen etwas gefällt. Also, Spaß will der Mensch haben!. Sicher ist es notwendig, sich das “Wie” der Unterrichtsstunde sorgfältig zu überlegen. Noch wichtiger erscheint mir aber die Berücksichtigung der emotionalen Aspekte des Unterrichtsgeschehens.

Es geht um eine Einstellung, die viel Fingerspitzengefühl und Einfühlungsvermögen erfordert - nämlich jede Art von Ernstnehmen des

Gefühlslebens unserer Mitmenschen. Es gibt nämlich nicht eine Susana oder eine Pabla außerhalb des Unterrichts und eine im Unterricht – jetzt als Schülerin. Derselbe Mensch kommt mit seinen Sorgen und Freuden, Schwierigkeiten und Begabungen, mit seinen Erwartungen und Widersprüchen in eine Klasse zu Mitmenschen, die zwar das allgemeine Lernziel teilen, aber meistens verschiedenartige Interessen haben und unterschiedliche Lebenserfahrungen mit sich bringen.

Wenn der Unterricht das gemeinsame Reden und Tun vernachlässigt, dann geschieht es sehr leicht, daß man an den Menschen „vorbeunterrichtet“. Hinter der Bereitschaft der Erwachsenen, sich in einer Gruppe als Personen zu begegnen, steckt unser aller Bedürfnis nach Liebe, Wärme und Geborgenheit. Auch die Anerkennung in der Gruppe – per Zufall nun die Deutsch-Lerngruppe – wird auf unbewußte und ungeahnte Weise gesucht.

Die Gefahr, in lediglich effiziente Unterrichtsbahnen zu geraten und den „seriösen“ Erwachsenen als geselliges Wesen und Homo Ludens zu vergessen, ist nicht zu unterschätzen. Wir arbeiten ja mit den denkenden Köpfen der Menschen – aber was ist, wenn das Herz nicht mitschlagen darf?

Die Sorge um das Wegbleiben eines Schülers oder einer Schülerin sollten wir nicht auf später schieben; wenn das Wegbleiben schon passiert ist, ist es zu spät. Vielleicht kann ich meine Sorgen und vorbeugenden Überlegungen mit den Kollegen und sogar den Schülern teilen?

Hier ein paar Fragen zum Überdenken nach dem Unterricht:

- Was oder wer stand heute im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens? Die Grammatik? Das Thema? Vielleicht nur ich als Lehrer? Wieviel Zeit hat der einzelne gehabt, sich zu profilieren, von sich persönlich etwas mitzuteilen?
- Haben wir heute wenigstens einmal gemeinsam im Unterricht über etwas gelacht?
- Habe ich etwas Besonderes bei jemandem bemerkt? Bin ich auf einzelne Verhaltensweisen aufmerksam geworden? Was hätte wohl die stille Susana oder der zurückhaltende Pedro sagen wollen? Hat der Fleißige seine Extraübung vorzeigen können?
- Wen habe ich heute vermißt? Oder ist mir diejenige, die gefehlt hat, nur durch die Lücke auf der Anwesenheitsliste aufgefallen?

Maßnahmen gegen das Wegbleiben von Kursteilnehmern

- 1.** Informieren Sie sich schon vor Kursbeginn über den persönlichen Hintergrund und die Motivation Ihrer Kursteilnehmer. Ein Fragebogen bei der Anmeldung bzw. Einschreibeberatung kann dafür sehr nützlich sein.
- 2.** Richten Sie von Anfang an Ihr Augenmerk genauso auf die Entstehung eines förderlichen Gruppenklimas wie auf das Fortschreiten des Lernprozesses. Jeder Kursteilnehmer, jede Kursteilnehmerin sollte aus der anfänglichen Anonymität herauswachsen und durch gemeinsames Lernen seinen/ihren Platz in der Gruppe finden können.
- 3.** Planen Sie bereits in der ersten oder zweiten Stunde eine Phase ein, in der möglichst viel über die Erwartungen der Kursteilnehmer und über ihre eigene Planung für den Kurs zur Sprache kommt.
- 4.** Wenn die Kursteilnehmer an gemeinsame Unterrichtsbesprechungen gewöhnt sind, verteilen Sie ab und zu Zettel oder Kärtchen mit der Aufschrift: „Was mir am Kurs gefällt:..." und „Was ich mir für den weiteren Kursverlauf noch wünsche...", und werten Sie die Ergebnisse in einer späteren Stunde gemeinsam aus.
- 5.** Sehen Sie erreichbare Zwischenziele vor: Auch Erwachsene brauchen Bestätigung! Versuchen Sie dabei, Prüfungsformen einzusetzen, die möglichst wenig Streß auslösen. Sprechen Sie mit den Kursteilnehmern darüber, welche Arten von Tests sie ablegen wollen.
- 6.** Reden Sie auch einmal über Lernschwierigkeiten, Hausaufgaben und selbständiges Lernen. Versuchen Sie im Unterricht, denjenigen Kursteilnehmern zu helfen, die kaum Zeit für das häusliche Lernen haben, und leiten Sie andere zu sinnvollen selbständigen Übungen an.
- 7.** Gegen Ende des Unterrichts können Sie durch einen kurzen Ausblick auf die kommende Stunde das Interesse am weiteren Verlauf verstärken. Dabei können Sie auch fragen, ob beim nächsten Mal vielleicht jemand nicht dabei sein kann. So erfahren Sie zum einen mehr über die Belastungen von einzelnen und zum anderen können Sie ihnen vielleicht Hilfestellungen für das selbständige Nacharbeiten der Stunde geben.
- 8.** Zu guter Letzt: Nichts wirkt so erfolgreich gegen den Kursabbruch wie guter Unterricht: Transparenz des Unterrichtsverlaufs, ein partnerschaftliches Verhältnis des Kursleiters zu den Lernenden, das Gefühl, in der Lerngruppe willkommen zu sein, Eigenverantwortung, Humor und Anregung. - Die Erfahrung, etwas Nützliches auf angenehme Weise gelernt zu haben, schafft Erfolgserlebnisse und die Motivation, sich weiterhin mit der Fremdsprache zu beschäftigen. (Erweitert nach Gruber, 1986, M.E.)

- Bin ich nach der Stunde „abgeschafft“, oder habe ich die Arbeit mit der Gruppe als eine Möglichkeit aufgefaßt, eine kurze Teilzeit des Lebens, nämlich die Unterrichtszeit zu genießen?

Denn: Ist es nicht auch ein Ziel des Deutschunterrichts, Menschen zusammenzuführen und nicht abstrakte, sondern konkrete Zwischenmenschlichkeit im Klassenraum zu praktizieren?

Literaturverzeichnis:

Gruber, Chr.: Über das Problem des Wegbleibens von Teilnehmern. In: Müller, K. R.: Kurs- und Seminargestaltung. Ein Handbuch für Dozentinnen und Kursleiter. München: Hueber 2.Aufl. 1986, 122-134.

Geißler, K. A.: Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte. Weinheim: Beltz 1991.

DEUTSCHE UND SCHWEDEN: Interkulturelle Unterschiede in Gesprächssituationen

Unterrichtsverfahren und Inhalte

Von Wolfgang Baat, Thomas Lüthi, Kerstin Namuth-Finnilä

Auf den ersten Blick scheinen die Unterschiede zwischen der schwedischen und der deutschen Art zu kommunizieren klein zu sein. Erfahrungen in der Kommunikation zwischen Schweden und Deutschen zeigen jedoch, daß es immer wieder zu typischen Mißverständnissen kommt. Im folgenden Beitrag zeigen Lehrer aus Schwedens größter Organisation für Erwachsenenbildung, wie sie das Bewußtsein für interkulturelle Unterschiede und das Gesprächsverhalten in interkulturellen Kontaktsituationen schulen.

Nicht nur in der europäischen Gemeinschaft werden Kontakte und Zusammenarbeit zwischen Menschen verschiedener Kulturen immer häufiger. Dabei kann es leicht zu Mißverständnissen kommen. Die Vermittlung interkultureller Aspekte ist ein wichtiges Lernziel des kommunikativen Sprachunterrichts, weil dadurch eine bessere Verständigung zwischen den Gesprächspartnern erreicht werden kann. Unser Unterricht umfaßt daher nicht nur sprachliche, sondern auch nichtsprachliche Aspekte wie z.B.:

- Welchen Abstand habe ich zu meinem Gesprächspartner?
 - Welche Körpersprache verwende ich?
 - Wie direkt sage ich meine Meinung?
- „Fehler“, die in diesem Bereich gemacht werden, werden vom muttersprachlichen Ge-

sprächspartner oft nicht als kulturelle Unterschiede erkannt. So entstehen Mißverständnisse. Die Kommunikation scheitert, ohne daß die Gesprächspartner überhaupt bemerken warum.

Welche interkulturellen Unterschiede im Unterricht behandelt werden müssen, hängt natürlich von den jeweiligen Sprachen und Kulturen ab. Im folgenden geben wir einige konkrete Beispiele aus unserer Arbeit. Einige unserer Unterrichtsverfahren lassen sich sicher auch auf den Deutschunterricht mit Erwachsenen anderer Muttersprachen übertragen.

Typische deutsch-schwedische Mißverständnisse

Zwei typische deutsch-schwedische Mißverständnisse betreffen die Art, wie Gesprächspartner in einer Unterhaltung aufeinander eingehen:

1. In Schweden ist es eine Regel, daß man den Gesprächspartner zu Ende sprechen läßt („låta någon prata till punkt“). Dabei entsteht oft am Ende eines Gesprächsbeitrags eine Pause von einer guten Sekunde. Deutschsprachige Partner werden von Schweden oft als aggressiv und dominant empfunden, wenn sie die entstehende Pause benutzen, um selbst zu Wort zu kommen.

2. Zeichen des Zuhörens und Dabeiseins wie z.B. „Mhm“, „Ja“, „Richtig“, Kopfnicken oder Augenkontakt werden in Schweden wesentlich weniger verwendet. Höfliches schwedisches Sprechverhalten, d.h. schweigendes Zuhören und sehr wenige non-verbale Signale, wird jedoch vom deutschsprachigen Partner oft als

mangelndes Interesse oder Nichtverstehen gedeutet.

Bei der Arbeit im Unterricht gilt es zunächst, unterschiedliches Verhalten bewußt zu machen und die Einstellung der Lernenden, daß die Verhaltensmuster des eigenen Landes „die richtigen und natürlichen“ sind und „dem gesunden Menschenverstand“ entsprechen, zu überwinden. Danach kann man das deutsche Gesprächsverhalten so üben, daß es sinnvoll verwendet werden kann.

Bewußtes und unbewußtes Lernen

Wir wechseln zwischen Lern- und Arbeitsphasen ab, bei denen die Bewußtmachung eine unterschiedliche Rolle spielt.

Bewußtes Lernen erfolgt unter anderem durch:

- *Introspektion* / „*Nabelschau*“: Wir bitten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ihr eigenes Verhalten zu definieren, z.B. mit der Frage, was ihrer Meinung nach Kennzeichen gelungener oder nicht gelungener Kommunikation sind. Dann wird die Frage aufgeworfen, ob diese Kriterien für Kommunikation an sich gelten oder typisch schwedisch sind.
- *Beobachten*: Die Teilnehmer beobachten Gespräche in der Muttersprache bzw. in der Fremdsprache, z.B. Szenen aus einem Video und stellen Merkmale fest, die ihnen an der Unterhaltung auffallen.
- *Vergleichen*: Wir stellen Material aus der Mutter- und der Zielsprache gegenüber und lassen die Teilnehmer Vergleiche ziehen, z.B.: Wie hält man das Gespräch in Gang? Wie ermutigt man den Partner zum Weiterprechen? Wie signalisiert man das Ende eines Gesprächsbeitrags?¹

(Teilweise) unbewußtes Lernen geschieht durch:

- *Die Lehrperson*: Sie bietet durch ihr eigenes Verhalten und ihre eigenen Reaktionen ein Modell an, mit dem die Teilnehmer Erfahrungen mit dem deutschen Sprechverhalten machen und an dem sie ihr eigenes Sprechverhalten formen können. Bis zu welchem Grad letzteres dann geschieht, wird individuell unterschiedlich sein.
- *Einen deutschsprachigen Kontext*: Wir stellen von Anfang an den ganzen Unterricht in einen deutschsprachigen Zusammenhang; es wird so wenig Schwedisch wie möglich gesprochen, und der Lehrer regt die Teilnehmer zu deutschem Gesprächsverhalten an.

Für unsere Arbeit setzen wir drei sprachliche Stufen an:

1. Stufe: unter der Ebene des *Zertifikats Deutsch als Fremdsprache*;
2. Stufe: auf der Ebene des *Zertifikats*;
3. Stufe: über der Ebene des *Zertifikats*.

Für jede Stufe werden wir im folgenden Beispiele zu Lerninhalten sowie methodische Vorschläge bringen.

Die erste Stufe:

Hier kann man auf die typischsten Unterschiede zwischen deutschem und schwedischem Gesprächsverhalten hinweisen. Dazu gehört z.B. das schwedische „Du“ im Gegensatz zum deutschen „Du/Sie“. Allgemein verbreitete Auffassungen „Wie verhält sich ein typischer Deutscher?“ können auf deutsch oder auf schwedisch diskutiert werden. Auf dieser Stufe werden auch interaktive Elemente wie „hm“, „Ja?“ oder „... , ne?“ besprochen.

Die deutsche Anrede

1. Umfrage: Was unterscheidet die deutsche und die schwedische Anrede?
2. Ein einfacher Text, z.B. eine Todesanzeige, auf der alle Titel aufgeführt sind (Professor, Dr., Dr. h.c.), wird bearbeitet.
3. Kurzer Videoausschnitt, z.B. Lorient's „Die Herren im Bad“², wo sich die beiden Herren trotz der intimen Situation formell korrekt ansprechen. (Natürlich muß den Teilnehmern hier deutlich gemacht werden, daß es sich um eine satirische Darstellung handelt).

In Deutschland gilt:

- Die Anrede mit dem Familiennamen, z.B. *Herr Müller* / *Frau Meier*, ist unter nicht näher bekannten erwachsenen Personen die Norm. Der Übergang zum „Du“ kann bei näherer Bekanntschaft erfolgen, muß aber gemeinsam „beschlossen“ werden.
- Ein akademischer Titel ist in Deutschland etwas, das man sich verdient hat und auf das man „mit Recht stolz ist“; deshalb werden habilitierte Professoren und Promovierte mit dem Titel angeredet (Herr Prof. Schmidt, Frau Dr. Schulz), während die Schweden dies als Angeberei werten. (Allerdings ist die Anrede mit dem Titel in Deutschland kein Muß. Auch gibt es viele, vor allem jüngere Leute, die für sich selbst keinen Wert darauf legen.)
- Die Unterscheidung „Du/Sie“ entspricht oft auch der Unterscheidung Privat- bzw. Berufsleben.

Zum Einüben dienen uns kurze Dialoge und Rollenspiele. Die praktische Anwendung erfolgt in der „deutschen“ Realität des Klassenzim-

mers, wo wir Wert auf die korrekte Anrede legen.

Die deutsche Intonation

1. Kurze deutsche und schwedische Textauschnitte werden angehört und auf einer Skala von 1 - 5 nach Klang und Akzent (hart - weich), Tempo (schnell - ruhig), usw. eingestuft.
2. Deutsche und schwedische Fragen werden angehört und verglichen. Das Steigen und Fallen der Stimmhöhe wird als Kurve festgehalten. (Zeichnen oder Handbewegung).
3. Ein Teilnehmer liest einen schwedischen Text mit „deutschem Akzent“ vor. Die anderen kommentieren, wieso das „deutsch“ klingt. Z.B.: Die deutsche Sprache wird von Schweden als hart und schnell empfunden, da das Deutsche keine melodischen Akzente kennt (vgl.: „singende“ schwedische Aussprache).
4. Um den deutschen Akzent zu üben, können die Teilnehmer während des Lesens den Rhythmus auf den Tisch klopfen oder bei Fragen die Stimmhöhe mit Handbewegungen markieren. Auch später kann der Lehrer Intonationsfehler einfach dadurch korrigieren, daß er den korrekten Rhythmus oder die korrekte Stimmhöhe mit Handbewegungen andeutet.

„Den språkliga pausen“³ Die sprachliche Pause

Der Informationstext im Kasten unten kann im Unterricht behandelt oder als Hausaufgabe gegeben werden. Auf dieser Stufe verwenden wir noch den schwedischen Text, haben ihn hier aber zum besseren Verständnis übersetzt.

Die beiden Systeme funktionieren natürlich ausgezeichnet in den jeweiligen Ländern, aber was passiert, wenn ein Schwede und ein Deutscher sich unterhalten wollen?

Der Deutsche wartet die sprachliche Reaktion des Schweden (nach der Pause) nicht ab, sondern denkt: *Hat er mich nicht verstanden?* (und wiederholt das Gesagte) oder: *Will er nicht antworten?* (aus taktischen Gründen?) oder: *Kann er nicht antworten?* (aus Intelligenzgründen?). In dieser Situation fühlt sich der Deutsche unwohl, er versucht, den Schweden zu einer Antwort zu provozieren und erntet höchstens ein höfliches Lächeln, da der Schwede seinerseits ja darauf wartet, daß der Deutsche mal eine Pause macht, um ihn zu Wort kommen zu lassen. Ein interkultureller Teufelskreis!

Die zweite Stufe:

Auf dieser Stufe, die dem Niveau der Zertifikatsprüfung entspricht, werden die sprachlichen Mittel erweitert und vertieft, z.B. mit Redewendungen, die dazu dienen, die eigene Meinung auszudrücken, Kritik anzubringen u.s.w..

Unterrichtsformen für die Arbeit mit Redewendungen

- *Redewendungen bewerten:* Die Teilnehmer erhalten eine Liste mit Redewendungen zum Thema „Die eigene Meinung ausdrücken“ und bewerten die einzelnen Redewendungen auf einer Skala von „vorsichtig formuliert“ (1) bis zu „knallhart“ (5).
- *Redewendungen anwenden:* Die Teilnehmer suchen sich aus der obigen Liste einen oder zwei Ausdrücke für jede Kategorie aus, die ihrem Sprachgebrauch und ihrer Persönlichkeit

Wenn ein Schwede spricht, darf er immer „bis zum Punkt“ sprechen, ein Ausdruck der schwedischen Höflichkeit. Zwischen den Sätzen entsteht eine kleine Pause:

S1: „Ich war in der Van-Gogh Ausstellung.“ (Kleine Pause)

S2: „Ja, ich auch, war ganz toll.“ (Kleine Pause)

S1: „Haben Sie das eine Bild gesehen, das mit den Blumen?“

S1 _____>.

S2 _____>.

Die meisten Nicht-Schweden kennen diese Pause nicht, sondern beginnen direkt zu sprechen, wenn der Beitrag des Gesprächspartners zu Ende geht. Das kann dazu führen, daß während einer kurzen Gesprächsphase mehrere Personen gleichzeitig sprechen (für schwedische Ohren ein totales Durcheinander von Stimmen):

D1: „Ich war in der Van-Gogh
/ Ausstellung /.“

D2: „/Ja, ich auch /, /war ganz toll /.“

D1: „ /Hm? / /Ja! Haben Sie das/ eine Bild gesehen,
das mit den Blumen?“

(„/... /“ = überlappendes Sprechen)

D1 _____>.

D2 _____>.

keit entsprechen, und wenden sie in einer anschließenden Diskussion an.

In den Übungs- und Anwendungsphasen arbeiten wir auf konkrete Sprechsituationen hin:

- Isolierte Teile eines Gesprächsverlaufs werden in Kleingruppen eingeübt, z.B.: „*Wie komme ich in einer Diskussion zu Wort?*“, „*Wie unterbreche ich im richtigen Moment?*“ Ein Teilnehmer äußert sich zu einem Thema, z. B. „*Hamburg ist die kulturell bedeutendste Stadt in Deutschland*“, und die anderen Teilnehmer reagieren zustimmend oder ablehnend.

Der Lehrer kann dabei mit Handzeichen das Diskussionsverhalten (Pausen, „Kampf“ um die Sprechzeit usw.) steuern.

- Die eingeübten Teile werden in größere Situationen eingebaut. Die Teilnehmer bekommen Rollenkarten mit Aufgaben. Die Palette der situativen Vorgaben reicht von relativ einfachen Situationen wie „um Auskunft bitten“ bis zu komplexeren Rollenspielen, wie z. B. „*Mieterversammlung*“⁴, bei der die Rollen teilweise widersprüchliche Interessen, die zu Konflikten führen, vertreten.

Gutes Material für diese Stufe bieten die Videos von Lorient.

Die dritte Stufe:

In Kursen über dem Zertifikatsniveau geht es verstärkt um Fragen von Register und Stil, um Gesprächskonventionen sowie um kulturelles Hintergrundwissen.

Hier bietet sich ein weites Feld von Arbeitsformen und -materialien:

- *Authentisches Printmaterial*: Wir verwenden Material aus deutschen Zeitungen und Magazinen usw. (z.B. Artikel über die Mentalität verschiedener Völker);
- *Videos*: Für die Arbeit mit ganzen Spielfilmen gibt es eine ausgezeichnete Handreichung des Goethe-Instituts⁵, die auch interkulturelle Aspekte aufgreift;
- *Authentische Aufzeichnungen* (Tonkassetten, Videos), anhand derer Register, Stil und Gesprächsverhalten beobachtet und ausgewertet werden können;
- *Fragebögen*: Die Teilnehmer werden gebeten, zu verschiedenen Aussagen und Fragen Stellung zu nehmen. Als Beispiel kann hier der nebenstehende Fragebogen zur Interkulturellen Kommunikation dienen;⁶
- Die Teilnehmer erarbeiten *eigenes Material* (z.B. für Vorträge);

FRAGEBOGEN:

Interkulturelle Kommunikation bei Geschäftsverhandlungen

(Ausschnitt)

Bitte gehen Sie zu zweit oder zu dritt die einzelnen Fragen durch, und wählen Sie diejenigen Punkte aus, wo Sie die markantesten Unterschiede zwischen Ihrem Land und dem der Zielsprache sehen.

1. Zeit

- Wie wichtig ist es, daß eine Sitzung zur angegebenen Zeit beginnt?
- Wie schnell geht man zur Tagesordnung über?
- Wie lange dauert eine Sitzung/Besprechung/Konferenz?

2. Der Rahmen

- Wer wird zur Sitzung eingeladen?
- Wie wird die Sitzung einberufen? (Wer lädt ein, welche Unterlagen werden der Einladung beigelegt?)
- Wie gut bereitet man sich vor?
- Was ist das Ziel der Sitzung (Meinungsaustausch, Konsens, Überzeugen der Gegenpartei, Beschlüsse)?
- Wird ein Protokoll geführt und wenn ja, wie, und an wen wird es geschickt?
- Wie genau hält man sich an die Tagesordnung?
- Wie wichtig ist die Sitzordnung?
- Welche Rolle spielt die Sitzhaltung (aufrecht, zurückgelehnt, mit aufgestellten Ellenbogen)?
- Wie sollten die Unterlagen aussehen / eigene Unterlagen und Präsentationsmaterial?
- Darf im Konferenzraum geraucht werden?
- Gibt es (Kaffee-) Pausen?

3. Verhalten der Teilnehmer

- Wer leitet die Sitzung und wie?
- Wer spricht zuerst?
- Wie wird das Wort ergriffen bzw. verteidigt?
- Muß der Vorgesetzte sprechen, auch wenn er sachlich nichts beizutragen hat?
- Wie direkt werden Meinungsverschiedenheiten angesprochen?
- Wie aggressiv werden Standpunkte verteidigt?
- Ist ein „Ja“ ein „Ja“ und ein „Nein“ ein „Nein“?
- Wie ist der Ton zwischen Kollegen in einer formellen Sitzung (werden Duzkollegen gesiezt)?

(entworfen von Kerstin Namuth, Thomas Lüthi 1993)

Arbeitsblatt: „Small Talk“

Sprecher 1

Sprecher 2

Sprecher 3

Machen Sie eine Bemerkung über das Wetter.

Stimmen Sie zu, und fügen Sie hinzu, daß zur Zeit alles teurer wird.

„Letzes Jahr war das Wetter besser / schlechter.“

Sie finden auch, daß alles immer teurer wird.

Geben Sie ein Beispiel für ein Produkt, das stark im Preis gestiegen ist.

Stimmen Sie zu, und geben Sie ein Beispiel für ein Produkt, das auch stark im Preis gestiegen ist.

Fragen Sie Sprecher 1, was er von der Preisentwicklung hält.

Beantworten Sie die Frage, und bitten Sie Sprecher 2 um seine Meinung.

Beantworten Sie die Frage, und fragen Sie Ihre Partner, ob sie das neue Buch über Marketing in Deutschland schon gelesen haben.

Ja, Sie finden es ganz interessant.

Nein, Sie haben aber schon viel davon gehört.

OFFENES ENDE

- *Assoziogramme*: Lehrer und Teilnehmer tragen gemeinsam Redewendungen für bestimmte Situationen zusammen.
- Konsequenz *deutsches Sprechverhalten* üben: Elemente, die in der schwedischen Sprache weniger ausgeprägt sind – fehlende Pausen zwischen den einzelnen Beiträgen, schnelles Wahrnehmen von Sprechmöglichkeiten, Verhandeln um Sprechzeit etc. – werden so lange geübt, bis sie ein natürlicher Bestandteil des Unterrichts sind. Hier kann man mit Gesprächsvorgaben wie z. B. auf dem nebenstehenden Arbeitsblatt⁷ „Small Talk“ arbeiten.
- *Rollenspiele und Simulationen* zu Zielvorgaben, die über Verhandlungen und Zusammenarbeit erreicht werden müssen. Unvorhergesehene, zusätzliche Schwierigkeiten können eingebaut werden.

Da Simulationen recht lang dauern können, kann der Lehrer bei Bedarf unterbrechen, um Tips und Kommentare zu geben. Je nachdem können auch spezifische Redemittel, z. B. „Wie weicht man unangenehmen Fragen aus?“ noch einmal aufgegriffen werden.

- *Organisierte Kontakte mit deutschen Sprechern*. Gastvorträge, Besuch von deutschen Veranstaltungen, Besuche in Deutschland, etc.

Die Arbeit mit interkulturellen Unterschieden wird im Sprachunterricht immer wichtiger und eröffnet ein vielschichtiges und faszinierendes Unterrichtsfeld. Nach unserer Erfahrung sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dafür sehr leicht zu motivieren. Auch der Lehrer/die Lehrerin gewinnt ständig neue Eindrücke, und alle haben jede Menge Spaß.

Literaturverzeichnis:

- 1 Michael McCarthy: Discourse Analysis for Language Teachers, Cambridge: CUP 1991.
- 2 Lorient: Lorient Bibliothek, Herren im Bad. Radio Bremen 1984.
- 3 Baat, W.: Schweden-Fehler. Göteborg: Folkuniversitetet 1987.
- 4 Baat, W.: Mieterversammlung. Göteborg: Folkuniversitetet 1989.
- 5 Bechtold, G./Gericke-Schönhausen, D.: Spielfilme im Unterricht. München: Goethe-Institut 1991.
- 6 Namuth, K./Lüthi, Th.: ICC-Kursleiterfortbildung „Deutsch im Beruf“. Erscheint Anfang 1994 (adapt. Finlay A./ Hughes G./ Jore, M./ Köster, A./ Lüthi, Th./ Namuth, K./ Schmid, A.: ICC-Teacher-Training English for Business Purposes)
- 7 Lüthi, Th.: Deutsch für internationale Kontakte. Göteborg: Folkuniversitetet 1992.

Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Fortbildung, Andragogik

Im deutschen Sprachraum werden verschiedene Begriffe für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen verwendet, die nicht immer leicht voneinander abzugrenzen sind: So bezieht sich der Begriff **Erwachsenenbildung** seit den 50er Jahren auf organisierte Lernprozesse für Erwachsene, was im wörtlichen Sinn z. B. auch auf Abendkurse zur Erlangung von Schulabschlüssen oder Studien an Universitäten angewendet werden kann.

Als Abgrenzung zur Erstausbildung und zum Lernen in formalen Bildungsinstitutionen werden seit den 70er Jahren die Begriffe **Fort- und Weiterbildung** benutzt. Sie bezeichnen einen Lernprozeß, der nach dem Abschluß der Ausbildung und nach Aufnahme einer Berufstätigkeit im Sinne des Konzepts vom **lebenslangen Lernen** stattfindet. Dabei zielt Weiterbildung meist auf neue berufsbezogene Qualifizierungen, während Fortbildung eher die Aktualisierung vorhandener Qualifikationen meint, z. B. in Form einer betriebsinternen Fortbildung. **Die allgemeine Erwachsenenbildung** (etwa in Volkshochschulen) beschäftigt sich mit allen Aspekten des individuellen und gesellschaftlichen Lebens von Erwachsenen und wird sehr unterschiedlich, teils kommunal (Volkshochschulen) teils in privaten Einrichtungen organisiert. Die wissenschaftliche Beschäftigung

mit dem Lernen von Erwachsenen und die Ausbildung für diesen Bereich wird in Abgrenzung zur Pädagogik, die sich ja traditionell mit dem Lernen von Kindern beschäftigt, auch **Andragogik** genannt.

Literaturhinweise:

Johannes Weinberg: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1989.

Erhard Meuler: Erwachsene lernen: Beschreibung, Anstöße, Erfahrungen. Stuttgart: Klett-Cotta 2. Auflage 1986.

läßliche Einschätzung der Sprachkenntnisse, etwa für fremdsprachliche Anforderungen am Arbeitsplatz ermöglichen.

Der Erarbeitung von **Stoffkatalogen** und **Zertifikaten** für Erwachsene lagen europäische und nationale Untersuchungen zu den individuellen Bedürfnissen der Lerner sowie Überlegungen zum gesellschaftlichen Fremdsprachenbedarf zugrunde.

nern und Teilnehmern weitgehend akzeptiert worden, so daß sie schnell normierende Kraft ausüben konnten: Fast überall werden Lehrwerke und Kursangebote, Prüfungen und Unterrichtsinhalte in der Grundstufe vor dem Hintergrund der Anforderungen für das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache gestaltet.

Allerdings gibt es auch Kritik an dieser Entwicklung. Sie weist auf den Widerspruch zwischen einer Verschulung des Lernens und dem Anspruch an freiwillige, individualisierte Lernprozesse bei Erwachsenen hin. Die Festschreibung der formalen und thematischen Lernziele sowie der Prüfungsformen stehen der Einbeziehung von interkulturellen und selbstverantworteten Lerninhalten tendenziell entgegen. Auch hat die internationale Verbreitung von Lehrwerken, die in erster Linie für die Situation des Lernens in Deutschland gestaltet wurden, didaktische Probleme der Übertragung auf den Unterricht mit Lernenden gebracht, die in ihrem Heimatland und mit entsprechend anderer Perspektive Deutsch lernen.

Literaturhinweise:

Deutscher Volkshochschul-Verband/Goethe-Institut (Hrsg.): Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt, 5. Auflage 1992.

Baldegger, Markus/Müller, Martin/Schneider, Günther: Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Berlin u. München: Langenscheidt 1981.

MANFRED EWEL

Wichtige Begriffe, kurz gefaßt

Baukastensystem, Zertifikat, Kontaktschwelle

Der Einführung eines standardisierten Systems von **Kurstufen** auch für Deutsch als Fremdsprache seit Anfang der 70er Jahre gingen verschiedene Entwicklungen und Absichten voraus: Zum einen sollten **Lernfortschritte** und **Zielsenziele** für die Kursteilnehmer klarer werden. Die entsprechenden Prüfungen sollten durch ihre Stellung in diesem **Baukastensystem** sowie durch ihre nationale und internationale Verbreitung eine ver-

Liste zum Wortschatz, zu den benötigten sprachlichen Mitteln für den Besuch im Zielland, zur Progression oder auch die Unterscheidung in Verstehens- und Verständigungsfähigkeit wie z. B. in der vom Europarat entwickelten **„Kontaktschwelle Deutsch“** haben den Unterricht für Lehrende und Lernende seitdem interessanter und realitätsnäher gemacht.

Die **„Kontaktschwelle“** und Sprachenzertifikate wie das **„Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“** sind als Stoffkataloge bzw. Prüfungen von Unterrichtspla-

Adressen, Infos zur Lehrerfortbildung

Die Vielfalt der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland macht es nicht leicht, sich Übersicht und Orientierung zu verschaffen. In der folgenden Aufstellung finden Sie einige nützliche Adressen und Informationen für die Fortbildung von Lehrkräften.

A

Woher können Lehrkräfte Materialien beziehen?

Neben den kommerziellen Verlagen veröffentlichen folgende Institutionen Fachliteratur zum Deutschunterricht mit Erwachsenen bzw. Materialien für den Unterricht:

Deutsche Welle Abt. Hörerpost 50588 Köln:

Wer im Ausland wohnt und sich für den Radiosprachkurs „Deutsch - warum nicht?“ interessiert, kann kostenlos die Begleitbücher in verschiedenen Sprachfassungen zum Selbststudium anfordern.

Goethe-Institut Postfach 190419 80604 München:

Verzeichnis der Materialien des Goethe-Instituts bei Abt.40, Herrn Nelson, bestellen.

Inter Nationes Kennedyallee 91-103 53175 Bonn:

Nur Institutionen mit Deutschunterricht im Ausland können die Medien aus dem Katalog der audiovisuellen Medien beziehen.

Pädagogische Arbeitsstelle des DVV Holzhausenstr.21 60322 Frankfurt/M:

Liste der Publikationen zur Erwachsenenbildung anfordern.

Der Aufbaustudiengang Sprachandragogik Universität Mainz Postfach 3980 55099 Mainz

gibt die Reihe „Berichte und Beiträge zur Wissenschaftlichen Weiterbildung“ mit Anregungen zu vielen Aspekten des Sprachunterrichts für Erwachsene heraus.

B

Wer organisiert Fortbildungskurse für Deutschlehrer / innen in der Erwachsenenbildung?

Deutsch-französisches Jugendwerk / DFJW Rhöndorfer Str.23 53604 Bad Honnef Tel.: 02224/1808-0 Fax: 02224/1808-52

Kursinhalte:

Fachdidaktik, Methodik, aktuelle Landeskunde

Zielgruppen:

Lehrkräfte, die in Frankreich Deutsch unterrichten

Kurstermine:

Verschiedene Kurse im Jahr; je nach Thema ein bis drei Wochen

Kursorte:

Verschiedene Städte in Deutschland oder Frankreich

Jährliche Kursübersicht anfordern

Goethe-Institut Berlin Hardenbergstr.7 10623 Berlin Tel.: 030/31 584-0 Fax: 030/312 42 25

Kursinhalte:

Sprache und Landeskunde, kulturelle Szene Berlins

Zielgruppen:

Deutschlehrer/innen aus den Ländern der EG mit Sprachkenntnissen entsprechend der Mittelstufe III

Kurstermine:

Verschiedene Kurse für je zwei Wochen im Sommer

Anmeldung:

Nur über das Goethe-Institut Berlin

Für diese Kurse können Sie Stipendien bei Ihrer nationalen LINGUA-Agentur beantragen.

Goethe-Institut, Ref.52 Postfach 190419 80604 München Tel.: 089/159 21-0 Fax: 089/159 21-450

Kursinhalte:

Fachdidaktik, Methodik, erlebte Landeskunde, Fortbildungsdidaktik, Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Germanistik

Zielgruppen:

Lehrkräfte, LehrerfortbildnerInnen und andere Multiplikatoren im fremdsprachigen Ausland

Kurstermine:

Mehr als hundert Kurse pro Jahr; je nach Thema ein bis drei Wochen

Kursorte:

Verschiedene Städte in ganz Deutschland

Bewerbung:

Nur über Goethe-Institute im Ausland; dort jährliche Kursübersicht anfordern

fordern. Keine Direktbe-
werbung bei Ref.52!

Eurozentrum Köln
Sedanstr. 31/33
50668 Köln
Tel.: 0221/720831
Fax: 0221/720919

Kursinhalte:

Sprachunterricht,
Methodik, Didaktik, CALL
(Computer Assisted Lan-
guage Learning), Landes-
kunde, Literatur

Zielgruppen:

Lehrer/innen, die im Aus-
land Deutsch unterrichten

Kurstermin:

1994: 11.7. – 30.7.

Kursort: Köln

Jährliche Übersicht anfor-
dern; Spezialkurse auf An-
frage

Internationaler
Arbeitskreis Sonnenberg
Postfach 2654
38016 Braunschweig
Tel.: 0531/49242
Fax: 0531/42512

Kursinhalte:

Internationale Tagungen
zur Erwachsenenbildung,
zu gesellschaftspoliti-
schen und fachdidakti-
schen Themen; Seminare
zur aktuellen Landes-
kunde

Zielgruppen:

Lehrkräfte und Fachdi-
daktiker

Kurstermine:

Verschiedene Tagungen
im Jahr; je nach Thema
mehrere Tage bis zu zwei
Wochen

Kursort:

Haus Sonnenberg im
Oberharz

Aktuelles Jahresprogramm
anfordern.

Pädagogische Arbeitsstelle
des DVV
Holzhausenstr.21
60322 Frankfurt/M.
Tel.: 069/154005-47
Fax: 069/154005-38

Kursinhalte:

Fachdidaktik, Entwick-
lung von Unterrichtsmate-
rialien, Interkulturelles
Lernen im Tandem

Zielgruppen:

Fremdsprachenlehrer/in-
nen in der Erwachsenen-
bildung im In- und Aus-
land, Lehrerfortbildner/
innen

Kurstermine:

Zwei Wochen im Sommer

Kursorte:

Verschiedene Städte

Info zu Stipendien und jähr-
liche Kursübersicht anfor-
dern.

Darüber hinaus bieten
die Volkshochschulverbän-
de der einzelnen Bundeslän-
der Kurse in verschiedenen
Städten zur Einführung und
Fortbildung für Lehrkräfte
an Volkshochschulen an.

Sprachinstitut Tübingen
Eugenstr.71
72072 Tübingen
Tel.: 07071/9354-0
Fax: 07071/38457

Kursinhalte:

Fachdidaktik, Neurobio-
logie und Sprache, Inter-
aktion im Unterricht,
aktuelle Landeskunde,
Hören und Sprechen

Zielgruppen:

Lehrkräfte und Lehrer-
studenten

Kurstermine:

Verschiedene Kurse im
Jahr; je nach Thema
mehrere Tage bis zu zwei
Wochen

Kursorte:

Tübingen oder München

Aktuelles Jahresprogramm
anfordern.

Folgende Universitäten ver-
anstalten 1994 spezielle Kur-
se für Deutschlehrer/innen:

- Humboldt-Universität Ber-
lin:
21.07.–10.08.: **Landeskun-
de und deutsche Sprache**
- Technische Universität
Chemnitz:

14.08.–04.09.: **Fachkommu-
nikation**

- Technische Universität
Dresden:
01.08.–21.08.: **Fachkom-
munikation**
- Universität Leipzig, Her-
der-Institut:
12.07.–31.07.: **Deutsch als
Fremdsprache in Theorie
und Praxis**

Das Herder-Institut Leipzig
bietet zusätzlich einen Lan-
deskundekurs an:

08.05.–15.05.: Thema: **Sach-
sen – ein Bundesland im
Osten Deutschlands verän-
dert sein Gesicht.**

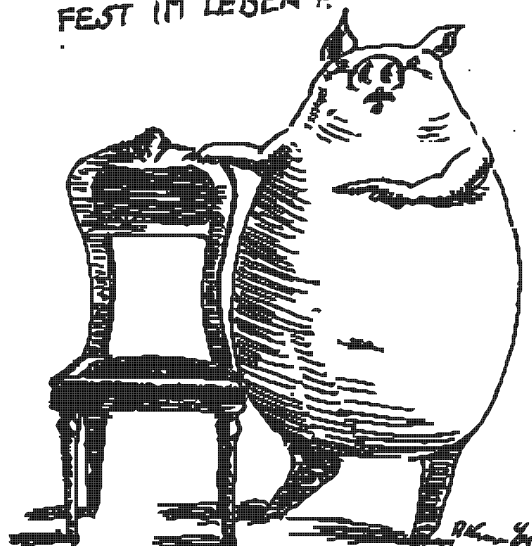
Info: Herder-Institut der Uni-
versität Leipzig, Kursbüro,
Lumumbastr. 4, D-04105 Leip-
zig. Tel.: 03 41/5 63 20, Fax:
03 41/29 24 35

Deutschlehrer sind auch
in den Sommerkursen der
folgenden Universitäten will-
kommen, die sich mit litera-
tur- und kulturkundlichen
Themen an einen breiteren
Teilnehmerkreis wenden:

- Friedrich-Schiller-Univer-
sität Jena
- Institut für internationale
Kommunikation und Kul-
turarbeit Bayreuth
- Heinrich-Heine-Universi-
tät Düsseldorf
- Pädagogische Hochschule
Erfurt
- Albert-Ludwigs-Univer-
sität Freiburg
- Universität Trier
- Eberhard-Karls-Univer-
sität Tübingen

Nähere Informationen und
Adressen sowie Hinweise
auf weitere Kurse für Studie-
rende des Deutschen als
Fremdsprache finden Sie in
der DAAD-Broschüre „Som-
merkurse in der Bundesre-
publik Deutschland“, zu
beziehen beim DAAD, Ken-
nedyallee 50, D-53175 Bonn.

DIESER STUHL, MEINE DAMEN
UND HERREN, WAR NIE IN EINER
SCHULE UND STEHT DOCH MIT
ALLEN VIER BEINEN
FEST IM LEBEN !!



T E R M I N E 1 9 9 4

20.02.–26.02. Sonnenberg	Internationale Sonnenberg-Tagung: Was ist schwierig im Unterricht Deutsch als Fremdsprache? Info: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Postfach 2654, D-38016 Braunschweig.
24.02.–26.02. Bochum	18. Arbeitstagung des 'Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute' (AKS): Interkulturelle Dimensionen der Fremdsprachenkompetenz. Info: Clearing-Stelle des AKS, Ruhruniversität Bochum, D-44780 Bochum.
28.03.–01.04. Hamburg	4. Kongreß der Fédération Internationale des Professeurs des Langues Vivantes (FIPLV) und des FMF: Die Sektion Deutsch als Fremdsprache im FMF veranstaltet ein eigenes Programm. Info: Prof. Hans-Jürgen Krumm, Am Tie 20, D-21075 Hamburg.
11.04.–14.04. Plymouth/England	2. Internationale Konferenz über "Language Awareness" . Info: Rod Bolitho/Tony Wright, INTEC, College of St Mark and St John, Denford Road, Plymouth PL6 8BH, UK.
19.07.–23.07 Düsseldorf	Blickwinkel. 3. internationaler Kongreß der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik. Info: Dr. Gerhard Stötzel, Germanistisches Seminar, Universität, Universitätsstr. 1, D-40225 Düsseldorf.
08.08.–13.08. Beijing/China	Kongreß der Deutschlehrer in Ost- und Südostasien: Deutsch in und für Asien. Info: Claus Ohrt, Angen, S-56034 Visingsö, Schweden.
22.08.–26.08. York/England	6. Internationale Konferenz über Funktionale Grammatik. Info: Dr. J Connolly, Department of Computer Studies, Loughborough University of Technology, Loughborough, Leicestershire, UK.
Sommer 94	ICC-Multiplikatorenseminar: Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Info: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Holzhausenstr.21, D-60322 Frankfurt/M.

Denk mal! – Denkmale

Denkmal: Erinnerung – Mahnung – Ärgernis ...

... so lautete das Thema des 13. Schülerwettbewerbs Deutsche Geschichte um den Preis



des Bundespräsidenten 1992. Die 11559 Teilnehmer untersuchten alles, was die Erinnerung an Historisches und Gegenwärtiges wachhält: verfallen(d)e Industrieanlagen und Abbruchhäuser, Hexensteine, jüdische Friedhöfe, Brunnenfiguren, Gefallenen-Gedenksteine, Standbilder, Wegekreuze, Schiffswracks, Grenzzäune, Burgen, Brücken Türme ... , aber auch viele veritable „Heldendenkmäler“ und deren wechselvolle Geschichte. Das Heft SPUREN SUCHE, 7. Jg./

1993 dokumentiert einige der eingesandten Arbeiten mit zahlreichen Abbildungen, darunter z. B. auch das Projekt, das dem Hermannsdenkmal im Teutoburger Wald gewidmet ist.

Das Heft kann gegen eine Gebühr von DM 3,- bei „Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte“ Körberstiftung, Kampchaussee 10, D-21033 Hamburg bestellt werden.

Sie interessieren sich für

Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz oder in Österreich?

Hier die Adresse des „Arbeitskreis DaF in der Schweiz“:

Postfach 317, CH-82026 Zürich, Tel.: 01/2412233.

Der Arbeitskreis gibt eine Broschüre heraus mit Fachbeiträgen und Tagungsberichten sowie regelmäßigen Hinweisen auf Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung in der Schweiz.

Und die Adresse des Vereins Österreichischer Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache (ÖDaF):

ÖDaF, Ludo Hartmannplatz 7, A-1160 Wien.

Der Verein gibt die Broschüre „ÖDaF Mitteilungen“ heraus mit Fachartikeln und Informationen über Deutsch als Fremdsprache in Österreich.

Was Sie schon immer über Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland wissen wollten ...

Sie finden es in der Sondernummer von *FREMDSPRACHE DEUTSCH*, die zur X. Internationalen Deutschlehrtagung erschienen ist: Institutionen, Zeitschriften, Jahrbücher, wichtige Neuerscheinungen, empfehlenswerte Jugendbücher, Verlagsadressen, Informationen über das Studium in den deutschsprachigen Ländern usw. usf. Das Heft (Bestellnummer 675518) kann gegen eine Schutzgebühr von DM 8,- bestellt werden bei: Foto+Medien Vertrieb, Gutenbergstr. 11, D-82205 Gilching.

Wolfgang Baat
Folkuniversitetet
Vasagatan 21
Box 3059
SV 400 10 Göteborg
SCHWEDEN

Deutschlehrer bei Folkuniversitetet;
Autor von Materialien für Deutsch als
Fremdsprache; Lehrerfortbildung;
Leiter des „Self Access Centre“ in
Göteborg.

Martin Bode
Goethe-Institut
G. P. O. Box 5531
HONGKONG

Deutschlehrer am Goethe-Institut Hong-
kong; Schwerpunkte: Lehrerfortbil-
dung, authentische Materialien im
Unterricht.

Ulrich Hornig
did • deutsch-institut Frankfurt
Großer Hasenpfad 1
D-60598 Frankfurt / Main

Leiter des did-Instituts in Frankfurt;
Pädagogischer Leiter der
Gesamtorganisation; Kursplanung und
Lehrmaterialien.

Kerstin Namuth-Finnilä
Folkuniversitetet
Vasagatan 21
Box 3059
SV- 400 10 Göteborg
SCHWEDEN

Deutschlehrerin bei Folkuniversitetet;
Materialien für Deutsch als Fremdspra-
che; Lehrerfortbildung.

Unsere Autorinnen und Autoren

Dr. Don Brady
Department of English
Kutztown University
Kutztown
Pennsylvania 19530
USA

Professor für Englisch; Schwerpunkte:
Vergleichende Literatur, Kreatives
Schreiben; lernt seit 1988 Deutsch.

Helena Dalhoff
Via A. Musa, 9 int. 6
I-00161 Rom
ITALIEN

Deutschlehrerin am Goethe-Institut
Rom; Lehraufträge an den Universitä-
ten Rom und Bonn.

Cristina Diaz
Goethe-Institut
Morón 265
5500 Mendoza
ARGENTINIEN

Deutschlehrerin am Goethe-Institut
Mendoza; Lehrauftrag an der „Univer-
sidad Nacional de Cuyo“; tätig in der
Lehrerfortbildung.

Manfred Ewel
Goethe-Institut München
Helene-Weber-Allee 1
D-80637 München

Dozent am Goethe-Institut München;
tätig in der Lehreraus- und -fortbil-
dung.

Rainer Hofmann
Goethe-Institut Freiburg
Wilhelmstr. 17
D-79098 Freiburg

Deutschlehrer am Goethe-Institut Frei-
burg; Betreuung der Mediothek.

Saw Puay Lim
Goethe-Institut
G.P.O. Box 5531
HONGKONG

Ehemalige Englischlehrerin; jetzt Jour-
nalistin in Hongkong.

Thomas Lüthi
Folkuniversitetet
Vasagatan 21
Box 3059
SV-400 10 Göteborg
SCHWEDEN

Deutschlehrer bei Folkuniversitetet; Au-
tor von Materialien „Deutsch für inter-
nationale Kontakte“; tätig in der Lehr-
erfortbildung.

Dr. Manfred Schewe
Carl von Ossietzky Universität
Fachbereich 11 / Literatur- und
Sprachwissenschaften
Ammerländer Heerstr. 114
D-26129 Oldenburg

Lehrbeauftragter für Theorie und Pra-
xis dramapädagogischen Lehrens und
Lernens am FB 11 der Universität Ol-
denburg.

Petra Schulze-Lefert
Eurozentrum Köln
Sedanstr. 31–33
D-50668 Köln

Deutschlehrerin am Eurozentrum Köln;
Leitung der Mediothek; Schwerpunkte:
Selbststudienberatung, moderne Medien,
CALL (Computer Assisted Language
Learning)

I M P R E S S U M

Fremdsprache Deutsch

Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts

herausgegeben vom
Vorstand des Goethe-Instituts
und
Hans-Jürgen Krumm
Gerhard Neuner
Hans-Eberhard Piepho

im Verlag Klett Edition Deutsch, München

Schriftleitung: Elisabeth Lattaro, Ref. 41 Goethe-Institut

Redaktionsbeirat des Goethe-Instituts: Klaus Fischer,
Bernd Kast, Hendrik Kloninger, Karl-Heinz Osterloh

Korrespondierendes Mitglied: Diethelm Kaminski (Zentralstelle für das
Auslandsschulwesen)

Verantwortlicher Themenhefterausgeber: Manfred Ewel

Redaktion: Eva-Maria Jenkins
Satz und Gestaltung: Hans-Werner Klein
Anzeigenleitung: Verlag Klett Edition Deutsch

Druck: Ludwig Auer GmbH, Donauwörth

Umschlagfoto Goethe-Institut

Themen der nächsten Hefte:	Manuskriptabgabe:	Erscheint:
Heft 10: Aufgaben und Übungsgeschehen	19.1993	Frühjahr 1994
Heft 11: Literatur im Anfängerunterricht	13.1994	Herbst 1994
Heft 12: Ausspracheschulung	19.1994	Frühjahr 1995
Heft 13: Schwierigkeiten im Unterricht	1.3.1995	Herbst 1995

Sondernummer 1994: Neue Wege in der Deutschlehrausbildung
1.4.1994 Ende 1994

Sondernummer 1995: Lerntheorie, Unterrichtstheorie, Spracherwerbstheorie

Für **Fremdsprache Deutsch** gibt es zwei verschiedene Jahresabonnements:
Abonnement 1 umfaßt zwei reguläre Hefte pro Jahr zum Preis von DM 23,80
zuzüglich Versandkosten.

Abonnement 2 umfaßt die beiden regulären Hefte wie in Abonnement 1. Dazu ein
ebenfalls jährlich erscheinendes Sonderheft. Es kostet DM 37,80 zuzüglich
Versandkosten.

Die Hefte können auch einzeln bestellt werden. Einzelhefte kosten DM 14,80
zuzüglich Versandkosten.

© Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Auch
unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft. Unverlangt
eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt.

Die als Arbeitsblatt oder Material bezeichneten Unterrichtsmittel dürfen bis zur
Klassen- bzw. Kursstärke vervielfältigt werden.

Adresse der Schriftleitung: Dr. Elisabeth Lattaro, Goethe-Institut, Referat 41,
Postfach 190 419, D-80604 München (Tel.: 0 89/159 21-295;
Telefax 0 89/159 21-523)

Verlagsadresse: Klett Edition Deutsch GmbH, Kühbachstraße 11,
D-81543 München, (Tel.: 0 89/62 30 84-0; Telefax 089/65 02 56)

Bestelladresse für Einzelhefte: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung, Abt. AW,
Postfach 10 60 16, D-70049 Stuttgart

Bestelladresse für Abonnements: Ludwig Auer, Postfach 1152,
D-86601 Donauwörth
ISBN 3-12-675519-4