

2.

Jürgen Quetz

Lernziele und Inhalte

2.1 Curricula im Wandel

Die Auswahl von Lernzielen und Inhalten ist für Lehrende kein vorrangiges Thema, da diese ihnen meist durch ein von der Institution ausgewähltes Lehrbuch vorgegeben sind. Entscheidungen sind nur notwendig, um eine Auswahl aus dem Lehrwerk zu treffen oder festzulegen, welche zusätzlichen Übungen oder Texte in den Unterricht eingebracht werden sollen.

Über Ziele und Inhalte muss man allerdings dann nachdenken, wenn die Institution, an der man lehrt, neue Zielgruppen ansprechen und dabei ihr Kursangebot umstellen will: Wie integriert man berufsspezifische Kenntnisse in Kurse für Anfänger? Welche Rolle sollen touristische „Schnellkurse“ spielen? Auch die Einführung eines Sprachenportfolios (siehe Kap. 6) würde das Bewusstsein für Lernziele und ihre Bedeutung für die einzelnen Teilnehmer/innen (TN) schärfen: Die Besinnung auf individuelle Ziele wäre dann ein fast alltäglicher Vorgang.

Überindividuelle Curricula sind nützlich, weil viele TN gemeinsame Ziele und Interessen haben. Curricula, wie sie z. B. vom DIE oder vom Goethe-Institut angeboten werden, haben daher eine Leitfunktion und müssen immer auf die besonderen Interessen und Ziele einer Lerngruppe oder einzelner TN abgestimmt werden. Da sie aber in der Regel in engem Zusammenhang mit Prüfungen und Zertifikaten stehen (siehe weiter unten und Kap. 6), unterliegen sie im Bewusstsein der meisten Kursleiter/innen (KL) einer eigentümlichen Abwertung: Die Zahl der TN, die solche Zertifikatsprüfungen ablegen wollen, ist verhältnismäßig gering, und somit verlieren die Lernzielkataloge für die tägliche Arbeit leicht an Verbindlichkeit.

Wir wollen in diesem Kapitel das Potenzial der aktuellen Curricula für den Unterricht herausarbeiten; seit vielen Jahren sind sie nämlich Ausgangspunkt zahlreicher didaktischer Innovationen. Wenn man also wissen möchte, wie ein moderner Fremdsprachenunterricht aussehen soll, dann lohnt sich auch ein Blick in Curricula.

2.1.1 Definition und Entwicklungen

Ein Curriculum (lat. Jahresablauf, Weg) ist ein Plan für ein Fach oder eine Institution mit Angaben über Lehr- und Lernziele, Inhalte, Unterrichtsmittel, Methoden und Verfahren der Evaluation (vgl. Quetz 2002b). In den 1960er Jahren sollte in Deutschland das Bildungswesen durch wissenschaftlich abgesicherte Curricula reformiert werden. Ein Meilenstein in dieser Entwicklung war die ‚realistische Wende‘ der Volkshochschulen Mitte der 1970er Jahre, bei der vor allem auch das Fremdsprachenangebot in einer Art ‚Baukastensystem‘ mit klaren Lernzielen organisiert wurde (vgl. Tietgens/Hirschmann/Bianchi 1974). Dies war ein bildungspolitisches Programm mit der Funktion, Innovationen anzuregen und den Sprachunterricht für neue Zielgruppen attraktiv zu machen. Die Einführung des *Volkshochschulzertifikats* durch Robert Novacek 1968 ermöglichte zum ersten Mal ein Kursangebot mit überschaubaren Zielen und einer anerkannten Abschlussprüfung – ein hochwillkommenes Angebot in einer Zeit, in der die Wirtschaft sich internationalisierte, der Tourismus aufblühte und viele Menschen neben ihrem Beruf Bildungsabschlüsse nachholen wollten.

Es regte sich allerdings auch Widerspruch gegen diese ‚marktorientierte‘ Position. In den 1970er Jahren war man nämlich der Meinung, dass ein Curriculum für den Fremdsprachenunterricht nicht allein auf die Darstellung sprachlicher Systeme beschränkt bleiben kann. Eine Sprache zu lehren bedeute immer auch, sprachspezifische inhaltliche, d. h. kulturelle und gesellschaftliche Informationen zu vermitteln. Dazu kommen allgemeine Ziele (heute würde man sagen: Schlüsselqualifikationen) wie Teamfähigkeit, Medienkompetenz usw. Solche allgemeinen Richtziele für den Fremdsprachenunterricht müssen auf gesellschaftlichem Konsens beruhen; in den 1970er Jahren führte das aber zu heftigen Kontroversen darüber, welche gesellschaftspolitischen Ziele man denn überhaupt im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen verfolgen dürfe (vgl. Tietgens 1976; Siebert 1977; Mohr 1973).

Die Ableitung von Feinlernzielen aus übergeordneten Richtzielen wurde zum Zankapfel der Fachdidaktik der 1970er Jahre. Wenn z. B. der politische Auftrag oder das Selbstverständnis einer Institution in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht lautet, die Lernenden beruflich zu qualifizieren, sie aber gleichzeitig auch zu mündigen Staatsbürgern zu erziehen, wie muss dann ein Sprachunterricht gestaltet sein, der diese Ziele einlöst (vgl. Quetz 1996)? Genügt es z. B., gesellschaftskritische Texte in die Lehrwerke aufzunehmen?

In der Erwachsenenbildung wurden in den 1980er Jahren die öffentlichen Mittel immer knapper, und der Zwang, neue Zielgruppen zu werben, führte dazu, dass man die gesellschaftspolitische Dimension des Fremdsprachenun-

terrichts nicht mehr so stark herausstellen konnte. Folglich zog man sich auf die Position zurück, Curricula auf der Basis von Bedarfsanalysen und praktischen Verwendungsmöglichkeiten zu entwickeln (vgl. Trim u. a. 1980; WBT 1998). Erst in jüngster Zeit ist unter dem Aspekt des interkulturellen Lernens (siehe Kap. 2.2) wieder eine stärkere Aufmerksamkeit für allgemeine (und sozio-kulturelle) Lernziele zu beobachten.

Zu bildungspolitischen Aspekten curricularer Planungen haben wir uns schon in Kapitel 1 geäußert (siehe vor allem Kap. 1.1.4).

2.1.2 Typen von Curricula

Bei allen Curricula stellt sich die Frage, wie normativ sie in den Unterricht eingreifen. Geben Curricula stets verbindliche Lernpensen vor, die man abarbeiten muss, um in einer bestimmten Zeit vorgeschriebene Ziele zu erreichen? Oder kann man sich auch vorstellen, dass die curricularen Vorgaben weniger stofforientiert sind, dafür aber Lernprozesse anregen und Vorschläge machen, wie man sie fördern kann? Man unterscheidet heute zwischen produkt- und prozessorientierten Curricula. Die einen stellen Inventare von sprachlichen Mitteln zusammen, die anderen beschreiben, wie Lernende bei der Lösung von kommunikativen Aufgaben (tasks) ihre kommunikative bzw. ihre Diskurskompetenz entwickeln können.

Produktorientierte Curricula (1) – orientiert an Strukturen und Situationen

Bis in die 1970er Jahre wählte man Sprachmittel auf der Basis linguistischer Überlegungen aus. Man entwarf eine pädagogisch reduzierte Grammatik und ermittelte den Lernwortschatz durch Häufigkeitszählungen. Wichtig waren dabei Wortlisten wie das „français fondamental“ (Gougenheim et al. 1964) oder die „General Service List“ (West 1953). Kriterien für die Auswahl von Sprachmitteln waren Einfachheit, Lernbarkeit, Generalisierbarkeit, Kontrastivität zur Muttersprache usw. In Vorläufern des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts wurden solche Curricula ergänzt durch Listen von Alltagssituationen.

Produktorientierte Curricula (2) – notionale und funktionale Curricula

In den 1970er Jahren sollten neue kommunikative Curricula (functional/notional syllabuses) die Sprachenvielfalt in Europa fördern. „The Threshold Level for English“ (van Ek 1975), „Un Niveau-Seuil“ (Coste et al. 1976), „Kontaktschwelle Deutsch“ (Baldegger/Müller/Schneider 1985) und andere beschrieben das Minimum an Kommunikationsfähigkeit, das bei Kontakten in Alltagssituationen benötigt wird. Die Basis dafür waren die linguistischen Arbeiten von Wilkins (1973, 1976) für den Europarat.

1. Im „Threshold Level“ geht man von der *Zielgruppe* erwachsener Lernender aus, die das Land der Zielsprache vorübergehend besuchen oder Englisch im eigenen Land benutzen will.
2. Die *Situationen*, in denen sie die Sprache benutzen, sind deshalb vorhersehbar, ebenso die *Rollen*, die sie dabei einnehmen (Funktionsrollen wie Kunde/Verkäufer), und die *Themen*, über die sie sprechen werden.
3. Die dafür benötigten *Fertigkeiten* sind vor allem Hörverstehen und Sprechfertigkeit.
4. Aus Situationen und Themen lassen sich die *Sprachfunktionen* (Sprechintentionen) bestimmen, die man ausdrücken will (z. B. *modality*, d. h. wie sicher sich ein Sprecher seiner Aussage oder seiner Absichten ist, und *communicative function* wie z. B. sich begrüßen, um etwas bitten, etwas versprechen, zustimmen/ablehnen usw.).
5. Aus den Themen ergibt sich, welcher Inhaltswortschatz relevant wird (*specific notions*, beim Thema Wetter z. B. *rain, sunshine, hot, cold* und viele andere Wörter und Redewendungen).
6. Alle Sprechäußerungen enthalten *general notions* (d. h. allgemeine Begriffe zum Ausdruck von Zeit, Ort, räumlichen und logischen Beziehungen, Quantität, Qualität usw.), die vor allem mit Hilfe von Funktionswörtern und grammatischen Kategorien ausgedrückt werden (Zeit z. B. durch das Tempussystem und durch Zeitadverbien).
7. Die bis hierhin sprachübergreifende Ableitungskette endet bei den *language exponents* (= Sprachmittel), den Wörtern, Redewendungen und Strukturen einer bestimmten Sprache (im *Threshold Level* also Englisch), mit deren Hilfe die abstrakten Kategorien versprachlicht werden können.

Den Unterschied zwischen den drei Klassen von Sprachmitteln illustriert das folgende Schild aus der Zeit der großen Ölkrise:



Abb. 1

Sprachfunktion:
Bedauern ausdrücken

general notion: ‚Verfügbarkeit: negativ‘

specific notion: ‚themenbezogener Wortschatz‘

Ein Gastwirt, dem der Whisky ausgegangen ist, könnte statt *gas* das Wort *Scotch* einsetzen, das einem anderen Themenbereich bzw. einer anderen Situation zugeordnet ist – die beiden anderen Ausdrücke blieben erhalten.

Die parallel zu den Projekten des Europarats entwickelten VHS-Zertifikate enthielten ebenfalls Kataloge von Sprechintentionen, Themen usw., die allerdings erst in den 1980er Jahren im Zuge der Internationalisierung der Zertifikate genauer ausgeführt wurden (vgl. ICC 1984). Im *Zertifikat Deutsch* gibt es einen Katalog mit 5 Gruppen von Sprechintentionen (vgl. WBT/Goethe-Institut u. a. 1999, S. 63-76):

1. *Soziale Kontakte* (z. B. jemanden ansprechen/grüßen, sich miteinander bekannt machen, gute Wünsche aussprechen/gratulieren, ein Kompliment machen, sich bedanken, sich entschuldigen, jemanden einladen – und jeweils auch: darauf reagieren; sich verabreden, sich verabschieden usw.)
2. *Gefühle und Stimmungen*
3. *Haltungen und Meinungen* (z. B. Interesse ausdrücken, Zustimmung und Ablehnung ausdrücken, Vorlieben/Abneigungen ausdrücken usw.)
4. *Mitteilungen und Informationen* (z. B. berichten, beschreiben usw.)
5. *Aufforderungen zum Sprechen/Handeln* (z. B. Bitte, Wunsch, Rat, Empfehlung, Warnung, Erlaubnis, Vorschläge usw.).

Im Katalog 3.3 „Notionen“ finden sich Unterkategorien wie:

1. Eigenschaften und Zustände

beschreiben	sein + (Adjektive)
Wie lang/breit/groß/alt/... ist das?	Das ist sehr /.../.
Ist es noch weit bis zu dir nach Hause?	Es ist nicht mehr sehr weit.
Wie ist das Wetter in Innsbruck?	Es ist ganz schön kalt.
Welche Tasse soll ich nehmen?	Nimm bitte die große blaue Tasse.
	Die Pizza schmeckt sehr gut.
	Katrin ist einfach sympathisch.
	Es war schrecklich laut.
	Ich bin müde.

...

2. Besitz und Zugehörigkeit ausdrücken
3. Einen Vorgang/Tatbestand einordnen nach Ort/Richtung
4. Einen Vorgang/Tatbestand einordnen nach Zeit

...

(Ein Auszug aus dem Themenkatalog findet sich unten im Kap. 2.2 „Landeskunde“).

Situative wie funktional/notionale Curricula spiegeln den jeweiligen Stand der Sprachwissenschaft zu der Zeit wider, zu der sie erstellt wurden. Während situative Curricula vorwiegend formorientiert sind und sprachliche Systeme auflisten, wenden sich funktional/notionale vor allem dem Sprachgebrauch zu. Mit diesem Typ beginnt denn auch der kommunikative Fremdsprachenunterricht, der Sprache als Handlung begreift und sich in seiner methodischen Ausprägung sehr stark auf Rollenspiele und Simulationen realer Anwendungsmöglichkeiten stützt (siehe Kap. 5.4.1; 4.3.3).

Prozessorientierte Curricula: Handlungs- und Lernerorientierung (task-based and learner-centred syllabuses)

Schon in den 1970er Jahren wurde Kritik laut, dass an Sprechakten orientierte Lernzielkataloge unsystematisch und unübersichtlich seien. Einen völligen Neuanatz wagten daher Breen/Candlin (1980), die sich gegen linguistisch definierte Lernziele aussprechen: Curricula, meint Candlin, gibt es in zweierlei Erscheinungsformen: Die einen, traditionelleren, verlangen von den Lernenden, ‚deklaratives‘ Wissen (‚explizites‘ Wissen, siehe Kap. 3) anzusammeln, die anderen halten sie dazu an, Lernwege selbst zu bestimmen und Wissen selbst zu konstruieren (vgl. Candlin 1984, S. 30). Der ältere Typ sei statisch und präskriptiv und nehme keine Rücksicht auf Lernprozesse, die im Lernenden angeregt werden müssen. Lernprozessorientierte Curricula „[are] appropriately realized through a series of problem-posing tasks [...], a series of guided experiences, focusing on what is to be learned and on how and why it is to be learned“¹ (Candlin 1984, S. 34). Dieser Ansatz führt zu Curricula, in deren Zentrum kommunikative Aufgaben (tasks) stehen und die kaum noch sprachliche Vorgaben machen.

Die neuesten Versionen der Europäischen Sprachenzertifikate, z. B. das „Certificate in English“ (WBT 1998) oder das „Zertifikat Deutsch“ (WBT/Goethe-Institut u. a. 1999) haben viele dieser Ideen unter den Begriffen ‚task‘ (dt. kommunikative Aufgabe) und ‚Szenario‘ aufgegriffen. „Szenarien sind zu verstehen als ‚erwartbare Abfolgen kommunikativer Handlungen‘, die ihre Kohärenz durch den ‚gewussten sozialen Sinn‘ erhalten“, heißt es im „Zertifikat Deutsch“. Sie zeigen „authentisches kommunikatives Handeln in authentischen Kontexten“, „[enthalten] neben sprachlichen Handlungen auch nicht sprachliche Handlungen“ (ebd., S. 25) und bilden die Grundlage für sprachliches Handeln in tasks (= kommunikativen Aufgaben). Zur Bewältigung kommunikativer tasks sind Diskurs- und Kooperationsstrategien erforderlich (ebd., S. 77). Wie ein Szenario dieser Art aussieht und wie man damit arbeiten kann, wird in Kapitel 5.4.1 erläutert.

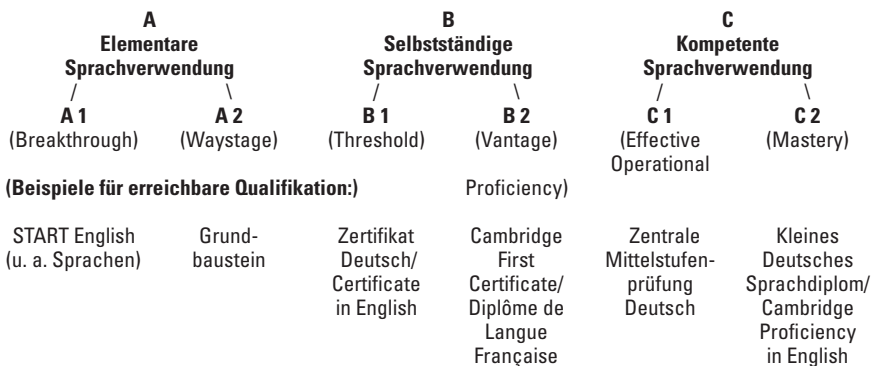
Die aktuellen Curricula des Europarats, „Threshold Level 1990“ und „Vantage Level“ (van Ek/Trim 1993, 1996), umfassen zwar vor allem die oben

bei funktional/notionalen Curricula aufgeführten Listen, dazu aber auch Bereiche wie „Verbal exchange patterns“, „Socio-cultural competence“, „Compensation strategies“, „Learning to learn“, ergänzen also ihre produktorientierten Kataloge durch Elemente eines prozessorientierten Ansatzes. Die Basis dafür ist im „Common European framework of reference“, Coste u. a. (2001) – deutsch: „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen“, Goethe-Institut u. a. (2001) – dargestellt, einem ausgefeilten Kategoriensystem für die Entwicklung von Curricula, Lehr- und Lernmaterial sowie von Beurteilungsverfahren. In ihm wird dargestellt, mit Hilfe welcher Strategien Lernende ihre Fertigkeiten und Kompetenzen aktivieren, die sie in sprachlichen Aktivitäten und Prozessen zur Bewältigung produktiver und rezeptiver kommunikativer Aufgaben benötigen. Zu einem Curriculum, das selbstgesteuertes Lernen fördern soll, gehören eben nicht nur die sprachlichen Mittel, sondern auch Lernziele wie Wissen über Sprache (Regeln, „language awareness“, siehe Kap. 5.5.3) und das Lernen des Lernens (siehe Kap. 5.7).

Vor allem wegen des Bestrebens, in ganz Europa standardisierte und vergleichbare Prüfungen anzubieten, haben sich prozessorientierte Curricula in reiner Form bislang nicht durchsetzen können. Prozessorientierung ist zwar ein aktuelles Konzept, wird aber doch eher unverbindlich als Bereicherung bestehender Ansätze genutzt.

2.1.3 Die Verteilung von Lernzielen auf Kurse: Niveaustufen und Progressionen

Die in einem Curriculum aufgelisteten Sprachmittel können nicht alle gleichzeitig gelernt werden; man muss sie deshalb sequenzieren. Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen“ (Goethe-Institut u. a. 2001) enthält dafür Skalen mit Kann-Beschreibungen – die „Gemeinsamen Referenzniveaus“ –, mit deren Hilfe man unterschiedliche Sprachkompetenzen erfassen kann. Curriculumersteller oder Testanbieter (vgl. ALTE 1999) können sich an solchen Skalen orientieren. Sie basieren vor allem auf Forschungen aus dem Schweizer Projekt zur Entwicklung von Skalen und Deskriptoren (vgl. Schneider/North 2000). Im „Referenzrahmen“ gibt es sechs Referenzniveaus, die wir hier zur Veranschaulichung zusammen mit Zertifikaten auflisten, die auf den jeweiligen Niveaustufen angeboten werden:



In der folgenden „Globalskala“ ist beschrieben, was jemand auf bestimmten Niveaus können muss. Solche ‚Kann-Deskriptoren‘ erfreuen sich mittlerweile großer Beliebtheit vor allem bei Testanbietern, die mit ihrer Hilfe die Eichung von Prüfungen und Zertifikaten vornehmen. Solche Skalen haben den großen Vorteil, dass mit ihrer Hilfe Sprachenangebote und die Qualifikationen, die in Kursen zu erreichen sind, transparent beschrieben werden können. Dass diese Deskriptoren allerdings nicht ganz unproblematisch sind, wird mittlerweile an vielen Stellen diskutiert (vgl. Quetz 2001; Bausch u. a. 2002b). Die „Globalskala“ ist die Bezugsskala für alle anderen Skalen:

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. ...
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. ... Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. ...
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. ...

Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). ... Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.

(Goethe Institut u. a. 2001, S. 35: Globalskala, Auszug)

Zu den vier großen Typen von kommunikativen Aktivitäten (auch Fertigkeiten genannt) – Interaktion und Sprachproduktion, schriftliche Produktion, Hörverstehen, Leseverstehen – gibt es Teilskalen, wobei diese großen Bereiche wiederum in verschiedene Aktivitätstypen aufgliedert werden können – Interaktion z. B. in „Mündliche Interaktion allgemein“, „Muttersprachliche Gesprächspartner verstehen“, „Konversation“, „Informelle Diskussion (unter Freunden)“, „Formelle Diskussion und Besprechungen“, „Zielorientierte Kooperation“, „Transaktionen: Dienstleistungsgespräche“, „Informationsaustausch“ und „Interviewgespräche“.

Auch zu den anderen Aktivitätstypen gibt es Teilskalen, z. B.: „Hörverstehen allgemein“, „Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen“, „als Zuschauer/Zuhörer im Publikum verstehen“, „Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen“, „Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen“. Jede dieser Skalen beschreibt, was jemand auf einem bestimmten Niveau können muss, um die angegebene Aktivität auszuführen, bei Dienstleistungsgesprächen z. B.:

	Transaktionen: Dienstleistungsgespräche
C2/C1	wie B2
B2	Kann sprachlich Situationen bewältigen, in denen es darum geht, eine Lösung in einer Auseinandersetzung auszuhandeln, z. B. bei einem Streit um einen ungerechtfertigten Strafzettel, um die finanzielle Haftung für einen Schaden in der Wohnung oder um die Schuldfrage bei einem Unfall. Kann einen Schadensersatzfall darlegen, jemanden überzeugen, eine Wiedergutmachung zu leisten und dabei klar die Grenzen für Zugeständnisse abstecken, die er/sie zu machen bereit ist. ...

B1	... Kann auch mit weniger routinemäßigen Situationen, z. B. auf der Post, auf der Bank oder in einem Geschäft, umgehen (z. B. mangelhafte Ware zurückgeben). Kann sich beschweren. Kann die meisten Situationen bewältigen, die gewöhnlich beim Buchen einer Reise durch ein Reisebüro oder auf der Reise selbst auftreten (z. B. einen anderen Fahrgast fragen, wo man für einen unbekannteten Zielort aussteigen muss).
A2	...
A1	Kann andere um etwas bitten und anderen etwas geben. Kommt mit Zahlen, Mengenangaben, Preisen und Uhrzeiten zurecht.

(Goethe Institut u. a. 2001, S. 83f.)

Dazu gibt es auch Skalen, in denen linguistische Kompetenzen (z. B. der Umfang des Wortschatzes, die Beherrschung der Grammatik) und pragmatische Kompetenzen beschrieben werden, die bei der Ausführung kommunikativer Aktivitäten eine Rolle spielen (Sprecherwechsel, Kohärenz und Kohäsion, Entwicklung eines Themas bei der Sprachproduktion, Flüssigkeit usw.).

Zur Zeit arbeitet man vor allem im Projekt „Profile Deutsch“ (Glaboniat/Müller u. a. 2002) daran, solche Kann-Deskriptoren mit konkreten Sprachmitteln zu koppeln, um klare Sequenzierungen, d. h. die Verteilung der Sprachmittel auf Niveaustufen zu erreichen. Ein Beispiel dafür, wie solche Profile für Sprachhandlungen aussehen, kann man der CD-ROM (ebd.) entnehmen:

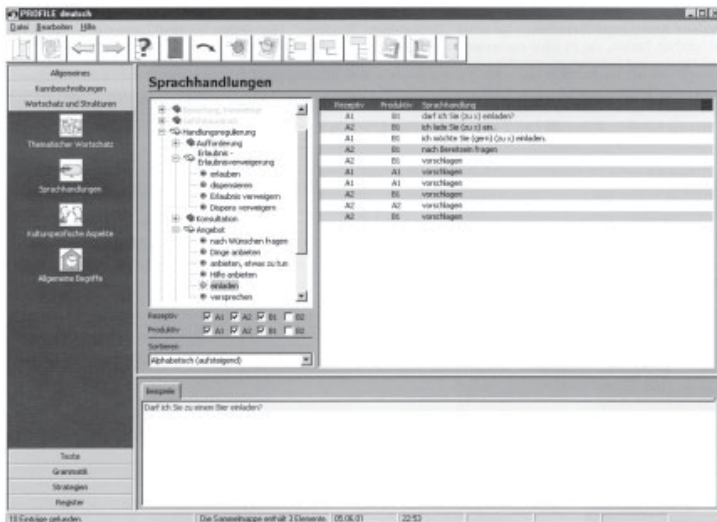


Abb. 2: Profile Deutsch Info-Broschüre, Tafel S. 8

Detailliertere Sequenzierungen in Lehrwerken werden vor allem von deren Autoren vorgenommen; diese Progressionsvorschläge wiederum werden von den meisten Lehrenden im Unterricht übernommen. Solche von Außenstehenden geschaffenen Stoffverteilungspläne haben aber den Nachteil, dass sie oft an den Lernmöglichkeiten einzelner Lerngruppen vorbeigehen. Alle KL wissen, dass kein Kurs dem anderen gleicht, dass sowohl die individuellen Ziele als auch die Lernmöglichkeiten der TN divergieren. Die Stoffverteilung ist also ein wichtiges Element der Tätigkeit der KL – dabei können Lehrwerke sie lediglich entlasten. Die Vorgaben durch die Angebotstruktur vor allem bei größeren Volkshochschulen oder Bildungseinrichtungen schaffen hier allerdings oft ein zusätzliches Problem.

In Lehrwerken gibt es drei Typen der Progression.

1. Die *grammatische bzw. strukturelle Progression* ist der traditionellste Typ der Stoffverteilung. Ihr Vorteil ist, dass die Vernetzung des Lernstoffs nach sprachsystematischen Gesichtspunkten gefördert wird und sich die Sprachkompetenz der TN flexibel und ausbaufähig entwickeln kann. Das größte Problem grammatischer Progressionen ist die unnatürliche Sprache in Texten und Übungen, die sich durch ein gehäuftes Auftreten der zu übenden Strukturen einstellt.
2. Eine *kommunikative Progression* hat den Vorteil, dass man das Gelernte sofort in Alltagssituationen verwenden kann (vgl. Johnson 1979). Stufungsprinzipien sind die sprachliche Komplexität, aber auch die Neutralität der Sprachmittel. Die Funktion „sich bedanken“ wird zunächst durch einfaches und neutrales (und in den meisten Situationen ausreichendes) „Thanks“/„Thank you“ realisiert; später kommen komplexere Wendungen hinzu wie „You really shouldn't have bought such an expensive present!“ (vgl. Wilkins 1976). Die bis heute perfekteste zyklische Progression nach Funktionen und Notionen findet sich in L. G. Alexanders Fernsehkurs „Follow Me“ (1979). Mit kommunikativen Progressionen sind allerdings ebenfalls Probleme verbunden: Plausible Anordnungen kommunikativer Kategorien sind schwierig, weil solche Sprachmittel kaum in geordneten Sequenzen erworben werden können (vgl. Quetz/Bolton/Lauerbach 1981, S. 52 ff.). Dies kollidiert mit kognitiven Prinzipien des Lernens; die vielfältigen Möglichkeiten des Ausbaus grammatischer Teilsysteme können bei einer ausschließlich kommunikativen Anordnung kaum wirksam werden. Schon Johnson (1979) hat deshalb gefordert, die Vorzüge beider Progressionstypen zu kombinieren, was heute Standard ist.
3. Man kann auch völlig auf die Anordnung der Sprachmittel verzichten und stattdessen die Zielsprache durch lernerorientierte Texte und Dis-

kurse vermitteln. Dieses Verfahren hat im Gefolge aktueller Spracherwerbtheorien an Bedeutung gewonnen. Man verzichtet dabei (wie z. B. in Waldorf-Schulen) auf eine Steuerung des Lernprozesses durch eine linguistische Progression. Dieses Verfahren könnte im Gefolge der oben beschriebenen „Gemeinsamen Referenzniveaus“ an Bedeutung gewinnen: Man arbeitet mit authentischen Texten, die nur grob einzelnen Niveaus zugeordnet werden; die Lernenden nutzen sie als Input für die unbewusst ablaufenden Erwerbsprozesse (siehe Kap. 3.4).

2.2 Landeskunde und Interkulturelles Lernen

Ein wichtiger Aspekt des Unterrichts mit Erwachsenen ist, wie ihnen das Land der Zielsprache in ihrem Kurs begegnet. Die Motivation zum Sprachenlernen hängt ja in hohem Maße von den Einstellungen ab, die die Lernenden gegenüber dem Land und der Kultur der Zielsprache und gegenüber ihren Sprechern entwickeln (siehe Kap. 3.5.2 und Kap. 4).

Bei Sprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch und auch Deutsch haben wir es aber mit plurizentrischen Sprachen zu tun. Englisch ist Mutter- oder Zweitsprache in vielen Ländern:

The ‚Inner circle‘		The ‚Outer circle‘	
USA	245,800,000	India	810,806,000
UK	57,006,000	Nigeria	112,258,000
Canada	25,880,000	Pakistan	109,434,000
Australia	16,470,000	Bangladesh	107,756,000
New Zealand	3,366,000	Philippines	58,723,000
		Tanzania	23,996,000
		Kenya	22,919,000
		...	

World Englishes (nach: Kachru 1992, S. 3)

Ähnliches gilt für Französisch (das ‚hexagonale‘ Französisch und das in Quebec, Belgien, der Schweiz, frankophonen Ländern in Afrika usw.), Spanisch (in Lateinamerika), aber auch für die Varietäten des Deutschen (DACHL = Deutschland, Österreich, die Schweiz und Liechtenstein). Dazu kommt, dass viele Menschen vor allem Englisch als *lingua franca* lernen, als internationale Verkehrssprache.

So erklärt es sich vielleicht, dass die Listen von Themen und Situatio-

nen in den aktuellen Curricula in landeskundlicher Hinsicht einen ‚universalistischen‘ Ansatz widerspiegeln: Die Kataloge von Sprachfunktionen, Themen und Situationen sind sprachenübergreifend für alle Zielsprachen parallel angelegt. Unterhalten können soll man sich (auf Deutsch, Englisch oder in jeder anderen Fremdsprache) stets über alltägliche Themen wie „Person – Menschlicher Körper/Gesundheit/Körperpflege – Wohnen – Orte – Tägliches Leben – Essen und Trinken – Erziehung, Ausbildung, Lernen – Arbeit und Beruf – Geschäfte, Handel und Konsum – Dienstleistungen – Natur und Umwelt – Reise und Verkehr – Freizeit und Unterhaltung – Medien und moderne Informationstechniken – Gesellschaft, Staat, Internationale Organisationen – Beziehungen zu anderen Menschen und Kulturen“ (WBT/Goethe-Institut u. a. 1999, S. 94).

Die gängigen Lehrwerke spiegeln diesen Ansatz wider, der davon ausgeht, dass Themen und Alltagssituationen in allen Sprachen und Kulturen im Wesentlichen parallel, wenn nicht gar identisch sind. Solche Alltagssituationen und Themen bilden den Kern zumindest für die ersten Lernjahre.

Als ‚immanente‘ oder ‚implizite Landeskunde‘ transportiert dieser Ansatz viele nützliche Informationen über das Land bzw. die Länder und Kulturen der Zielsprache durch die Kontexte, in die die Äußerungen der Sprecher eingebettet werden. So lernen TN, wie man sich im Land der Zielsprache begrüßt, wie man eine Fahrkarte kauft, welche charakteristischen Gerichte man bestellen kann, wie ein Briefkasten oder ein öffentliches Telefon aussieht usw. Solches in Lehrwerken vermittelte Kontextwissen umfasst heute meist auch Hinweise auf außersprachliches Verhalten im Land der Zielsprache (Begrüßungskuss, Händeschütteln, wann eine Einladung erst gemeint ist, ob man pünktlich sein muss usw.).

Ein Nachteil dieses Ansatzes ist allerdings, dass er stets ‚impressionistisch‘ bleibt. Für das Lernziel „Kommunikative Kompetenz“ bleibt Wissen, das sich auf diese Weise ansammelt, viel zu fragmentarisch, und zudem haftet ihm immer eine Tendenz zur Betonung des Exotischen, Außergewöhnlichen an (Asterix, wenn er mit britischen Sitten und Gebräuchen konfrontiert wird: „Die spinnen ja, die Briten!“). Der Ansatz fördert also unter Umständen die Bildung von Stereotypen und vielleicht sogar von Vorurteilen, indem er die Maßstäbe der eigenen Kultur der Lernenden nicht problematisiert, sondern zulässt, dass sie unreflektiert auf die Zielkultur übertragen werden.

Aber auch ein ‚expliziter‘ Ansatz, landeskundliches Wissen zu vermitteln, stößt auf vielfältige Schwierigkeiten. Die Auswahl der Inhalte, die z. B. in ein Lehrbuch aufgenommen werden, wird u. a. bedingt durch die Anforderung des Marktes, die gesellschaftspolitischen Absichten der Autoren, den ‚Zeitgeist‘

und manche andere Faktoren. Fremdsprachendidaktiker sind zudem oft überfordert, wenn sie systematische Kulturvergleiche anstellen und für den Unterricht aufbereiten sollen.

Zwar ist man sich einig, dass der Fremdsprachenunterricht einen Beitrag zur Völkerverständigung leisten soll, indem er Verständnis für die Eigenarten der Zielkultur(en) weckt. Ein solcher Ansatz zur vergleichenden Kulturkunde wurde allerdings im Dritten Reich pervertiert, indem die Kulturkunde andere Nationen diffamierte und die Überlegenheit des Deutschtums herausstrich. Nach dem Zweiten Weltkrieg war daher ein Ansatz populär, der Gemeinsamkeiten in den Mittelpunkt landeskundlicher Bemühungen stellt und gleichzeitig auch die Vorurteile und Stereotypen problematisiert (Wie sehen Deutsche andere Nationen, wie sehen andere die Deutschen? Wie würden andere gerne gesehen werden, wie würden die Deutschen selbst gerne im Ausland gesehen werden? – vgl. Keller 1969).

Ein solcher sozialpsychologischer Ansatz liegt auch vielen aktuellen Konzepten von interkultureller Kommunikation zu Grunde. „Inter-“ deutet darauf hin, dass es weniger um das Wissen über eine Zielkultur geht (das allerdings nach wie vor wichtig ist!), sondern darum, wie Angehörige zweier Kulturen in der „Interimswelt“ der jeweils aktuellen Kommunikation mit den Normen ihrer eigenen und der fremden Kultur umgehen können, wie sie beim Umgang miteinander die Perspektive des anderen einnehmen und Verständnis für sie entwickeln, aber auch, wie sie ihre eigenen Werte und Normen relativieren können.

„Kultur“ wird ebenfalls neu interpretiert. Sprechen wir von der Kultur (oder den Kulturen) eines Landes oder einer ethnischen Gruppe, so geschieht dies mit einem dreidimensionalen Kulturbegriff, der 1) mentale Dimensionen, also Ideen und Wertvorstellungen, 2) materiale Dimensionen, also Texte und andere Artefakte, und 3) soziale Dimensionen, also die Gesellschaft und ihre Institutionen, umfasst (vgl. Posner 1993). Neu an diesem Kulturbegriff ist, dass nicht nur die ‚hohen Kulturzeugnisse‘ (wie z. B. philosophische Strömungen, Shakespeares Werke oder Institutionen wie das britische Königshaus) unter diesem Begriff erfasst werden, sondern auch die Alltagskultur und ihre Produkte wie *soap operas*, Werbung, Popmusik etc.

Der Kulturbegriff hat sich aber nicht nur durch diese Popularisierung erweitert, sondern auch durch die stetig wachsende gegenseitige Durchdringung der Kulturen. Dies ist ganz besonders auffällig in klassischen Einwanderungsländern und in Nationen, die früher einmal Kolonialstaaten waren. Für

den Englischunterricht gehören neben Großbritannien und Irland ja auch Australien, Neuseeland, die USA und Kanada zu den Kulturen, die berücksichtigt werden sollten, und mit ihnen natürlich auch jene vielfältigen Einwanderer-Ethnien, die oft seit langer Zeit in diesen Ländern leben. Auch zahlreiche afrikanische und asiatische Staaten sind von der britischen Kultur geprägt (s. o.: „The outer circle“). Für Frankreich ergibt sich ein ähnliches Bild, wenn wir an die frankophonen Länder denken, die ebenfalls maßgeblich von der französischen Kultur geprägt sind und doch ganz eigene neue Kulturen hervorgebracht haben.² Dass eine solch komplexe Vermischung von Kulturen den Lernenden nur exemplarisch und in kleinen Ausschnitten vorgestellt werden kann, versteht sich von selbst.

Wie man interkulturelles Lernen als Vorbereitung auf interkulturelle Kommunikation fördern kann, ist mittlerweile in einer reichen Fachliteratur erörtert worden (vgl. die gute Übersicht bei Knapp/Knapp-Potthoff 1990 und bei Gnutzmann 1994 sowie Byram 1997 und, vielseitig und mit anregenden Vorschlägen für die Praxis, vor allem Byram 1997 und Byram/Nichols/Stevens 2001). In der Fremdsprachendidaktik ist man sich heute weitgehend einig, dass das Lernziel „Interkulturelle kommunikative Kompetenz“ (vgl. Kramsch 1998) eines der wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts ist.

Neu durchdacht wird vor allem, wie der Fremdsprachenunterricht zum Verständnis für Menschen anderer Nationalität, Sprache und Kultur erziehen kann und damit zu tolerantem Verhalten und zur Weltoffenheit. Zu den Zielen für einen interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht zählt Gnutzmann (1994, S. 69):

- Schaffung eines Bewusstseins für die kulturspezifisch geprägte Abhängigkeit des Denkens und Handelns
- Kenntnis allgemeiner Parameter (z. B. Religion, Rolle der Geschlechter), nach denen Kulturen sich unterscheiden
- Überwindung von Ethnozentrismus
- Grundlegung von Toleranz
- Akzeptanz von Ethnizität
- rationaler Umgang mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus
- Offenheit gegenüber neuen Ideen und Wertvorstellungen
- Fähigkeit und Bereitschaft, seine Verhaltensmuster zu verändern.

Dabei hat sich auch der methodische Ansatz geändert. Anders als mit landeskundlichen Inhalten, die man lernen konnte, strebt man heute mit interkulturellem Fremdsprachenunterricht an (vgl. Burwitz-Melzer 2000):

- das Nachdenken über das Verhältnis von Eigenem und Fremdem
- das Nachdenken über die eigene kulturelle Identität und über die Beziehungen zu anderen Kulturen
- den reflektierten Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen
- das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Kulturen
- das Erwerben sprachlicher Fertigkeiten, die einen respektvollen und rücksichtsvollen Umgang mit anderen Kulturen erlauben
- das Erwerben sprachlicher Fertigkeiten eines *intercultural speaker*, der sich nicht nur an *einer* Gruppe und an *einer* Kultur orientiert, sondern je nach Situation und sozialem Kontext die passenden sprachlichen und non-verbale Mittel einzusetzen vermag
- die Fertigkeit, sich in andere Menschen, auch aus einer fremden Kultur, hineinzusetzen und die Dinge mit ihren Augen zu sehen
- die Fertigkeit, die eigene Kultur aus einer Außenperspektive zu betrachten
- die Fertigkeit, die eigene Meinung mit der Auffassung anderer Personen auch aus anderen Kulturen koordinieren zu können.

Auch Erwachsene müssen oft noch üben, die Welt aus der Sicht anderer Menschen zu sehen, einen Perspektivenwechsel vornehmen zu können. Das bedeutet, dass auch die eigene Lebensweise nicht mehr unbefragt bestehen kann, weil andere uns ebenfalls anders sehen als wir selbst. „Intercultural communicative competence“ ist deshalb mehr als die Fähigkeit, seine eigenen Sprechabsichten auszudrücken und die des anderen zu verstehen. Es ist auch mehr als die Kenntnis soziokultureller Konventionen der Menschen, deren Sprache man lernt. Doyé (1999) hat umrissen, wie man interkulturelles Bewusstsein schaffen kann (vgl. in seinem Buch „The Intercultural Dimension“³ die Kapitel „Relativizing the US vs. THEM opposition“, „Learning to take perspectives“, „Modifying stereotypes“, „Unlearning prejudice“, „Preventing discrimination“, „Acquiring tolerance“). Interkulturelle Kompetenz und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel werden besonders beim Lernen im Tandem (siehe Kap. 4.4) wichtig.

Eine andere Konsequenz, die das Selbstverständnis vieler KL tangieren dürfte, ist die Preisgabe des Ideals der ‚native speaker competence‘ zu Gunsten einer „intercultural communicative competence“ (vgl. Kramsch 1998) als Folge dieser Entwicklungen. Schließlich kann es nicht angehen, die Norm eines Landes oder gar einer Gesellschaftsschicht, in der lediglich eine Varietät einer pluri-zentrischen Sprache gesprochen wird, zur allgemeinen Norm des Fremdsprachenunterrichts zu erheben. Neben den Varietäten anderer Nationen sollten zudem auch die Lerner Sprachen (siehe Kap. 3.4.3) der nicht-muttersprachlichen

KL zu ihrem Recht kommen, wird doch gerade Englisch als *lingua franca* oder als Verwaltungssprache wahrscheinlich von mehr Menschen benutzt, als es von Muttersprachlern gesprochen wird.

2.3 Fiktionale Texte und Spielfilme

Im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen muss auch über den Wert fiktionaler Texte und Spielfilme im Fremdsprachenunterricht neu nachgedacht werden. Die Alltagsdialoge und Sachtexte, die heute in den meisten Lehrwerken dominieren, bilden ja nur einen Ausschnitt aus dem weiten Spektrum sprachlicher Äußerungen. Interkulturelles Lernen aber kann man besonders gut am Beispiel fiktionaler Texte initiieren, in denen interkulturelle Konflikte thematisiert werden. Gerade das sanktionsfreie Probehandeln im fiktionalen Raum („Wie würden Sie in dieser Situation handeln? – Waren Sie schon einmal in ähnlicher Lage? – Was wird der Held der Geschichte Ihrer Meinung nach jetzt tun? – Schreiben Sie eine Fortsetzung der Handlung aus Ihrer Sicht usw.“) schafft zahlreiche Anlässe zum Perspektivenwechsel, ohne dass man diese auf einer theoretischen Ebene thematisieren müsste.

Zahlreiche Textsammlungen mit Erzählungen oder Gedichten aus der Welt des *outer circle* oder der Frankophonie, aber auch solche mit literarischen Texten ethnischer Minderheiten in den Ländern der Zielsprache bieten Chancen, diese Länder aus einer anderen Perspektive kennen zu lernen. Eine Entwicklung der interkulturellen Sensibilität der Lernenden erfolgt dann, ohne dass man politische Absichtserklärungen abgeben muss, was ja – ob positiv oder negativ – manchmal unangenehm sein kann. Die Literaturdidaktik hat dafür zahlreiche Vorschläge erarbeitet, bei denen das Lernziel „Fremdverstehen“ im Mittelpunkt steht (vgl. Bredella 2000; Bredella/Delanoy 1999; Bredella u. a. 2000; Burwitz-Melzer 1995, 2000, 2001 u. a., siehe Kap. 5.2.5).

Vor allem jenseits der Grundstufe herrscht manchmal eine gewisse Unsicherheit darüber, mit welchen Kursangeboten man TN ansprechen kann. Materialien für Konversationskurse gibt es zwar in reicher Zahl; die Zielsetzungen (und Inhalte), die dabei verfolgt werden, bleiben aber oft unscharf. Hier könnte eine Besinnung auf interkulturelle Themen eine Lücke schließen.

2.4 Berufsbezogene Komponenten

Schon im Anfangsunterricht, vor allem aber auf der Ausbaustufe wünschen sich viele Lernende eine stärkere Berücksichtigung berufsbezogener Sprachkenntnisse. In Zeiten des Umbruchs in vielen Berufen, in denen Mobilität wich-

tig wird, können sich Anbieter von Sprachkursen diesen Wünschen nicht verschließen. Mittlerweile kann man im Bereich der Curricula und der daran anschließenden Prüfungen eine erhebliche Diversifizierung der Angebote beobachten.⁴ Auch im Angebot vieler Volkshochschulen findet man zunehmend Kurse, die Wirtschaftsenglisch oder allgemeinere berufsbezogene Kenntnisse auch schon auf der Grundstufe vermitteln. Im Grunde ist dies aber nach wie vor die Domäne der privaten Anbieter, die mit Industriebetrieben oder Banken kooperieren und maßgeschneiderte Kurse mit firmeneigenen Materialien offerieren. Die Lernziele sind hier vom beruflichen Anforderungsprofil diktiert, und Sprachtrainer, die in diesem Sektor arbeiten, müssen in der Lage sein, sehr flexibel auf die Wünsche und den Bedarf ihrer Kunden einzugehen.

Auch Lehrwerke haben diese Entwicklung mittlerweile aufgegriffen. In „LIFT OFF“ z. B. gibt es bereits ab Band 1 sogenannte „Job Spots“, in denen die Sprachmittel der vorausgegangenen Units aufgegriffen und unter Berücksichtigung der Rolle des Servicepersonals ergänzt werden. In der Unit selbst werden z. B. beim Thema „Einkauf von Kleidung, Souvenirs usw.“ die Sprachmittel geübt, die der Kunde benutzen muss. Im „Job Spot“ findet man dann verstärkt Redewendungen, die die Verkäuferin bzw. der Verkäufer benötigen.

2.5 Unterschiedliche Lernziele für einzelne Lernende?

Wie bereits im Kapitel 2.1 dargestellt, haben alle TN an Sprachkursen divergierende Interessen. Manchmal sind diese Interessen berufsorientiert („Ich lerne Englisch, weil ich oft Anrufe ausländischer Kunden annehmen und herausfinden muss, an wen ich sie weitervermitteln kann“), manchmal eher touristisch („Im Urlaub in Costa Rica sprachen die Hotelangestellten alle nur Englisch“); dazu kommen TN, die ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen wollen („Mein Sohn ist ganz schlecht in Grammatik, ich muss ihn immer abhören“) oder nur ein Freizeitangebot suchen („Im Kurs kann man mit anderen Leuten reden“) und solche mit noch anderen Interessen („Ich will in chatrooms mitmachen, aber da schreiben die Leute immer solch ein komisches Englisch, dass ich schon gar nicht mehr weiß, was richtig und was falsch ist.“).

Es ist schwer, bei der Planung einzelner Stunden mit solch unterschiedlichen Wünschen umzugehen (siehe Kap. 1.4, 5.1 und 5.7). An dieser Stelle sei aber festgehalten, dass es eine Hierarchie der Beteiligten am Prozess der Lernzielsetzung gibt – und in der stehen die Lernenden ganz oben! Mit ihnen muss man am Beginn des Kurses – und später immer wieder – aushandeln, welche Ziele sie in welchem Zeitraum anstreben, und dabei muss man durchaus auch in Kauf nehmen, dass einige von ihnen eher an Grammatik und Korrektheit inte-

ressiert sind, andere eher parlieren möchten, einige berufsbezogen, andere für den Urlaub lernen möchten. Binnendifferenzierung in der Zielsetzung bedeutet ja nicht, dass man drei oder vier Kurse in einem veranstaltet; es bedeutet nur, dass man neben dem Kern des Unterrichtsgeschehens phasenweise die Interessen einzelner Gruppen von Lernenden aufgreift, ab und zu einen Text oder eine Übung für sie mitbringt und mit ihnen durcharbeitet, während der Rest des Kurses in einer Stillarbeitsphase andere Übungen erledigt oder in Gruppenarbeit an einem kleinen Projekt arbeitet. Man sollte im übrigen Heterogenität nicht als Störfaktor auffassen und möglichst homogene Gruppen anstreben. Eine gewisse Heterogenität kann einen Kurs beleben und Ausgangspunkt für viele kommunikative Aktivitäten sein.

Die Partner der Lernenden bei der Festlegung der Ziele des Kurses sind die KL, die dafür natürlich wissen müssen, wie man Lernziele formuliert und auswählt. Die Institution, für die sie arbeiten, schafft den organisatorischen Rahmen, indem sie versucht, durch ein hinreichend differenziertes Angebot die innere Heterogenität der Kurse klein zu halten. Sie wählt oft auch das Lehrwerk aus, das wiederum ein möglichst differenziertes Lernangebot schaffen sollte, um Lehrenden und Lernenden das Aushandeln der Ziele zu erleichtern. Die Verbände schließlich bieten – als letztes Glied der Kette gewissermaßen – Curricula als Modelle an, an denen alle anderen Partner sich orientieren können. Diese Abfolge mag vielleicht überraschen – aber Kurse in der Erwachsenenbildung sind eben Serviceangebote, die Nachfrage befriedigen müssen. Es handelt sich nicht um Schulunterricht, bei dem gesamtgesellschaftliche Ziele oder die Vorgaben eines Ministeriums erfüllt werden müssen. Kurse in der Erwachsenenbildung besucht man freiwillig – und das heißt, man kann auch fernbleiben oder sich einen anderen Anbieter suchen, der den eigenen Wünschen flexibler entgegenkommt.

Anmerkungen

- 1 Sinngemäß etwa: „... werden umgesetzt in einer Reihe von Problemlösungsaufgaben ... und gelenkten Aufgaben, die Lernstoff anbieten, aber auch zeigen, wie und warum man lernt.“
- 2 Nicht zuletzt muss man auch berücksichtigen, dass Lerngruppen heutzutage oft multikulturell zusammengesetzt sind – eine Erfahrung, die man aus vielen Feriensprachkursen ohnehin kennt. Auch dies wirft immer wieder die Frage auf, wie man mit den Meinungen, Einstellungen und Lerngewohnheiten der Lernenden im Fremdsprachenunterricht umgeht.
- 3 Doyé behandelt zwar den Englischunterricht in der Grundschule, sein Buch ist aber wegen seiner praktischen Vorschläge sehr lesenswert.
- 4 So z. B. bei WBT/Goethe-Institut: Zertifikat Deutsch für den Beruf, beim Goethe-Institut: Prüfung Wirtschaftsdeutsch International, bei DIE/WBT: English for the Hotel and Catering Industry; Certificate in English for Technical Purposes, bei den Cambridge-Prüfungen BULATS u.v.a. (Informationen auf den Websites dieser Organisationen).