

KAMILA PODRÁPSKÁ

Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung: Möglichkeiten und Grenzen eines Transfers von schultypischen Methodenkonzepten

Die kognitive Struktur des Erwachsenenlernalers, seine Voraussetzungen zum lebenslangen Lernen sowie die institutionellen Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung wurden zum Gegenstand der Andragogik. Der vorliegende Artikel setzt sich mit den Spezifika des Fremdsprachenlernens bei Erwachsenen auseinander, die zur Entstehung einer neuen Disziplin führten – der Sprachandragogik. Er erörtert in diesem Zusammenhang ebenfalls die Relevanz der Prinzipien des kommunikativen Ansatzes.

1 Zur Begriffsbestimmung

Der Ausdruck *Erwachsenenbildung* bezieht sich in unserem Artikel auf die Gesamtheit der Organisationsmodelle und Theorien, die darauf abzielen, individuell und gemeinschaftlich aufgefasste Ausbildungsprozesse zu organisieren, zu steuern und curricular zu unterstützen. Da die Erwachsenenbildung allerdings in ihrer Komplexität weit über die Grenzen des schulischen Bildungsrahmens hinausgeht, wird sie seit mehr als 20 Jahren in der deutsch- sowie tschechischsprachigen Fachliteratur intensiv diskutiert (vgl. Oppermann 1999, Krämer/Walter 1994, Bočková 1995, Homola/Petřková 1985). Dieser gezielte und organisierte Bildungsprozess, der mit dem Einsetzen der industriellen Revolution entstand, gewann für Menschen aller Bevölkerungsschichten für die Dauer ihres gesamten Lebens an Bedeutung. Das bis dahin geltende und die Schule als den entscheidenden Abschnitt in der Erziehung und Bildung eines Menschen ansehende Modell wurde Anfang der 60er Jahre Gegenstand intensiver Ausei-

nersetzungen. Die aus der heutigen Perspektive ungenügende Konzentration des gesteuerten Lernprozesses auf eine einzige Phase des Lebens geriet in eine Krise und initiierte in allen industrialisierten Ländern der Welt den gemeinsamen Ansatz des Rechts auf Zugang zu Bildung und Kultur.¹

Aktuell beherrscht kaum ein anderes Thema den Diskurs in der gesamten Pädagogik so stark wie die Fragestellungen des Lernens im Erwachsenenalter. Im Hinblick auf die in den meisten Bereichen des Berufslebens durch technische Veränderungen verursachte Vertiefung und Erweiterung des notwendigen Wissens und die dadurch bedingte unaufhaltsame Veraltung relevanter Kenntnisse weisen darauf hin, dass es eine wichtige Aufgabe von Schulen und Weiterbildungseinrichtungen ist, den Lernenden die für das lebenslange Lernen notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln und sie adäquat auf diesen Prozess vorzubereiten (Friedrich 2002: 2). Das Interesse am lebenslangen und von der Lehrperson mehr und mehr unabhängigeren Lernen ist seitens der Pädagogik u. a. eine Folge des gegenwärtigen Perspektivenwechsels, der vom früheren Mittelpunkt „Lehrer“ zum heutigen Mittelpunkt „Lerner“ geht. Der in diesem Zusammenhang neu entstandene Begriff der Pädagogik, nämlich *Andragogik*², ist ein Beweis dafür. Mit Fokus auf das Fremdsprachenlernen wird von der *Sprachandragogik*³ gesprochen. Allerdings ist in diesem Zusammenhang zu vermerken, dass dieser Begriff kaum wissenschaftlich einheitlich in der Fremdsprachendidaktik definiert noch in der Alltagssprache einheitlich gebraucht wird.⁴ Die synonyme Verwendung der Begriffe *Sprachandragogik* und *Fremdsprachenlernen in der Erwachsenenbildung* wird auch in diesem Artikel eingehalten. Es gilt nun also zu klären, welche Faktoren beim Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter in Betracht gezogen werden sollen, welche Anforderungen diese Altersgruppe an den Lehrer stellt, welche Konsequenzen sich daraus für den Lehr- und Lernprozess

¹ Diese Entwicklung setzte, gefolgt von den USA, 1968 in Schweden ein und endete 1974 mit der Konvention Nr. 140 des International Labor Office (vgl. Federighi 1997).

² Im engeren Sinne deckt der Andragogikbegriff die Erwachsenenbildung ab, d.h. ihre edukative Dimensionen, im weiteren Sinne sei unter diesem Begriff die gesamte Sozialisation eines Erwachsenen auf der kulturellen, edukativen sowie sozialen Ebene zu verstehen (vgl. Šimek 1998).

³ Namentlich dem Bildungsportal der Johannes Gutenberg Universität Mainz sei in diesem begriffseinführenden Zusammenhang das größte Verdienst zuzuschreiben.

Vgl. <http://www.sprachandragogik.uni-mainz.de/atum/>.

⁴ Unerwähnt bleibt er bei Bausch/Christ/Hüllen/Krumm 1991 sowie Bausch/Christ/Krumm 2003; Auch die neueste Metadidaktik des Fremdsprachenunterrichts tschechischer Provenienz von Choděra (vgl. Choděra 2006) setzt sich begrifflich mit dem Terminus „Sprachandragogik“ kaum auseinander.

ergeben und welche Relevanz die gegenwärtigen schulischen Methodenkonzepte in diesem Kontext haben.

2 Zielgruppenbestimmung in der Sprachandragik

Werden in der einschlägigen Fachliteratur Lerner im Erwachsenenalter erwähnt, so werden darunter in den meisten Fällen sowohl Studierende im tertiären Schulbereich, berufstätige Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen als auch Erwachsene im außerschulischen Kontext verstanden. In unserem Artikel werden wir uns im entscheidenden Maße letzterer der drei genannten Gruppen zuwenden, die erste wird lediglich als Referenzobjekt herangezogen. Unsere Abgrenzung wurde namentlich in Bezug auf die bereits vorhandene bzw. während des institutionellen (Hoch-)Schullernprozesses entwickelte Lernkompetenz⁵ vorgenommen, die einen direkten Einfluss auf die Gesamtgestaltung des Unterrichtsprozesses seitens des Fremdsprachenlehrers und -lerner ausübt.

Die zweite Gruppe, die der Studierenden in Weiterbildungskursen, orientierte sich in ihrer Anfangsphase primär am Erreichen eines unmittelbar arbeitsmarktverwertbaren (Teil-) Abschlusses, der das Ergebnis der Lösungsvorschläge der Wirtschaftskrise der 70er Jahre darstellte. Die Bezeichnung Weiterbildung (continuing education) „wurde zur Unterscheidung solcher beruflich orientierter Angebote von traditioneller, hauptsächlich nicht beruflicher freier Erwachsenenbildung benutzt“ (Fieldhouse 1996: 44). Inhalt dieser Weiterbildungskurse waren in den 80er Jahren sowohl im deutsch- als auch im tschechischsprachigen Raum jene Bereiche, die eine direkte Anwendung im industriegebundenen Berufsbereich fanden. Erst mit der europaweiten politischen Wende wurden die Weiterbildungskonzepte auch für die Fremdsprachenbildung relevant⁶.

In diesem Artikel werden jene Lerner im Erwachsenenalter erwähnt, die das Erlernen einer Fremdsprache mit dem Erwerb zusätzlicher Qualifikation verbinden

⁵ Zu Lernstilen sowie Lernstrategien und Lerntechniken siehe Näheres bei Bimmel/Rampillon 2000, Mareš 1994 sowie Mareš 1998 u.v.a.

⁶ Genannt sei in diesem Zusammenhang der breit gefächerte und von den einzelnen Staaten stark unterstützte Umschulungsprozess der Russischlehrer, der in ganz Mittel- und Osteuropa eine Zusatzqualifikation zu Deutsch- und Englischlehrern anstrebte (vgl. dazu zahlreiche Beiträge in *Cizí jazyky* 1992-1997). Da jedoch dieser einmalige Prozess Ende der 90er Jahre so gut wie abgeschlossen war, ist diese Gruppe von Erwachsenenlernern für unsere Zwecke nicht mehr relevant.

und dadurch eine Erweiterung eigener Berufschancen anstreben oder einen (in vielen Fällen berufsbedingten) Auslandsaufenthalt planen. In selteneren Fällen steht hinter dem Entschluss, Fremdsprachen zu lernen, ein privates Interesse an Filmen und Literatur in einer Fremdsprache, die Erwachsene dazu bewegen könnten, eine Fremdsprache zu lernen bzw. wieder zu lernen.

Diese Abgrenzung trifft in Tschechien das gesamte Sprachkursangebot öffentlicher sowie privater Einrichtungen und auch des betrieblichen Umfeldes. Meist pragmatisch⁷ angelegte Sprachkurse werden in diesem Zusammenhang von Universitäten, Volkshochschulen oder Privatanbietern entwickelt und den Zielgruppen angeboten.

3 Zur kognitiven⁸ Struktur eines Erwachsenenlernalers

Der Bedarf an Fachleuten, die auf dem tschechischen Arbeitsmarkt über Kenntnisse einer traditionellen Fremdsprache wie Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch oder Russisch verfügen, wächst in fast allen Lebensbereichen. Parallel dazu wächst ebenfalls die Bereitschaft vieler Erwachsenen, eine Fremdsprache zu erlernen oder die vorhandenen Kompetenzen und Kenntnisse zu vervollkommen.⁹ Statistisch gesehen befinden sich aktuell in der Tschechischen Republik ca. zwei Fünftel der potentiellen Lernerpopulation im Fremdsprachenlernprozess im Erwachsenenalter. Damit die in diesem Zusammenhang angebotenen Sprachkurse einen hochwertigeren Status erhalten, als „nur zweite Wahl zu sein“ (Quetz 1991: 377), sind v.a. neue fremdsprachendidaktische Schlussfolgerungen in Bezug auf das Sprachkursprofil wie z.B. die konsequente kognitive Charakteristik eines Erwachsenenlernalers vorzunehmen. Anzusprechen sind in diesem Zusammenhang ebenfalls Erkenntnisse der Entwicklungs-, Gedächtnis- und Motivationspsychologie sowie pragmatische Überlegungen bez. der künftigen Verwertbarkeit der gewonnenen lexikalischen Kompetenz.

⁷ Vgl. dazu die Gliederung Neuners (1997: 84ff.) in pädagogisch und pragmatisch orientierte Sprachkurse.

⁸ Unter kognitiver Entwicklung verstehen wir in diesem Kontext die Entwicklung all jener Funktionen, die dem Erkennen und Erfassen der Gegenstände und Personen der Umgebung und der eigenen Person gelten. Zu diesen Funktionen gehören Intelligenz, Sprache bzw. Denken, Wahrnehmung, Problemlösen, Gedächtnis etc.

⁹ Nähere statistische Daten sind u.a. unter <http://www.uiv.cz/virtodd/vyber.asp> abzurufen.

Wir gehen in der Definition eines Erwachsenenlerner davon aus, dass dieser im Vergleich zum Schüler jüngeren und mittleren Schulalters¹⁰ auf seiner Stufe der kognitiven Entwicklung über ein breit entwickeltes abstraktes Denken verfügt, das Operationen mit Begriffen abstrakter Art erlaubt. Die von Piaget definierten kindlichen sensu-motorischen Schemata der ersten kognitiven Entwicklungsstufe, die auf der zweiten kognitiven Entwicklungsstufe mittels konkreter Handlung mit Gegenständen interiorisiert werden, um eine konkrete Denkoperation zu unterstützen, müssen im Unterschied zu Kindern nicht mehr motorisch ausgeführt werden, sondern können auch im Geiste vollzogen werden. Auf der letzten kognitiven Stufe wird Unabhängigkeit von konkreten Inhalten, ja von Inhalten überhaupt erreicht: Für den erwachsenen Lerner können Zeichen für abstrakte, formalhafte geistige Operationen stehen (vgl. Piaget/Inhelderová 1970: 63ff.). Die Folgen für die Unterrichtsgestaltung abstrakter Lerninhalte wie z.B. bei der Grammatikvermittlung liegen auf der Hand. Im Sprachunterricht werden in Folge dessen abstrakte, metasprachliche Begriffe eingeführt, die Voraussetzung der erfolgreichen Lernerauseinandersetzung mit einer grammatischen Regel im deduktiven Erschließungsverfahren sind.

Die weiteren wichtigen Variablen für einen effizienten Fremdsprachenunterricht liegen in der Fähigkeit des Erwachsenen, sich auf die zu bearbeitenden Themen langfristig zu konzentrieren und die Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Der objektiv messbare Lernerfolg wird des Öfteren in den Zusammenhang mit dem Selbstlernen gestellt.

Für eine in den meisten Fällen nicht selbstverständlich existierende und ausreichend entwickelte Variable wird die Fertigkeiten Erwachsener gehalten, ihren subjektiven Lernstil zu (er)kennen und individuell angepasste Lernstrategien und -techniken effektiv anzuwenden. Namentlich diese zwei Unterrichtsvoraussetzungen dürfen seitens der Kursleiter nicht überschätzt werden. Lediglich in Abhängigkeit von seiner eigenen auf Lernprozess analytisch orientierten Lerngeschichte ist der Erwachsenenlerner fähig, seinen eigenen Lernprozess¹¹ zu

¹⁰ Die Frage, ob Kinder bessere Sprachlerner sind oder nicht, versuchen u.a. Brunner (Brunner 2002: 12ff.), Appeltauer (Appeltauer 1992: 6ff.) zu beantworten.

¹¹ Zunächst muss der Lernende über bestimmte kognitive Strategien des Wissenserwerbs und der Wissensnutzung verfügen, die ihm das Lernen neuer Informationen erst ermöglichen (vgl. Breuer 2001: 89, Friedrich 2002: 5). Zu den „nützlichsten“ dieser kognitiven Strategien, die unter den Begriff der Methodenkompetenz fallen, werden Enkodierungsstrategien gezählt, die dazu beitragen, neue Informationen dauerhaft zu speichern, weiterhin Erhaltungsstrategien, die verhindern, dass das Gelernte

steuern. Da die Entwicklung der Lerntechniken und -strategien erst in den letzten zwanzig Jahren¹² zu einem der drei deklarativen Hauptziele des Fremdsprachenlernprozesses neben der pragmatischen und sozial-affektiven Zielsetzung wurde¹³, ist die Annahme relevant, dass Lerner höheren Lernalters über diese Kompetenz nicht verfügen. Der Nachholbedarf ist eine der wichtigsten Aufgabenstellungen der Erwachsenenbildung, denn um ein teilweise selbstgesteuertes Lernen der Erwachsenen handelt es sich laut Weinert erst dann, wenn „der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (Weinert 1992: 102). Dies bedeutet mit anderen Worten, dass der erwachsene Lernende die „Entscheidungen über Lernziele, Lernstrategien, Lernort, Lernzeit, Lernhilfen [...] Lernkontrolle“ (Breuer 2001: 88) und vor allem auch Lerninhalte maßgeblich beeinflussen und steuern kann. Hierin liegt der größte Unterschied zum „Schüler-Lernen“, denn von Autonomie kann nur gesprochen werden, wenn der Lernende stets die Planung, die Auswahl der Lernmaterialien und die Durchführung des Lernprozesses selbstständig und eigenverantwortlich, vollständig und unabhängig von Lehrpersonen übernimmt (vgl. Bimmel 2001, Breuer 2001). Diese für einen Unterrichtsverlauf und Lernerfolg zweifelsohne positiven Fähigkeiten und Fertigkeiten werden beim Erwachsenenlerner allerdings auf der anderen Seite durch einige Lerndefizite beeinträchtigt. Diese (scheinbaren) Defizite liegen in der gedächtnispsychologischen sowie sozial-emotionalen Beschaffenheit des Lerners im Erwachsenenalter. Im Unterschied zu Schülern namentlich jüngeren und mittleren Schulalters verfügen Erwachsene über eine beschränkte Fähigkeit, neue Informationen rasch mechanisch zu speichern. Die geringere Einsetzbarkeit des mechanischen Gedächtnisses führt zweifelsohne zur problematischen Nachahmung von imitativ angelegten Übungen.

Ein Widerspruch in sich ist, dass ähnliche Nachahmungsübungen namentlich für auditiv und audiovisuell veranlagte Lernertypen eine geeignete Übungsform darstellen. Durch sie werden phonetisch-phonologische Strukturen im supra-segmentalen Bereich (v.a. Intonationsverläufe) effizient vermittelt, sie eignen sich

im Gedächtnis verblasst, Abrufstrategien, Wissensnutzungsstrategien und Kontrollstrategien, die zur Planung und Regulation des Lernprozesses dienen.

¹² Die ursprüngliche Lehrzieldefinition wurde auf die pragmatische, kognitive und emotionale Dimension eingeschränkt (vgl. Doyé 1991: 126).

¹³ Vgl. Janiková/Michels-McGovern 2001: 19.

zur Präsentation von kontextabhängigen lexikalischen Einheiten und Kollokationen. Ihre okkasionelle Speicherung und das anschließende Abrufen könnten während einer Unterrichtsstunde allerdings ein bedeutendes Hindernis sein. Ängste vor möglichem Misserfolg und Versagen beim Aufgabenlösen rufen bei Erwachsenen in höherem Ausmaß Hemmungen hervor, die bis auf den (in den meisten Fällen lediglich individuell wahrgenommenen) Verlust ihres Sozialstatus in der Lerngruppe zurückgeführt werden können. Aus der Perspektive der Motivationspsychologie gesehen sind nämlich tschechische Erwachsene zum Lernen der Fremdsprachen vorwiegend instrumentell, weniger integrativ (vgl. Huneke/Steinig 2002: 14) motiviert. Ihre instrumentelle Motivation baut auf der Erlangung einer beruflichen Karriere, der zwangsläufig ein schulischer Erfolg vorausgehen muss, auf. Stereotype Vorstellungen von Erwachsenenlernern basieren auf einem Verständnis dieses Lernenden als Prototyp des idealen Informationsverarbeiters und leicht motivierbaren Individuums. Wir warnen hier vor diesem ersten Trugschluss. Vielmehr „müssen bei den Lernenden u.U. erst die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, mit den neu entstanden Spielräumen umzugehen“ (Friedrich 2002: 4). Damit die zuvor erwähnten erworbenen und gelernten kognitiven Strategien bei Bedarf aktiviert werden können, ist also vor allem eine ausreichende Motivation vonnöten.

Der zweite Trugschluss, der den Erwachsenenlerner als ideal ausgestatteten Informationsverarbeiter versteht, ist mit der Annahme verbunden, dass die Fertigkeit Leseverstehen für diese Zielgruppe kein Problem mehr sei. In einem Sprachkurs werden in der Regel Lerner mit unterschiedlichem Niveau fremdsprachlicher (Vor-)Kenntnisse integriert. Lehrer in der Erwachsenenbildung gehen davon aus, dass Textarbeit, d.h. erfolgreiches Erfassen und Erschließen von neuen Informationen, für ihre Zielgruppe eine Selbstverständlichkeit ist, da die primäre Fertigkeit, Texte graphematisch zu dekodieren und auf Grund eines schnellen Assoziierens von Graphemfolgen mit ihren Bedeutungen zu verbinden und dadurch semantisch und kontextuell zu interpretieren, längst in der Schulzeit entwickelt wurde. Namentlich im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht sollten sich Lehrer dessen bewusst werden, dass „die Individualisierung des Lesunterrichts manchmal bis zur Umstellung des Lehrprozesses in Einzelkonsultationen zu Verfahrensstrategien und zur Entwicklung optimaler Lesetechniken führen kann.“ (Veselý 1996: 58).

Die erstrangige Aufgabe des Erwachsenensprachunterrichts stellt aus dieser Perspektive also eine Hilfestellung seitens der Lehrperson dar, die sowohl einen emphatischen Zutritt zu einzelnen Lernern bei der Herausbildung von individuell angepassten Lerntechniken als auch die Wahl zielgruppenadäquater Übungsformen (vgl. Doyé 1992: 8) verlangt.

4 Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter: Prinzipien des gegenwärtigen kommunikativ gestalteten Sprachunterrichts

Möglichst authentischer Gebrauch der Zielsprache, der sprachlich und pragmatisch angemessenes Handeln des Lerners in allen Lebenssituationen ermöglicht, Entwicklung von Verstehens- und Lernstrategien, die Voraussetzungen für das lebenslange (autonome) Lernen schaffen, Entwicklung von sozial-affektiver Kompetenz, die auf der Offenheit zum Fremden und dem zur Toleranz und Akzeptanz führenden Perspektivenwechsel aufbaut: All das charakterisiert das gegenwärtig vorherrschende, linguistisch funktional und pragmatisch orientierte Konzept des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Seine pragmatische Orientierung beschäftigt sich nach Neuner mit Fragen des „zielgruppenspezifischen Bedürfnisses von Lernenden hinsichtlich des Fremdsprachengebrauchs“ (Neuner 2001: 151). Diese Orientierung beruht auf einem konsequenten Wechsel der didaktischen Perspektive¹⁴. In den Mittelpunkt wird nicht mehr der Lehrprozess an sich gerückt, primär eingegangen wird auf Spezifika der einzelnen Lernergruppen, die die gegenwärtige curriculare Planung deutlich beeinflussen. In Betracht gezogen werden in erster Linie die Forschungsergebnisse der Linguistik (sprachliche Korpora als Ausgangsbasis der Wahl der lexikalischen und grammatischen Minima), der Fremdsprachendidaktik und der Mediendidaktik (angestrebte fremdsprachliche Progression, Gewichtung einzelner Zielkompetenzen, Nutzung von gegenwärtigen Medien), der Pädagogik (Diskussion der altersadäquaten Arbeits- und Sozialformen sowie Unterrichtsmittel) und der Motivationspsychologie.

¹⁴ Die zielgruppenadäquaten Methoden werden in Bezug auf Erwachsene tiefgehend bei Zimmermann 1987 sowie Zimmermann 1990 diskutiert.

Die kontinuierliche Entwicklung von berufsorientierten, offen angelegten Lehrwerken¹⁵ charakterisierte in den letzten zwanzig Jahren die gesamte Lehrbuchproduktion für den außerschulischen Bereich der Sprachandragogik in ganz Europa. In Bezug auf die Entwicklung von Erwachsenensprachcurricula wird hier auf der sprachlichen und didaktischen Ebene Wert auf pragmatisch begründete Themen- und Sprechabsichtwahl gelegt, die eine auf die Erwachsenenwelt orientierte lexikalisch-grammatikalische Progression¹⁶ prägt. Auf den Beruf fokussierte Themen- und sekundär auch Textwahl übt ebenfalls einen direkten Einfluss auf die zu entwickelnden Kompetenzen aus, die konsequent in realitätsnahen didaktischen Kontexten eingeführt werden.¹⁷ Die erstrangige Entwicklung der Verstehenskompetenzen (Hör- und Leseverstehen) wird als Ausgangsbasis der eigenen nach Sprachvorbildern realisierten sprachlichen Produktion (auf dem Anfängerniveau vorwiegend im mündlichen, in späteren Lernphasen auch im schriftlichen Bereich) verstanden, die den Erwachsenen die o.g. Hemmungen abbauende Sicherheit im Umgang mit der Fremdsprache in sozial heterogenen Lerngruppen verleiht.

Die soziale und sprachliche Interaktion ist im Erwachsenenunterricht als eine weitere wichtige Komponente fremdsprachlichen Lernens anzusehen, die sich sehr positiv auf den Lernerfolg auswirken kann. Dies bedeutet, dass in zunehmender Weise kooperative Lernformen angestrebt werden müssen. Wählt der Lehrer geeignete Sozialformen für den Erwachsenensprachkurs und unterstützt er diese durch geeignete Arbeitsanweisungen und methodische Hilfestellungen, initiiert und betreut er hiermit die Kooperation der Lernenden untereinander, die die Basis ihres eigentlichen Berufslebens darstellen. Den Lernenden muss verdeutlicht werden, welche positiven Einflüsse die Fähigkeit einer fremdsprachlichen Interaktion mit anderen Lernenden für ihr eigenes Lernen haben kann und sie müssen mit den für effektives Gruppenlernen nötigen Strategien vertraut werden. Außerdem wurde gerade in der jüngsten Vergangenheit vermehrt darauf hingewiesen, dass die

¹⁵ Genannt seien in diesem Zusammenhang berufsorientierte Lehrwerke wie *Deutsch im Hotel* (1994), *Hotellerie und Gastronomie* (1992), *Němčina pro státní správu* (1999) u.v.a.

¹⁶ Vgl. die metadidaktisch aufgefassten Beiträge von Repka 1997/98, Choděra 2006 u.v.a.

¹⁷ Als Beispiel sei das Lehrwerk *Deutsch aktiv neu GS2* genannt, das das Leseverstehen mit Gebrauchsanweisungen zu Kopiergeräten und das Hörverstehen in Verbindung mit Rundfunkmeldungen zu Stausituation einführt (Neuner et al. 1994: 14f).

Fähigkeit und Bereitschaft, in einem Team zu arbeiten, in der heutigen Gesellschaft immer wichtiger wird (vgl. Breuer 2001: 106).

Gewöhnt an den beruflichen Umgang mit Informationsquellen verlangen Erwachsenenlerner ebenfalls für ihre nächste Lernumgebung ein reiches Angebot an bereitgestellten Lern- und Informationsquellen. Nach Müller-Hartmann und Legutke muss das Klassenzimmer für den Bereich des Fremdsprachenlernens zu einer „Lernwerkstatt“ als Fachraum für das Fremdsprachenlernen werden, „der eine Fülle von unterschiedlichen Informationsangeboten für die Schüler bereit hält, in dem unterschiedlichste Lern- und Sozialformen problemlos realisiert werden können“ (Legutke/Müller-Hartmann 2000: 11). Auch und besonders Computern und den neuen Medien¹⁸ soll in solchen Lernumgebungen für das selbstgesteuerte Lernen eine große Bedeutung zukommen. Die Bereitschaft, sich beim Fremdsprachenlernen mit neuen Medien auseinanderzusetzen, ist allerdings geschlechtsabhängig und wirkt sich v. a. auf technisch begeisterte männliche Lerner aus.¹⁹

Die oben diskutierten Prinzipien des erfolgreichen fremdsprachlichen Erwachsenenunterrichts können allerdings nur unter einer Voraussetzung effektiv umgesetzt werden. Die Unterschiedlichkeit der traditionell schulischen und pragmatisch orientierten außerschulischen Lernkontexte sowie deren direkte Auswirkung auf die Gestaltung konkreter Unterrichtseinheiten für Erwachsene wird aus der Lehrerperspektive in unzureichender Weise fachdidaktisch reflektiert. Die anhaltende Überzeugung der Fremdsprachenlehrer, dass identische Vermittlungsmethoden, Übungsreihen und Feedbackmeldungen denselben Motivations- und Lehrwert für unterschiedliche Altersgruppen aufweisen würden, ist abwegig und falsch.²⁰ Mit dringender Notwendigkeit sollen in diesem Zusammenhang sprachandragogische Inhalte in die neu entstehenden prägradualen Lehrerausbildungscurricula aufgenommen und mit den angehenden Fremdsprachenlehrern in ihre künftige Berufspraxis umgesetzt werden. Solange dies nicht passiert ist, bleibt

¹⁸ Der Begriff umfasst hier entsprechend der Definition von Kerres (vgl. Kerres 2000) die digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien wie computergestützte Lernprogramme, Multimedia-Anwendungen, internetbasierte Lernumgebungen und Videokonferenzen.

¹⁹ Ich erlaube mir diese nicht an Fachquellen gestützte und lediglich empirisch begründete Behauptung auf Grund meiner zwanzigjährigen Erfahrung in deutschen und tschechischen Sprachkursen für Erwachsene.

²⁰ Wie lange würden Erwachsene einen unsystematischen und lediglich auf dem okkasionellen Gedächtnis basierenden imitativen Ansatz bei der Grammatikvermittlung akzeptieren und welche Auswirkung hätten dagegen deduktive Verfahren auf Schüler jüngerer Schulalters?

auch für motivierte Erwachsenenlerner die Absicht, im Sprachkurs eine Fremdsprache zu lernen, „nur zweite Wahl“ (Quetz 1991: 377).

Literaturverzeichnis:

- APELTAUER, Ernst (1992): Sind Kinder bessere Sprachlerner? In: Lernen in Deutschland Jg. 12, Nr. 1, S. 6-12.
- BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Stuttgart: UTB.
- BIMMEL, Peter/RAMPILLON, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- BOČKOVÁ, Věra. a kol. (1995): Aktuální problémy výuky a vzdělávání dospělých. Olomouc: Univerzita Palackého.
- BREUER, Jens (2001): Selbstgesteuertes Lernen, kooperatives Lernen und komplexe Lehr-/Lernmethoden – Analyse der Formen im herkömmlichen Präsenzlernen sowie deren Unterstützung durch das Internet.
URL: <http://www.fbh-mercur.de/team/breuer/Downloads/Lernmethoden.PDF>
[13.12. 2006]
- BRUNER, Jerome (2002): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Hans Huber Verlag.
- BURGER, Günter (Hg.) (1995): Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung: Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht. Ismaning: Hueber.
- CLALÜNA-HOPF, Monika/PLETTENBERG, Marilu (1992): Hotellerie und Gastronomie (Deutsch im Beruf). Rheinbreitbach: Dürr+Kessler.
- DOYÉ, Peter (1991): Lehr- und Lernziele. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen und H.-J. Krumm. Tübingen: Francke Verlag, S. 126-131.
- DOYÉ, Peter (1992): Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- FEDERIGHI, Paolo: Glossar der Erwachsenenbildung.
URL:<http://www.esnal.net/eureda/lib.pdf> [19.01.2007]
- FRIEDRICH, Helmut (2002): Selbstgesteuertes Lernen – sechs Fragen, sechs Antworten.
URL:<http://www.learnline.nrw.de/angebote/selma/grundlegendes/vortraegeaufsaetze/friedrich.pdf> [06.02.2007]
URL: <http://www.sprachandragogik.uni-mainz.de> [09.03.2007]

- HOMOLA, Milan/PETŘKOVÁ, Anna (1985): Psychologie výchovy a vzdělávání dospělých I. Olomouc: Univerzita Palackého.
- HUNEKE, Hans-Werner/STEINIG, Wolfgang (2002): Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- CHODĚRA, Jaromír (2006): Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru. Praha: Academia.
- JANÍKOVÁ, Věra/MICHELS-McGOVERN, Monika (2001): Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick. Brno: Masarykova univerzita.
- KRÄMER, Sabine/WALTER, Klaus-Dieter (1994): Effektives Lernen in der Erwachsenenbildung. Ismaning: Hueber-Holzmann Verlag.
- MAREŠ, Josef (1994): Možnosti učitele reagovat na individuální styly učení žáků. In: Pedagogika 4, S. 358-362.
- MAREŠ, Josef (1998): Styly učení studentů a žáků. Praha: Portál.
- NEUNER, Gerhard et al. (1994): Deutsch aktiv neu 2 GS. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- NEUNER, Gerhard/HUNFELD, Hans (1997): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- OPPERMANN, Detlef (1999): Erwachsenenbildung im Wandel. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- PIAGET, Jean/INHELDEROVÁ, Bärbel (1970): Psychologie dítěte. Praha: SPN.
- QUETZ, Jürgen (1991): Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen und H.-J. Krumm. Tübingen: Francke Verlag, S. 376-381.
- REPKA, Peter (1997/1998): Komunikativny prístup a výber jazykových prostriedkov. In: Cizí jazyky 7-8. Plzeň: Fraus.
- ŠIMEK, Dušan (1998): Approaches to the Curriculum of Andragogy. In: Člověk a společnost na přelomu milénia. Hrsg. v. D. Šimek. Olomouc: Univerzita Palackého.
- VESELÝ, Ottokar (1996): Leseverstehen im fachbezogenen Deutschunterricht für Tschechen. Ústí n.L.: Acta universitatis Purkynianae. Slavogermanica IV.
- WEINERT, Franz (1992): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung Jg. 20, Nr. 2, S. 99-110.
- ZIMMERMANN, Günter (1987): Lehrmethoden und Interaktionen im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene. In: Zielsprache Englisch, Heft 3, S 1-7.
- ZIMMERMANN, Günter (1990): Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung. Ismaning: Hueber.