

Monika Bielska

**Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene
in außerschulischen Institutionen Pommerns und Westpommerns
unter besonderer Berücksichtigung
von Programmen und Lehrmaterialien**



**Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene
in außerschulischen Institutionen Pommerns und Westpommerns
unter besonderer Berücksichtigung
von Programmen und Lehrmaterialien**

Monika Bielska

**Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene
in außerschulischen Institutionen Pommerns
und Westpommerns
unter besonderer Berücksichtigung
von Programmen und Lehrmaterialien**

Wydział Neofilologii UAM w Poznaniu
Poznań 2016

Projekt okładki:
Monika Bielska

Recenzja:
dr hab. Kazimiera Myczko, prof. UAM

Copyright by:
Monika Bielska

Wydanie I, Poznań 2016

ISBN 978-83-946017-8-2

DOI: 10.14746/9788394601782

Wydanie:
Wydział Neofilologii UAM w Poznaniu
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań
e-mail: dziekneo@amu.edu.pl
www.wn.amu.edu.pl

Inhaltsverzeichnis

Einleitung und Fragestellung.....	13
I Theoretischer Teil	20
1. Der Begriff des Erwachsenen	20
1.1 Merkmale erwachsener Lerner und Lernerinnen	24
1.2 Alter und Fremdsprachenlernen.....	29
1.2.1 Affektive Faktoren	29
1.2.1.1 Motivation.....	29
1.2.1.2 Emotionelle Zustände.....	32
1.2.2 Kognitive Faktoren	33
1.2.3 Biologische Faktoren	39
1.2.3.1 Alter	39
1.2.3.2 Geschlecht.....	41
1.2.4 Das Bildungsumfeld der Erwachsenen	43
1.2.5 Abschließende Bemerkungen.....	43
2. Sprachschwierigkeiten im Erwachsenenalter	45
2.1 Hörverstehen	46
2.2 Leseverstehen	51
2.3 Sprechen	55
2.4 Schreiben	59
2.5 Grammatik.....	62
2.6 Wortschatz	65
2.7 Abschließende Bemerkungen	70
3. Kritischer Methodenvergleich	72
3.1 Die Grammatik-Übersetzung-Methode	74
3.2 Die Direkte Methode	75
3.3 Die Audiolinguale Methode.....	77
3.4 Die Audiovisuelle Methode	78
3.5 Die vermittelnde Methode	78
3.6 Die kognitive Methode	79
3.7 Die kommunikative Methode	80
3.7.1 Das pragmatisch-funktionale Konzept.....	82
3.7.2 Das interkulturelle Konzept	82
4. Lehrprogramme und ihre Typologie	85
4.1 Der Begriff des Lehrprogramms	85
4.2 Funktionen von Lehrprogrammen	87
4.3 Typen von Lehrprogrammen.....	88
4.3.1 Produktorientierte Lehrprogramme.....	89
4.3.1.1 Structural und situational syllabuses	89
4.3.1.2 Notionale bzw. funktionale Curricula.....	90
4.3.2 Prozessorientierte Lehrprogramme	91
4.4 Die Entwicklung von Lehrprogrammen	92
4.5 Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen“	93

5. Glottodidaktische Lehr- und Lernmaterialien.....	100
5.1 Begriffsbestimmung: Medien und Materialien	100
5.2 Medienarten.....	100
5.3 Funktionen der glottodidaktischen Materialien	103
5.4 Begriffsbestimmung: Lehrwerk.....	105
5.5 Lehrwerkgenerationen	105
5.6 Bedeutung und Funktion des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht	116
5.7 Kriterien für die Auswahl von Lehrwerken	117
5.8 Abschließende Bemerkungen	121
6. Kursplanung.....	122
6.1 Die Mikropolitik der Sprachinstitutionen	122
6.2 Die vordidaktische Phase.....	122
6.3 Die didaktische Phase	123
6.4 Die postdidaktische Phase und das autonome Lernen	123
6.5 Abschließende Bemerkungen	126
7. Fremdsprachenlehrer an außerschulischen Institutionen	128
7.1 Die Beschäftigungssituation der Kursleiter	129
7.2 Tätigkeitsmerkmale der Kursleiter	130
7.3 Die Entwicklung von Lehrprogrammen	132
7.4 Weitere Tätigkeiten.....	133
7.5 Das professionelle Selbst.....	134
7.6 Abschließende Bemerkungen	135
8. Qualität.....	137
8.1 Begriffsbestimmung: Qualität.....	137
8.2 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.....	138
8.3 Qualitätsmodelle.....	139
II Empirischer Teil.....	142
1. Die Methodik der empirischen Untersuchung.....	142
1.1 Die Auswahl der Sprachinstitutionen.....	143
1.2 Charakteristika der befragten Sprachinstitutionen	145
1.2.1 Westpommern	145
1.2.2 Pommern.....	147
1.2.3 Institutionsübergreifende Zusammenfassung der Angaben.....	149
1.3 Übersicht über die organisatorischen Aspekte - Ergebnisse einer Befragung.....	151
1.4 Institutionsübergreifende Zusammenfassung der Angaben.....	152
2. Die schriftliche Befragung der Kursteilnehmer	155
2.1 Der Fragebogen für die Kursteilnehmer	155
2.2 Zu den Kursteilnehmern- Geschlecht und Alter.....	159
2.3 Zu den Kursteilnehmern- Gründe für die Teilnahme am Kurs.....	161
2.4 Zu den Aufgaben im Unterricht.....	163
3. Interviews mit Kurslehrern.....	165
3.1 Methodisches Vorgehen.....	166
3.1.1 Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren	169

3.1.2 Auswertungsverfahren	170
3.2 Ergebnisse der Interviews	170
3.2.1 Zu den Motivationen der Kursteilnehmer	170
3.2.2 Zu Lehreraus- und Fortbildung	171
4. Charakteristik der Lehrwerke	173
4.1 Themen aktuell 1	173
4.2 Tangram aktuell 1	176
4.3 Schritte International 1,2	179
4.4 Lagune	181
4.5 Berliner Platz 1	184
4.6 Direkte Methode	185
4.7 Die Themenanalyse	187
4.8 Abschließende Bemerkungen	188
5. Zu den Lehrwerken - Ergebnisse der schriftlichen Befragung und Interviews	190
5.1 Themen	190
5.2 Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben im Lehrwerk	191
5.3 Die Anzahl der Aufgaben im Lehrwerk	192
5.4 Die Übersichtlichkeit des Lehrwerks	193
5.5 Zu den Vorschlägen für die Lehrwerkverfasser	195
5.6 Die subjektive Beurteilung der Lehrwerke von den Kurslehrern	195
5.7 Abschließende Bemerkungen zu den Lehrwerken	199
6. Zu den zusätzlichen Materialien und Medien	201
6.1 Ergebnisse der schriftlichen Befragung	201
6.2 Ergebnisse der Interviews	202
6.3 Abschließende Bemerkungen	204
7. Zu den Lehrprogrammen	205
7.1 Charakteristik der Lehrprogramme	205
7.2 Bedürfnisse der Kursteilnehmer	209
7.3 Referenzniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens	213
8. Perspektiven für die Praxis	214
8.1 Perspektiven für die Entwicklung von Lehrwerken und Lehrmaterialien	214
8.2 Perspektiven für die Entwicklung von Lehrprogrammen	218
8.3 Perspektiven für die Aus- und Fortbildung der Lehrer	219
9. Fazit und Ausblick	225
Literaturverzeichnis	233
Angeführte Lehrwerke	243
Internetseiten	243
Anhang	244
1. Fragebogen für Kursteilnehmer/-innen	244
2. Interviewleitfaden für Kursleiter/-innen	251
3. Program zajęć dla grupy początkującej 1- Słupsk	254
4. Program zajęć dla grupy początkującej 2- Słupsk	257

5. Program - poziom A2, Łębork.....	264
6. Program 1 – SJO Europa (Kołobrzeg).....	267
7. Program 2 – SJO Europa (Kołobrzeg).....	269
8. Abschlusszeugnis	271
Streszczenie w języku polskim „Niemiecki jako język obcy w pozaszkolnych instytucjach Pomorza i Pomorza Zachodniego ze szczególnym uwzględnieniem materiałów nauczania i programów.”	272
Abstract „German as a foreign language in extramural institutions in Pomerania and West Pomerania regions with particular consideration of teaching materials and syllabi.”	277

Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Determinanten der Lernfähigkeit.....	25
Abb.2: Kognitive Psychologie	34
Abb.3: Hörverstehen, GeR	47
Abb.4: Leseverstehen, GeR.....	52
Abb.5: Sprechen, GeR.....	57
Abb.6: Schreiben, GeR.....	60
Abb.7: Grammatik, GeR	63
Abb.8: Wortschatz I, GeR	67
Abb.9: Wortschatz II, GeR.....	67
Abb.10: Die Globalskala. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen	96
Abb.11: Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis und Stoffplan des Lehrwerks „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“	107
Abb.12: Arbeitstext „Wir lernen Deutsch“, „Deutsche Sprache für Ausländer“	108
Abb.13: Grammatik-Tabellen und Übungen, „Deutsche Sprache für Ausländer“	109
Abb.14: Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis, „Deutsch 2000“	111
Abb.15: „Wer ist das?“ - Auszug des Textes, Abschnitt 1A „Deutsch 2000“.....	111
Abb.16: Präsentation der Grammatik – Auszug aus dem Abschnitt 1B, „Deutsch 2000“.....	112
Abb.17: Übungen - Auszug aus dem Abschnitt 1C, „Deutsch 2000“.....	113
Abb.18: Lehrwerk	117
Abb.19: Das professionelle Selbst.....	135
Abb.20: Alter der Kursteilnehmer	160
Abb.21: Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis, „Themen aktuell 1“ – Kursbuch.....	175
Abb.22: Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis, „Tangram aktuell A1/1“ – Kursbuch	178
Abb.23: Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis, „Schritte International 1“ ...	180

Abb.24: Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis, „Lagune 1“ – Kursbuch	183
Abb.25: Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis, „Berliner Platz 1“ – Kursbuch.....	185
Abb.26: Auszug aus dem Kursbuch, „Direkte Methode.....	186
Abb.27: Beurteilung von Themen	190
Abb.28: Schwierigkeitsgrad der Aufgaben.....	191
Abb.29: Anzahl der Aufgaben.....	192
Abb.30: Auszug aus dem Programm- Institution VIII.....	205
Abb.31: Auszug aus dem Programm Nr. 1– Institution IX	206
Abb.32: Auszug aus dem Programm Nr. 2 – Institution IX	206
Abb.33: Auszug aus dem Programm Nr.1 für Anfänger – Institution X ...	207
Abb.34: Auszug aus dem Programm Nr. 2, Fortsetzungskurs – Institution X	207
Abb.35: Uniwersalny program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego liceum profilowanego i technikum..	208

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Lebensphasen nach Cockerham.....	22
Tabelle 2: Lebensphasen nach Gering/ Zimbardo	22
Tabelle 3: Klassifizierung der glottodidaktischen Materialien und ihre Charakteristik nach Pfeiffer in tabellarischer Form.....	103
Tabelle 4: Übersicht der Sprachschulen	152
Tabelle 5: Übersicht zu den Kursteilnehmern: Geschlecht	160
Tabelle 6: Gründe für die Teilnahme an den Deutschkursen.....	161
Tabelle 7: Gründe für die Teilnahme an den Deutschkursen, Vergleich der Wojewodschaften.....	163
Tabelle 8: Aufgaben im Unterricht.....	164
Tabelle 9: Befragte Kurslehrer	166
Tabelle10: Themenanalyse der Lehrwerke.....	188
Tabelle11: Vorschläge für Lehrwerkautoren	195
Tabelle12: Zusätzliche Materialien I.....	201
Tabelle13: Zusätzliche Materialien II.....	202

Danksagung

In den letzten Jahren haben mich bei der Entstehung meiner Dissertation viele Menschen auf unterschiedliche Art und Weise begleitet. Ich möchte mich daher an dieser Stelle herzlich dafür bedanken.

Mein besonderer Dank gilt vor allem meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Waldemar Pfeiffer, der die Arbeit betreute. Er zeigte in allen Schreibphasen viel Verständnis für mich, motivierte mich mit konstruktiven und wertvollen Ratschlägen und gab mir anregende Denkanstöße. Zu tiefstem Dank bin ich ihm außerdem verpflichtet, weil er immer zur Diskussion bereit war, mir dabei die wissenschaftliche Freiheit ließ und außerdem viel Anerkennung schenkte.

Danken möchte ich darüber hinaus allen Inhabern der beteiligten Sprachinstitutionen, den Kurslehrern und Kursteilnehmern für ihre Bereitschaft und geleisteten Beiträge, dank derer diese Dissertation entstehen konnte.

Frau Regina Bertram und Herrn Martin Napp danke ich in besonderer Weise für Korrekturlesen und ihre konstruktiven Anmerkungen.

Zum Schluss möchte ich mich auch bei meiner Familie, meinem Mann, meinem Sohn und meinen Eltern dafür bedanken, dass sie mich während der Arbeit an meiner Dissertation verständnisvoll begleitet und mit ganzem Herzen unterstützt habe

Einleitung und Fragestellung

Fremdsprachenkenntnisse haben in unserem Land in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Man ist zu der Erkenntnis gelangt, dass die Perspektiven für das zukünftige Berufsleben steigen je früher man Fremdsprachen erlernt, Kompetenzen und Qualifikationen erwirbt und verbessert. Fremdsprachen sind in Zeiten von Globalisierung und Mobilität kein Privileg mehr, sondern Schlüsselkompetenzen, über die jeder Mensch verfügen sollte.

Mit den sich verändernden Bedingungen und Anforderungen, die nicht nur im Berufsleben, sondern auch in anderen Lebensbereichen an uns gestellt werden, versucht man mit einer ständigen und raschen Entwicklung Schritt zu halten. Deswegen bieten z.B. schon Kindergärten Fremdsprachenunterricht an, einige private Träger realisieren sogar bereits bilinguale Konzepte. Ab der ersten Klasse der Grundschule ist eine Fremdsprache Pflichtfach, auf den Gymnasien müssen Schüler zwei Fremdsprachen lernen. Vor dem Abschluss des Gymnasiums müssen sie sogenannte Kompetenztests in verschiedenen Fächern absolvieren, darunter in einer Fremdsprache. Obligatorisch ist auch eine Fremdsprachenprüfung im Abitur. Die polnische Sprachenpolitik strebt nach dem Konzept der Mehrsprachigkeit in Europa. Die Integration unseres Landes in die Europäische Union hat dazu beigetragen, dass wir fast weltweit frei reisen und in vielen Ländern lernen, studieren oder arbeiten können. Der Bedarf an mehrsprachigen Arbeitskräften und die Nachfrage nach Fremdsprachenunterricht ist bedeutend gestiegen, was man an der stark zunehmenden Anzahl von Fremdsprachenschulen leicht erkennen kann.

An den Sprachkursen nehmen alle Altersgruppen teil, von Kindern bis hin zu Senioren im Rentenalter. Charakterisiert und dargestellt werden in der vorliegenden Arbeit erwachsene Lernende in den Deutschkursen in außerschulischen Institutionen Pommerns und Westpommerns. Das Interesse daran liegt in den persönlichen Erfahrungen der Autorin, die Fremdspra-

chenkurse für Erwachsene in der Fremdsprachenschule EM-PIK geleitet hat. Bei der Tätigkeit als Kurslehrerin in der Erwachsenenbildung fallen einige Aspekte auf, mit denen man in der öffentlichen Schule nicht zu tun hat. Die Heterogenität der Kursteilnehmer, ihre Lerngewohnheiten, Motivationen, Berufe, Erfahrungen oder Familiensituation beeinflussen den Lehr- und Lernprozess stärker als bei den vergleichsweise homogenen Lerngruppen in den öffentlichen Grund- und weiterführenden Schulen.

Für die Autorin ergaben sich daraus folgende Fragen: Was und wie sollte gelehrt werden? Was erwarten die Lernenden von Kurslehrern? Was ist das Hauptziel des Kurses? Was für ein Programm sollte realisiert werden? Welche Lehrmaterialien sollten eingesetzt werden, um das Ziel zu erreichen? Die Erfahrungen, die Verfasserin im Laufe ihrer Arbeit gesammelt hat, zeigen, dass man nach dem Abschluss des neuphilologischen Studiums weder Qualifikationen erworben hat, die Erwachsenen zu unterrichten, noch Fertigkeiten, ein den Bedürfnissen der Kursteilnehmer entsprechendes Lehrprogramm zu entwerfen. Für die Auswahl des einzusetzenden Lehrwerkes und der Lehrmaterialien benötigt man jedoch Kriterien, die erwachsengemäß formuliert werden müssten. Wenn man Fremdsprachenlehrer an Sprachschulen für Erwachsene befragt, ob sie über Kenntnisse über einen andragogisch orientierten Fremdsprachenunterricht verfügen, verneinen sie in der Regel und erklären, dass sie sich „nach Gefühl“ auf ihre Kursteilnehmer einstellen. Nicht als Studenten, sondern erst als Kurslehrer lernen sie die Spezifik der Erwachsenenbildung kennen.

Die polnische Glottodidaktik hat lange Zeit den DaF-Unterricht in der Erwachsenenbildung nicht in Betracht gezogen, diesen jedoch inzwischen als ein wichtiges Forschungsfeld entdeckt. Während man seit langem die Bereiche der öffentlichen Schulbildung in verschiedenen Altersstufen untersucht und erforscht, hat man die privaten Sprachschulen und Institutionen mit Kursangebot vernachlässigt. Statistiken ist zu

entnehmen, dass die Anzahl der Sprachschulen auf dem privaten Sektor stark zunimmt, was höchstwahrscheinlich mit der Grenzenöffnung, Globalisierung und Sprachenpolitik Europas zusammenhängt. Die polnische Glottodidaktik steht diesbezüglich an den Anfängen der Forschung und kann daher bislang kaum mit fundierten und detaillierten Aussagen aufwarten.

Das Ziel dieser Arbeit ist herauszufinden, wie Deutschkurse für Erwachsene im außerschulischen Bereich gestaltet werden könnten. Im ersten Teil der Dissertation wird sich die Verfasserin mit der Theorie der Erwachsenenbildung und ihrer charakteristischen Merkmale in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen. Daher wird im ersten Teil, der aus acht Kapiteln besteht, ein Überblick über das Erwachsenenalter und seinen Einfluss auf das Lernen, auf Sprachbarrieren, Lehrmethoden, Lehrprogramme und glottodidaktische Materialien gegeben.

Bei der Forschung (im zweiten Teil der Dissertation) geht es nicht nur um die Effektivierung des Unterrichts, sondern auch um die Berücksichtigung der praktischen Gestaltung von Kursen, d.h. ihrer Programme, die Wahl der glottodidaktischen Materialien im außerschulischen Bereich, sowie um die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte für die Erwachsenenbildung im DaF-Unterricht. Daraus lassen sich folgende Forschungsfragen für die Dissertationsarbeit ableiten, die im empirischen Teil geschildert werden:

1. Welche Typen von Sprachschulen und Institutionen bieten Deutschsprachkurse auf dem polnischen Markt an?

Hier beabsichtigt die Autorin, die Tätigkeit der Sprachinstitutionen in Erfahrung zu bringen, indem sie mit den Schulleitern oder Vertretern der Institutionen persönliche oder telefonische Gespräche führt und Informationen von Sprachlehrern/Kursleitern und Internetseiten sammelt. An der Forschung nehmen zehn Institutionen teil, fünf davon aus Pommern (*SIESTA*- Gdynia, *GLOBO*- Łęborg, *ŚLUPSKI*

ZWIĄZEK LUDNOŚCI POCHODZENIA NIEMIECKIEGO w Słupsku, *BRITISH INSTITUT*- Słupsk, *LINGUA EXPERT*-Słupsk) und fünf aus Westpommern (SML- Koszalin, *SCHOOL BY THE SEA*- Kołobrzeg, *SJO EUROPA*-Kołobrzeg, *SJO EUROPA*- Szczecin, *SJO FOKUS*- Szczecin). Von großem Interesse ist auch, wie die Sprachschulen ins Leben gerufen werden und ob sie irgendwelchen Behördenaufsichten außer dem Finanz- oder Statistikamt unterliegen.

2. *Wie wird der Lehrprozess organisiert?*

Um die Frage beantworten zu können, werden Informationen zu folgenden Punkten gesammelt: Kursangebot, Anzahl der Teilnehmer in der Gruppe, Stundenzahl des Kurses, Lehrprogramme, Lehrwerke, methodische Aufsicht, Zeugnisse bzw. Zertifikate für die Kursteilnehmer.

3. *Haben die Schulen einen Qualitätssiegel oder andere Qualitätsbescheinigungen?*

Da eine steigende Nachfrage nach Fremdsprachenunterricht im außerschulischen Bereich zu beobachten ist und Privatschulen diese Dienstleistung anbieten, sollten sie auch dafür sorgen, die Qualität weiter zu verbessern. Einerseits können die Sprachinstitutionen dem PASE (Polish Association for Standards in Language Education - Ogólnopolskie Stowarzyszenie na rzecz Jakości w Nauczaniu Języków Obcych) beitreten und sich einer Außeninspektion unterziehen, andererseits können sie sich um das ISO-Zeichen (International Organization for Standardization - Międzynarodowa Organizacja Normalizacyjna) bewerben, sowie auch im Schulamt registriert werden. Gute Qualität kann auch eine Akkreditierung der Schule als ein Prüfungszentrum bestätigen.

4. *Sind die Lehrer auf die Arbeit mit den erwachsenen Lernenden gut vorbereitet? Was erwarten die Fremdspra-*

chenlehrer von Hochschulen, Universitäten und Weiterbildungsinstitutionen in diesem Bereich?

Aus den qualitativen Interviews mit zehn Lehrern aus acht von den untersuchten Sprachinstitutionen, in denen Deutschkurse für Erwachsene durchgeführt werden, ergibt sich, was Hochschulen noch zu verbessern haben, um angehende Lehrer optimal auf die Praxis vorbereiten zu können. Hier wird auch die These aufgestellt, dass die Curricula des neuphilologischen Studiums nicht auf die aktuellen Bedürfnisse des Arbeitsmarktes ausgerichtet sind.

Die Antwort auf die oben gestellten Fragen gibt einen Überblick darüber, wie die privaten Sprachinstitutionen funktionieren. Das Hauptziel der Arbeit ist, Lehrprogramme und Lehrmaterialien in den Anfängerkursen, d.h. auf dem Niveau A1 eventuell A2, zu beschreiben. Die Verfasserin orientiert sich in ihrem Vorgehen an den Niveaus und Skalen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, von dem in Kapitel 4.5. des theoretischen Teils die Rede ist.

Viele Fremdsprachendidaktiker betonen, dass der Begriff Lehrprogramm als ein allgemein-pädagogisches und methodisches Konzept angesehen werden kann (vgl. Bausch 2003, Pfeiffer 2001, Lewicki 2007). In den Ausführungen zu dem Thema dieser Dissertation muss aber zwischen Lehrprogrammen in öffentlichen Schulen und in Fremdsprachenkursen unterschieden werden, weil Kurslehrer an Privatschulen keine Erziehungsziele in der Erwachsenenbildung zu realisieren haben. Nach Ansicht der Autorin sollten Programme ihre Ziele in Form von Listen mit Gesprächssituationen, Themen und Grammatik formulieren (vgl. Edmondson und House 2006).

Die der Autorin zur Verfügung gestellten Programme analysiert sie kurz in Bezug auf die Form und den Inhalt. Die Zahl der Lehrprogramme ist gering, weil nicht alle Sprachschulen bereit waren, solche Dokumente vorzulegen. Es wird der Versuch unternommen, die Hypothese zu bestätigen, dass sie eher als offene Inventare/ Listen denn als Programme zu bezeichnen sind. Daraus ergibt sich folgerichtig als weitere Hy-

pothese, dass in einigen Institutionen Lehrwerke die Rolle des Lehrprogramms übernehmen.

Anhand der quantitativen Befragung von Lernern und der qualitativen Interviews mit Deutschlehrern werden verschiedene Lehrwerke besprochen und bezüglich ihrer Inhalte miteinander verglichen. Weiterhin werden zusätzliche Materialien und Medien untersucht, die in den Fragebögen und Interviews erwähnt werden und die Zufriedenheit und Bedürfnisse der beiden Probandengruppen thematisiert. Obwohl wir heute in einer ausgesprochen technisierten Welt leben, ist mit Börner und Vogel festzustellen, dass Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht sowohl in öffentlichen als auch privaten Schulen als eine Art Leitmedium bezeichnet werden können:

Lehrwerke des Fremdsprachenunterrichts haben vielerlei Funktionen und Eigenschaften. Sie sind für Lerner und Lehrer in den wichtigen ersten Lernjahren nach wie vor das zentrale Leitmedium. Sie legen Auswahl, Progression und Präsentation der Lernbereiche Sprache und Kultur fest. Für den Lerner bilden sie – neben dem Lehrer – die Hauptinformationsquelle über die fremde Sprache und Kultur. Dem Lehrer liefern sie detaillierte Vorgaben für die Gestaltung seines Unterrichts, denen er [...] folgt. (Börner und Vogel 1999: 5)

Wichtig wäre daher zu erfahren, ob der Lernprozess durch Neue Technologien unterstützt wird. Wie die oben gestellten Fragen zeigen, hat diese Dissertationsarbeit einen deskriptiven Charakter, nicht beabsichtigt ist eine Untersuchung der Effizienz von Deutschkursen.

Im Zuge der Globalisierungsprozesse hat sich der Status der Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung verändert. Arbeitgeber erwarten von potenziellen Stellenbewerbern Mobilität und Fremdsprachenkenntnisse. Daher werden Erwachsene angeregt, Weiterbildungsmaßnahmen zu besuchen, um ihre Kompetenzen zu verbessern. Obwohl seit Jahren von der Fremdsprachenandragogik als Teildisziplin der Glottodidaktik die Rede ist (vgl. Pfeiffer 1990), ist dieser Bereich noch nicht

erforscht worden. In Deutschland konzentrieren sich in Volkshochschulen durchgeführte Untersuchungen auf solche Aspekte wie Lernschwierigkeiten Erwachsener (Quetz 1992), Motive des Fremdsprachenlernens (von der Handt 2005) oder Fortbildung der DaZ-Lehrer (Duxa 2001) u.a. Die polnischen Untersuchungen aus andragogischer Sicht fokussieren dagegen auf Studierende (Zawadzka 1987, Myczko 1995 u.a.). Nennenswert ist an dieser Stelle die Habilitationsschrift von Adamczak-Krzysztofowicz (2009), die ihre Forschung an privaten Sprachschulen durchgeführt und ein integratives HV-Phasenmodell für Erwachsene entwickelt hat.

Aus dem Gesagten geht hervor, dass die vorliegende Arbeit der Situation Rechnung trägt, dass hinsichtlich der Deutschkurse für Anfänger ein erhöhter Forschungsbedarf besteht. Da die glottodidaktischen Publikationen nicht ausreichend Informationen über das Funktionieren der Privatsprachschulen und die Gestaltung der Lehrprozesse liefern, ist es von Wichtigkeit, anhand von Untersuchungsergebnissen Perspektiven und Postulate für die Entwicklung von Lehrwerken und Materialien, von Lehrprogrammen und die Aus- und Fortbildung der Lehrer im Bereich der polnischen Glottodidaktik zu formulieren.

I Theoretischer Teil

1. Der Begriff des Erwachsenen¹

In dem folgenden Kapitel wird der Versuch unternommen, einen erwachsenen Lerner zu charakterisieren. Erwachsene werden als eine sehr differenzierte Gruppe geschildert, unterschiedlicher in ihren Ansprüchen oder Voraussetzungen als Kinder oder Jugendliche, auch differenzierter in ihren biologischen, psychischen oder sozialen Dimensionen. Um von der Erwachsenenbildung sprechen zu können, sollte man zunächst versuchen, den Begriff Erwachsener zu definieren. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist die Existenz abgrenzbarer Lebensphasen. Diese werden z.B. durch solche Faktoren wie Dauer der Ausbildung, Beginn der Sozialversicherung, Wahlrecht, Berufsrolle und die Verlängerung der Lebensspanne beeinflusst. Durch diese genannten Faktoren differenzieren sich verschiedene, voneinander abgrenzbare Rollen, die den Lebensphasen entsprechen.

In den 20er und 30er Jahren des XX. Jahrhunderts befasste man sich mit dem Thema Lernvermögen im Erwachsenenalter, man untersuchte die Lernenden bis zum 45. Lebensjahr. E. Erikson, K.P. Cross, D.L. Levinson, R.J. Havighurst, in Polen F. Urbańczyk, M. Tyszkowa oder W. Szewczuk unterscheiden verschiedene Phasen im Erwachsenenalter und versuchen sie zu beschreiben (vgl. Turos 1999; Jankowski u.a. 2003). Levinson (1986:3, zit. nach Malwitz-Schütte 2000: 12) schlägt eine Dreier-Klassifikation mit zwei Übergängen für die Lebensphasen vor: das jüngere Erwachsenenalter zwischen dem 17. und 40. Lebensjahr mit der Übergangsphase zwischen 40-45, das mittlere Erwachsenenalter ca. vom 40. bis 60. Lebensjahr mit dem Übergang zwischen 60-65 und das spätere

¹ Einige Fragmente des Kapitels wurden vorab veröffentlicht in: Werbińska D. / Widawska B. (Hrsg.) (2007): *Wschód-Zachód. Dialog języków*, tom II. *Studia nad literaturą i językiem*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku, S. 185-191.

Erwachsenenalter über dem 60. Lebensjahr. Löwe (zit. nach Vogel und Solle 1981: 65) vertritt die Ansicht, die Unterschiede zwischen erwachsenen Lernenden in einem und demselben Alter könnten beträchtlich größer sein als zwischen Erwachsenen und Jugendlichen. Diese Differenzierung hängt sowohl mit sozialpsychologischen und psychophysischen Bedingungen als auch mit der kognitiven Entwicklung der Lernenden zusammen. In Bezug auf das Verhalten und Handeln, auf Rasse, Klasse, Nationalität, Geschlecht u.a. fällt es sehr schwer, eine eindeutige Definition eines Erwachsenen zu formulieren. Löwe gelangt nach Jahren der Untersuchungen zu der folgenden Aufteilung:

1. *Frühes Erwachsenen-Alter*. Es umfasst die Lebensphase zwischen dem 18./20. und 25./30. Lebensjahr, in dem sich der Mensch auf seine Aufgaben in der Familie, auf seine Erwartungen, Berufs- und Gesellschaftsprobleme konzentriert.
2. *Im mittleren Erwachsenen-Alter* (25./30. bis 45./50.) schieben sich gesellschaftliche Verantwortung bzw. Qualifizierungs- und Weiterbildungsangelegenheiten in den Vordergrund.
3. *Das späte Erwachsenen-Alter* (45./50. bis 65./70.) bringt eine Veränderung der psychophysischen Leistungsfähigkeit mit sich.

Es ist zu betonen, dass wegen immer mehr längerer Ausbildung die Jugendlichen einerseits volljährig, also geschäftsfähig und wahlberechtigt, andererseits aber oft noch von ihren Eltern materiell abhängig sind. Man spricht in diesem Kontext von der so genannten Postadoleszenz, einer besonderen Lebensphase, die nicht mehr der Jugend und noch nicht dem Erwachsenenalter zugerechnet werden kann (vgl. Wittpoth 2006: 29). Auch zum Ende des Lebens hin wird immer stärker differenziert. Man unterscheidet zwischen Vorruhestand und Ruhestand oder jungen Alten und Alten. Auch Junge (1995: 47) schenkt dieser Postadoleszenz besondere Aufmerksamkeit

und verwendet den Terminus des „sozialen Verselbstständigungsprozesses“. Dazu gehören solche Aspekte wie: der Auszug aus dem Elternhaus, die Heirat und die Geburt von Kindern. Weiter erwähnt er die „ökonomische Verselbstständigung“, wenn man nicht mehr auf die finanzielle Hilfe der Eltern angewiesen ist.

Cockerham dagegen (1991: 11, zit. nach Malwitz-Schütte 2000: 12) differenziert die Lebensphasen noch stärker und schlägt die folgende Kategorisierung vor :

<i>Lebensphase</i>	<i>ungefährer Lebensalterzeitraum</i>
Frühes Erwachsenenalter	von ca. 17 bis zu 25 Jahren
Jüngeres Erwachsenenalter	von ca. 25 bis zu 40 Jahren
Mittleres Erwachsenenalter	von ca. 40 bis zu 55 Jahren
Späteres Erwachsenenalter beginnendes „Junges Alter“	von ca. 55 bis zu 75 Jahren
Späteres Erwachsenenalter beginnendes „Altes Alter“	von ca. 75 Jahren aufwärts

Tabelle 1: Lebensphasen nach Cockerham (Malwitz-Schütte 2000: 12)

Viele Forscher untersuchen Fähigkeiten und Funktionen daraufhin, wann sie zum ersten Mal auftauchen und wie sie sich verändern. Aufgrund der Ergebnisse dieser Untersuchungen im Bereich der geistigen Fähigkeiten, der sozialen Beziehungen und der anderen lebenswichtigen Aspekte der menschlichen Natur sehen Gering und Zimbardo (2008: 362) die Lebensphasen noch anders:

<i>Lebensphase</i>	<i>ungefährer Lebensalterzeitraum</i>
Adoleszenz	von etwa 11 bis etwa 20 Jahren
Frühes Erwachsenenalter	von etwa 20 bis etwa 40 Jahren
Mittleres Erwachsenenalter	von etwa 40 bis etwa 65 Jahren
Spätes Erwachsenenalter	etwa 65 Jahre und älter

Tabelle 2: Lebensphasen nach Gering und Zimbardo (2008:362)

Heutzutage ist die Tendenz zu beobachten, sich von den starren Grenzen der Lebensphasen zu lösen, weil der relativ schnelle soziale und demografische Wandel dazu zwingt, neue Kategorien oder Übergänge zwischen ihnen zu präzisieren (Malwitz-Schütte 2000: 13). Nach neueren Prognosen wird die Gruppe der Erwachsenen im mittleren und höheren Lebensalter einen wachsenden Anteil an der Bevölkerung Europas ausmachen, deswegen wird vermutlich diese Gruppe für die Konzepte in der Erwachsenenbildung in der Zukunft von größerem Interesse. Für die Forschungszwecke der vorliegenden Arbeit entscheidet sich die Autorin, fünf Altersgruppen zu unterscheiden und zwar:

- 18-24, weil die Menschen in dieser Lebenszeit in vielen Fällen noch lernen;
- 25-30, denn in dieser Phase wechselt man die Rollen, wenn man sein Studium abgeschlossen hat und mit der beruflichen Arbeit anfängt;
- 31-40, dieser Lebensabschnitt wird vom Familien- und Berufsleben stark geprägt;
- 41-50, in dem mittleren Erwachsenenalter werden die Kinder größer, die berufliche Position wird stärker oder es läuft ganz umgekehrt, man ist auf dem Arbeitsmarkt nicht mehr so gut qualifiziert und muss sich fortbilden oder umschulen;
- 50+, in dieser Lebensphase ist mehr Ruhe und Zeit für sich selbst und eigene Interessen zu erwarten.

In den Fragebögen wird eine Frage nach dem Alter der Befragten gestellt, um zu erfahren, wie stark verschiedene Altersgruppen in den Deutschkursen vertreten sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lebensphasen sehr schwer klar abzugrenzen sind, und dass Erwachsene in einer Gruppe mehr heterogen als Kinder oder Jugendliche sind. Während die kindliche Entwicklung vor allem biologisch bedingt ist, hängt die der Erwachsenen eher mit den sozialen und psychischen Faktoren zusammen. Die intellektuelle Ent-

wicklung im Erwachsenenalter kann als variabler als in der Kindheit bezeichnet werden. Die Hauptquellen der Entwicklung sind überwiegend die Lebenserfahrung und Veränderungsprozesse im sozialen Umfeld.

1.1 Merkmale erwachsener Lerner und Lernerinnen

In der Fachliteratur zur Andragogik oder Didaktik der Erwachsenen werden Versuche unternommen, Merkmale der erwachsenen Lerner in Bezug auf das Lernen zusammenzustellen. Sie erheben aber nicht den Anspruch auf die Vollständigkeit, weil die Persönlichkeitsstruktur jedes erwachsenen Menschen und die Fähigkeiten zum Lernen von sehr vielen Faktoren abhängig sind. In dem Interview mit Prof. Nuissl von Rein, das von Dr. Ion Dumitru durchgeführt wurde, betont der Professor die wichtigsten Unterschiede zwischen dem Lernen der Kinder und der Erwachsenen:

Kinder wachsen in eine Welt hinein, die von den Erwachsenen gestaltet ist. Sie müssen sich auf die geltenden Regeln einlassen, grundlegende Kulturtechniken aneignen, die Welt so aneignen, wie sie ist. Erwachsene verfügen über diese Kulturtechniken, sie sind diejenigen, welche die Welt gestalten. Erwachsene verfügen über ein großes Wissen im Beruf und im Privaten, haben zu allen Fragen ihrer Person und ihres gesellschaftlichen Umfeldes Kenntnisse und vor allem eine eigene Meinung und Interpretation, haben eine persönliche und berufliche Identität. (Dumitru 2000: o.S)

Seiner Meinung nach soll man beim Lehrprozess davon ausgehen, dass die Erwachsenen schon ihr Leben bewältigen können und deswegen kompetent und selbstbewusst sind. Dieselbe Ansicht vertritt auch Raapke (1985: 22), für den es eine Tatsache ist, dass aus den unterschiedlichen Rollen der Kinder und Erwachsenen in der Gesellschaft bedingte Faktoren der Didaktik folgen. Zwar gesteht er zu, dass die Lernvorgänge bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen einen ganz ähnlichen

Verlauf haben, die Unterschiede jedoch aus den andersartigen Bedingungen und Motiven des Lernens resultieren. In Bezug darauf bedarf es der Hervorhebung, dass es keine zwei identischen Menschen gibt, deren Fähigkeiten sich auf dieselbe Art und Weise entwickelt haben. Wie komplex der Begriff der Lernfähigkeit ist, zeigt ein von Siebert (2009: 37) aufgestelltes Schema, das unten dargestellt wird und das ein Bündel von Determinanten der Lernfähigkeit von erwachsenen Lernern umfasst.

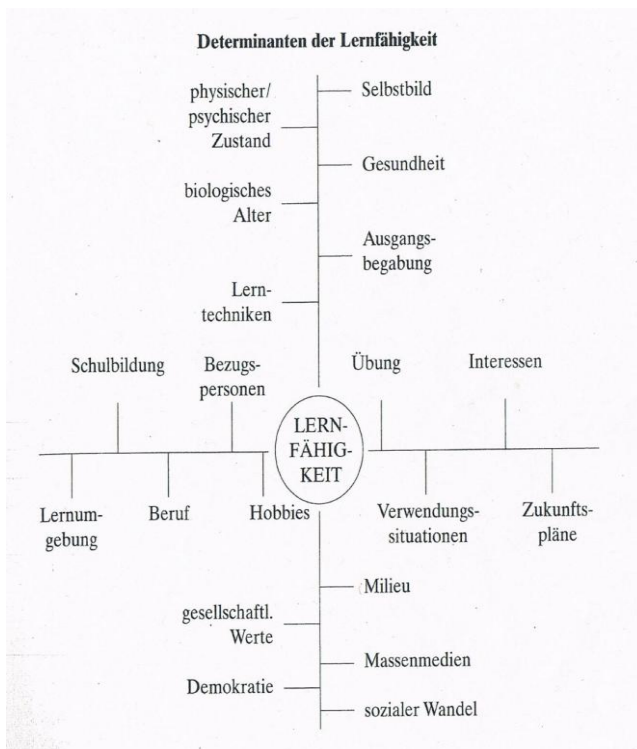


Abb.1: Determinanten der Lernfähigkeit nach Siebert (2009: 38)

Der Abbildung ist zu entnehmen, welche Faktoren die Fähigkeit zum Lernen determinieren. Es lässt sich feststellen,

dass letztere nicht nur und nicht vor allem vom biologischen Alter beeinflusst wird. Die ganze Umgebung und alle Umstände wie Milieu, also die Zugehörigkeit zu einer soziokulturellen Gruppe, besondere Lebensstile oder Lebensgewohnheiten, Beruf, Massenmedien und Zukunftspläne wirken sich auf die Lernfähigkeit aus. Im Anschluss daran werden hier Listen von Merkmalen der lernpsychologischen Aspekte der Erwachsenen, die von verschiedenen Autoren erwähnt wurden, präsentiert.

Rampillon (1995a: 12-13) sucht auch eine Antwort auf die Frage: „Wer sind die Lernenden in der Erwachsenenbildung?“, um die Kursleiter für Lernbedürfnisse und Lernängste der Erwachsenen zu sensibilisieren. Sie weist auf sechs wichtige Aspekte hin:

- Schul- und Berufsbildung prägt Erwachsene in bestimmter Weise, was ihr heutiges Lernen bewirkt.
- Die Lernerfahrungen führen entweder zu guten oder zu stigmatisierenden Vorstellungen über eigene Lernmöglichkeiten z.B. Ich eigne mich nicht für Fremdsprachen.
- Im Berufsleben sind Erwachsene gezwungen selbständige Entscheidungen zu treffen oder Verantwortung zu übernehmen. Dieses Vorgehen also entwickelt ihre Selbständigkeit und Selbststeuerung.
- Die sozialen Aufgaben (Familie, gesellschaftliches Leben) prägen auch bestimmte Gewohnheiten.
- Je nach der individuellen Situation jeden Lernalters sind sie entweder lernungewohnt oder lernentwöhnt. Sie könnten verlernt haben, sich zu konzentrieren und systematisch geistige Lerntätigkeiten auszuüben.
- Erwachsene haben manchmal auch keine Erfahrungen mit anderen Fremdsprachen.

Weiterhin ist auf die Ausführungen von Siebert (2009: 37) zu verweisen, der in Erwägung gezogen hat, welche Faktoren das Lernen der Erwachsenen beeinflussen. Man kann nicht optimistisch annehmen, dass die Lernfähigkeit der Er-

wachsenen unbegrenzt ist, der Stand der Forschung aber gibt keine Klarheit darüber, weil die Ergebnisse unübersichtlich und widersprüchlich sind. Wie er weiter fortsetzt, sind für didaktisches Handeln die lernpsychologischen Ergebnisse von Wichtigkeit. Siebert versucht eine Quintessenz der bisherigen lernpsychologischen Erwachsenenforschung zusammenzufassen, die in der Praxis miteinbezogen werden sollte. Hier die von Rampillon nicht genannten Aspekte:

- Die Lernmechanismen und das zentrale Nervensystem haben sich in Jahrtausenden entwickelt und können nicht dezisionistisch durch pädagogische Tätigkeiten verändert werden.
- Im Gegensatz zu der Theorie des Einflusses vom kalendarrischen Alter auf die Lernleistung wird der Einfluss soziokultureller und lebensgeschichtlicher Faktoren hervorgehoben.
- Die individuellen Unterschiede im Erwachsenenalter werden immer größer, was eine enorme Differenzierung zwischen Erwachsenen zur Folge hat.
- Aus physiologischer Sicht können die Lernleistungen mit zunehmendem Alter durch Krankheiten beeinträchtigt werden.
- Laut der Kompensationsthese kann die abnehmende Gedächtniskapazität mit dem zunehmenden Alter durch Motivation und „Lernsorgfalt“ ausgeglichen werden.
- Motivation und Interessen sind Voraussetzung für erfolgreiches Lernen und für nachhaltige Lernprozesse.
- Mit dem Alter entstehen Widerstände und Lernbarrieren, die aber nicht biologisch, sondern psychologisch begründet sein können.

Die Lernfähigkeit ist indirekt vom Selbstvertrauen oder vom Anspruchsniveau abhängig, das Selbstbild wird aber auch teilweise von der Umgebung gestaltet. Wenn man den Menschen keine Leistungen zutraut, bleiben sie unter ihren Möglichkeiten. Erwachsene verfügen manchmal nicht über Schlüsselqualifika-

tionen, d.h. nicht ausreichende Lerntechniken wie z.B. argumentieren oder interpretieren (vgl. Siebert 2009: 38-39).

Wie aus den aufgelisteten Merkmalen der Erwachsenen hervorgeht, sind die Schwierigkeiten beim Lernen nicht unbedingt auf eine nachlassende Lernfähigkeit, sondern auf einige Defizite zurückzuführen, die eventuell leicht zu eliminieren sind, denn:

- Ältere lernen bei sinnlosen (bzw. ihnen sinnlos erscheinenden) Lerninhalten schlechter; bei sinnvollen Lerninhalten, das heißt bei Einsichtigwerden des Sinnzusammenhangs, sind ihre Leistungen mit denen Jüngerer durchaus vergleichbar;
- Lernen im Ganzen ist leichter als Lernen in Teilen;
- zu schnell dargebotener Lehrstoff behindert Ältere mehr als Jüngere; bei Eliminierung des Zeitfaktors nivellieren sich die Unterschiede;
- Älteren fehlt es oft an einer gewissen Lerntechnik; man spricht hier von 'Codierungsschwäche' [...]; Codierungsstrategien lassen sich jedoch erlernen;
- Ältere lernen leichter, wenn der gebotene Stoff übersichtlich gegliedert ist;
- von besonders starkem Einfluss ist die Lernaktivität (sich selbst etwas aktiv zu erarbeiten und nicht mundgerecht vorgesetzt zu bekommen);
- die Lernmotivation, die innere Bereitschaft, einen Stoff aufzunehmen und sich mit ihm auseinanderzusetzen, ist entscheidend;
- heute sind schlechtere 'Leistungen' bei Älteren weniger ein Zeichen nachlassender 'Lernfähigkeit', sondern ein Zeichen von Unsicherheit, von mangelndem Selbstvertrauen, das Gelernte zu reproduzieren. (Lehr 2005: 23, zit. nach Nolda 2008: 84)

Viele Didaktiker (Marczuk 1994; Pólturzycki 1991; Janowski u.a. 1996), die sich mit der Erwachsenenbildung nicht nur im außerschulischen Bereich befassen, lenken die Aufmerksamkeit der Lehrer darauf, dass sich Motive, Emotionen,

kognitive Aspekte, biologische und soziologische Faktoren in ständigem Wechsel vollziehen und die Komplexität der vielfältigen Faktoren den Lernprozess beeinflusst.

1.2 Alter und Fremdsprachenlernen

1.2.1 Affektive Faktoren

Affekt bezeichnet die Motive, Bedürfnisse, Einstellungen und emotionalen Zustände. Im Gegensatz zu Eigenschaften der Persönlichkeitsstruktur sind affektive Faktoren kurzfristig veränderbar. Sie können Lerntempo und Lernerfolg beeinflussen. (Wode 1993: 297)

Erwachsene treffen die Entscheidung, an einem Sprachkurs teilzunehmen, aus verschiedenen Gründen und aus verschiedenen Bedürfnissen, die in der Literatur wissenschaftlich nachgewiesen sind. Jedoch betonen Huneke und Steinig (1997: 9), dass das erreichte Niveau der Fertigkeiten in der Regel niedrig wird, weil die Begeisterung für die Fremdsprache wegen der in den Lernprozess gesteckten Mühe und Anstrengung rasch vorübergeht. Mit der Zeit lässt die Motivation der Lerner nach und die Erwachsenen brechen die Kurse ab. Der Erfolg oder Misserfolg wird durch verschiedenartige Variablen wie affektive, kognitive, biologische oder soziale Faktoren beeinflusst. Im Folgenden wird der wissenschaftliche Stand der erwähnten Aspekte ausgeführt.

1.2.1.1 Motivation

Die Gruppen von Erwachsenen in dem Sprachkurs gelten als heterogen, nämlich wegen des Alters (von 18 bis über 50 Jahre) und der mit ihm zusammenhängenden Bedürfnisse, Lerngewohnheiten, Lernerfahrungen aber auch Einstellungen. Wenn man die Gründe für die Teilnahme näher betrachtet, stellt sich heraus, dass es fast so viele Motive wie Kursteilnehmer gibt. Rampillon (1995b: 13) nennt z.B. folgende Gründe: private und berufliche Interessen, eigene Lernfähig-

keiten testen, sich selbst erfahren, gebildet sein wollen, mit anderen zusammen sein u.a., warum die Lerner einen Deutschkurs belegen. Wie die Ergebnisse einer von Barres (1969, zit. nach Vogel und Solle 1981: 67) durchgeführten Umfrage zeigen, scheinen bei den Erwachsenen „das Berufsmotiv, die Allgemeinbildung und das Spezialinteresse“ zu überwiegen.

Das Goethe-Institut nennt auf seiner Webseite „Zehn Gründe für Deutsch“, die eher als Anregung zum Lernen formuliert werden und aus denen man erfahren kann, warum es sich lohnt, Deutsch zu lernen:

1. Im Geschäftsleben, in dem mit den deutschsprachigen Partnern kommuniziert wird, führen gute Deutschkenntnisse zu besseren Geschäftsbeziehungen.
2. Man verbessert mit den Deutschkenntnissen seine Chancen auf dem Arbeitsmarkt sowohl in der Heimat als auch im Ausland.
3. Touristen aus den deutschsprachigen Ländern reisen gern in viele Länder.
4. Im Bereich der Wissenschaft und Forschung belegt Deutschland den dritten Platz in der ganzen Welt und vergibt Forschungsstipendien.
5. Ein großer Teil der Webseiten ist auf Deutsch und dazu steht Deutschland an 5. Stelle unter 87 Ländern mit der jährlichen Veröffentlichung von Büchern.
6. Deutsch ermöglicht einen Einblick in die deutsche, multikulturelle Gesellschaft und trägt zum besseren Verständnis der Kultur bei.
7. In der deutschen Sprache kann man auch in vielen europäischen Ländern kommunizieren, besonders in Osteuropa.
8. Dank der Deutschkenntnisse ist es möglich, Literatur, Musik, Kunst und Philosophie in der Originalsprache zu genießen.

9. Mit der deutschen Sprache bekommt man auch eine Chance, in Deutschland ein Stipendium zu bekommen, um zu studieren.
10. Man kann auch an vielen Austauschprogrammen teilnehmen.

Aus den von dem Goethe-Institut dargestellten Gründen folgt die Überzeugung vom hohen Stellenwert der deutschen Sprache nicht nur in Europa, sondern auch in der ganzen Welt. In dem empirischen Teil der Arbeit werden die am meisten genannten Motive angegeben, die in den in Polen untersuchten Sprachschulen Pommerns und Westpommerns ans Licht kamen.

Der Motivation wird in der Fremdsprachendidaktik der größte Einfluss auf den Lernprozess zugewiesen (Riemer 2002: 72). Es wird zwischen der *instrumentellen*, wenn die Fremdsprache als nützlich z.B. im Beruf angesehen wird, und der *integrativen* Motivation, die die Lerner antreibt, sich in dem Zielland integrieren zu können, unterschieden. Wie schon erwähnt, dominieren bei den erwachsenen Kursteilnehmern instrumentelle, also auf ein konkretes Informationsbedürfnis zurückgehende Motive. Der Erwachsene möchte:

die Sprache für einen ganz bestimmten Zweck beherrschen und gebrauchen, z.B. zum Verstehen ausländischer Zeitungen und Fachliteratur, zur Verständigung während des Urlaubs, zum Führen fremdsprachiger Korrespondenz etc. (Kruppa 1973, zit. nach Vogel und Solle 1981: 67)

Weiterhin wird die *intrinsische* und *extrinsische* Motivation zu nennen (Roche 2005: 34). Extrinsische Motivation wird von außen gesteuert und kann mit einer Art der Belohnung zusammenhängen. Im Gegensatz dazu kommt die intrinsische Motivation vom Inneren des Menschen, d.h. von Interessen und intellektueller Neugier, die insbesondere das Lernen bei den Erwachsenen fördert. Die Motivation variiert von Person zu Person, was auf die Merkmale der Persönlichkeits-

struktur sowie auf den Fremdsprachenunterricht, das Verhalten der Lehrer, die verwendeten Materialien und die Lernergruppe zurückzuführen ist.

Reisener (1989: 11) nennt auch „*die zweckbestimmte und selbstbestimmte Motivation*“. Von der zweckbestimmten ist die Rede dann, wenn man später dank der erlernten Fremdsprache einen Nutzen ziehen kann. Die selbstbestimmte dagegen charakterisiert die Kursteilnehmer, die die Fremdsprache einfach mögen oder sie schön und leicht finden. Das Bemühen aber, die zweckbestimmte (extrinsisch-instrumentelle) in selbstbestimmte (intrinsisch-integrative) umzuwandeln, scheint eine schwere Aufgabe zu sein. Betrachtet man also das freiwillige außerschulische Lernen, kommt man zu dem Schluss, dass es von Bedeutung ist, die Lernmotive ernst zu nehmen und diese in der Kursplanung zu berücksichtigen. Da es, wie erwähnt, so viele Gründe zum Erlernen der fremden Sprachen gibt, sind die Motivationsforschung und vor allem psychologische Motivationstheorien in den letzten Jahren in den Vordergrund gerückt. Für die Ausprägung einer Motivation spielen weitere affektive Faktoren wie Einstellungen zu dem Zielland und der Zielkultur oder emotionelle Zustände eine bedeutende Rolle, die im nächsten Abschnitt geschildert werden.

1.2.1.2 Emotionelle Zustände

Heutzutage wird von niemandem die große Bedeutung der Gefühle und Emotionen für das Lernen bestritten. Sie beeinflussen sowohl das Treffen der Entscheidung an einem Fremdsprachenkurs teilzunehmen als auch den ganzen Lernprozess und seine Resultate. Die *emotionellen Zustände* sind in enger Verbindung mit der Motivation zu betrachten. Während die Motivation, von der der Sprachlernerfolg abhängig ist, einen rein positiven Charakter hat, d.h. je mehr Motivation die Lerner haben, desto bessere Leistungen können sie erzielen, wird der Faktor *Angst* wegen seines entweder positiven oder nega-

tiven Einflusses in Betracht bezogen. Einerseits trägt Angst im Fremdsprachenunterricht zu Sprachschwierigkeiten bei, die in Kapitel 2 des theoretischen Teils ausführlich dargelegt werden, die den Lernprozess beeinträchtigen, andererseits ist ein bisschen Angst nicht zu vermeiden, um die Aufmerksamkeit und den Lernwillen zu erhöhen. Man lernt allerdings in der Regel effektiver und schneller, wenn man sich entspannt fühlt (Wode 1993: 300). Es kann aber nicht übersehen werden, dass die Stärke der Angst von Lerner zu Lerner ganz verschieden empfunden und verarbeitet wird. In dem heutigen Fremdsprachenunterricht, in dem kommunikative Aufgaben eine zentrale Stelle nehmen, stehen die Lerner manchmal unter Druck, sich äußern zu müssen, so können sich besonders schüchterne Personen bedroht fühlen, sich vor dem Lektor, vor der Lernergruppe zu blamieren, was sie in ihrem Lernprozess behindern und zu ihrem vorzeitigen Abbruch des Kurses führen kann.

Szałek (1992: 47-48) hebt auch *den Geist der Rivalität* hervor, der die Einstellung des Einzelnen zu der Umgebung bestimmt und in der Regel als Quelle der positiven Motivation anzusehen ist. Der Rivalitätsgeist kann hingegen auch die Richtigkeit der Antworten der Kursteilnehmer, wenn sie abgefragt werden, bewirken, sowie eine zu stark empfundene Angst. Insgesamt lässt sich sagen, dass der positive bzw. negative Einfluss der affektiven Faktoren auf das Lernen und den Erfolg als gut belegt gelten kann.

1.2.2 Kognitive Faktoren

Die Wissenschaftler und Didaktiker unterscheiden verschiedene Gruppen von Faktoren z.B. persönliche Eigenschaften, personale Faktoren, Lernstile und Lernstrategien, Lerntypen oder Lerntraditionen, Merkmale der Persönlichkeitsstruktur u.a (vgl. Huneke und Steinig 2005; Riemer 1997, 2002; Roche 2005; Wode 1993). Die Autorin entschied sich all diese Faktoren nach Riemer als kognitive zu klassifizieren. Wie Gerring und Zimbardo angeben (2008: 276), ist die Kognition

ein allgemeiner Begriff für alle Formen des Wissens. Die Kognition umfasst Inhalte sowie auch Prozesse. Die Inhalte bilden Begriffe, Fakten, Regeln und Gedächtnisinhalte. Kognitive Prozesse erkennt man daran, wie man die geistigen Inhalte benutzt, um die Umwelt zu interpretieren oder kreative Lösungen zu finden, um Probleme und Schwierigkeiten zu bewältigen. Die Abbildung unten zeigt, welche Forschungsfelder zur kognitiven Psychologie gehören:

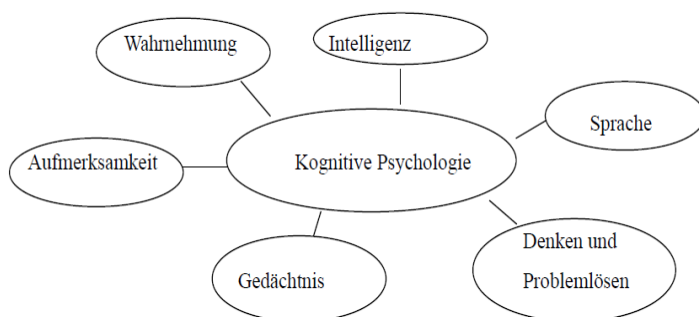


Abb.2: *Kognitive Psychologie, Gering und Zimbardo (2008: 276)*

Im Gegensatz zu den affektiven Faktoren, die als variabel zu betrachten sind, versteht man die kognitiven als recht stabile, zur Persönlichkeit gehörende und von den Lernenden nicht zu verändernde Besonderheiten. Die Persönlichkeitsfaktoren, Lernstile oder „Merkmale der Persönlichkeitsstruktur“ (Wode 1993: 293), wie sie auch genannt werden, sind entweder biologisch oder durch Lebensgeschichte und Kultur bestimmt.

Die kognitive Psychologie versteht Lebewesen, also Menschen genauso wie Tiere, als informationsverarbeitende Systeme. Menschen und Tiere nehmen Informationen auf, wenn sie die Umwelt wahrnehmen, sie speichern diese Informationen im Gedächtnis und rufen sie zu einem späteren Zeitpunkt wieder ab. Sie modifizieren Informationen, wenn sie z.B. aus bestimm-

ten Reizgegebenheiten Erwartungen über zukünftige Ereignisse ableiten [...]. (Rösler 2011: 2)

Die sowjetische Sprechfähigkeitstheorie (Vertreter: Wygotski, Gal'perin, Leont'ev) besagt hierzu:

dass psychische und geistige Prozesse sich durch eine Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umgebung entwickeln. Danach laufen psychische Prozesse und auch der Erwerb von Sprache stets von außen nach innen ab. (Edmonson und House 2006: 97)

Lemke (2003: 71) versteht unter kognitiven Prozessen „alle Vorgänge des Erkennens, Wissens und der Informationsverarbeitung“, zu denen u.a. Planen, Schlussfolgern, sowie auch Fantasieren, Vorstellen, Wahrnehmen oder Lernen etc. gehören. Daher sind die kognitiven Faktoren facettenreich und treten nicht isoliert auf, sondern bilden eine große Palette der Verhältnisse, die sich im Lernprozess gegenseitig bewirken. Davon werden einige vorgestellt, für die eine gewisse empirische Grundlage vorliegt. Folgend werden besprochen: Empathiefähigkeit, psychische Stabilität, Sprachlerneignung bzw. Sprachbegabung, Feldunabhängigkeit, Risikobereitschaft, Introversion und Extraversion, Ambiguitätstoleranz, Lernerfahrungen, Bevorzugung eines spezifischen Wahrnehmungskanals, Lernertypen und Lernstile. *Empathiefähigkeit* wird von Wode (1993: 293) so definiert: „Empathie ist die Fähigkeit, sich in die Emotionen, Gedanken, Vorstellungen und kulturbedingten Besonderheiten anderer Leute einzufühlen.“

Jedoch sind die Ergebnisse der Untersuchungen von Guiora (1972) oder Naimann (1978) (zit. nach ebd.: 293) nicht eindeutig und überzeugend. Nur zum Teil hat sich herausgestellt, dass autoritäre Personen, also solche bei denen Empathiefähigkeit nicht so stark entwickelt ist, eine Fremdsprache mit größeren Schwierigkeiten als weniger autoritäre lernen. Es mag so erklärt werden, dass sich das Sprachenlernen in Kommunikation und Interaktion mit anderen vollzieht, wo der part-

nerschaftlicher Umgang und sorgfältiges Zuhören unentbehrlich sind. Autoritäre Personen versuchen ihre Standpunkte durchzusetzen, antworten scharf, achten weniger auf die anderen, was im Widerspruch zum partnerschaftlichen Lernen steht.

Wode benutzt (1993: 294) den Begriff *der psychischen Stabilität*, die mit einer Reihe von Faktoren beschrieben wird und neigt zu der Ansicht: „Je stabiler ein Lerner psychisch ist, desto höher wird sein Lerntempo und Lernerfolg sein.“ Einige Lerner haben die Schwierigkeiten, sich damit abzufinden, dass das Muttersprachler-Niveau kaum oder überhaupt nicht zu erreichen ist und dadurch können sie sich der Fremdsprache nicht völlig öffnen, was sich aber sehr oft unbewusst vollzieht.

Mit der psychischen Stabilität hängen auch solche Merkmale der Persönlichkeitsstruktur wie *Extravertiertheit* oder *Introvertiertheit* zusammen. Während sich introvertierte Personen in der Regel scheuen, Kontakt zu den Muttersprachlern zu suchen und sich somit weniger einem optimalen und authentischen Input aussetzen, neigen die extravertierten dazu, sich diesen zu beschaffen. Der Einfluss von Extra- bzw. Introversion kann nicht leicht überschätzt werden. Wie die Untersuchungen von Busch (1982, zit. nach Wode 1993: 294) belegen, kann z.B. bei japanischen Kulturen kein positiver Einfluss dieser Faktoren festgestellt werden, was mit der Rolle der Frau in der japanischen Kultur verbunden sein mag, nach der es sich nicht gehört, sich extravertiert zu verhalten.

Eine andere in der Persönlichkeit verankerte Eigenschaft ist *Risikobereitschaft*, über die angenommen wird, dass sie sich auch positiv auf den Erfolg auswirkt, weil risikobereite Lerner mehr aktiv am Unterricht beteiligt sind und deswegen als die besseren Lerner gelten. Es wurde aber nur nachgewiesen, dass sie deutlich häufiger zu Wort kommen und gern unangefordert am Unterricht aktiv teilnehmen, was nicht automatisch bedeutet, dass sie bessere Leistungen erzielen, wie Day (1984, zit. nach Riemer 2002: 79) in Untersuchungen bestätigt hat.

Weltweit verbreitet ist die Annahme, nicht nur unter Lehrern, sondern auch Lernern, dass es eine spezielle Begabung für das Sprachenlernen gebe. Besonders die erwachsenen Lerner und ihre Lehrer vertreten diese Ansicht, wenn im Fremdsprachenunterricht viele Hemmungen und Schwierigkeiten auftauchen, die nicht mit den Sprachbegabungen, sondern mit anderen Faktoren, wie in weiteren Kapiteln erörtert wird, in Zusammenhang stehen. In der Forschung hat sich die Bezeichnung *Sprachlerneignung* vom englischen Terminus *language aptitude* eingebürgert (Riemer 2002: 78). Die Überlegungen und Untersuchungen haben ihre Wurzeln in den USA nach dem zweiten Weltkrieg, als wegen des Korea-Krieges und anderer internationaler Konflikte ein großer Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen im Militärbereich entstand. Man brauchte Instrumente zur Bewertung der Begabung von Soldaten und zur Prognose der späteren Effizienz im Fremdsprachenlernen. Der Moderne Language Aptitude Test (MLAT) von Carrol und Sapon 1955 wurde entwickelt, um Prognosen zu erstellen, indem folgende vier unabhängige Fähigkeiten gemessen wurden:

- einzelne Laute zu identifizieren und sie Graphemen zuzuordnen,
- Funktionen von Wörtern im Satz zu erkennen,
- neue Wörter rasch und effizient zu memorieren,
- Regularitäten in sprachlichem Input zu entdecken. (zit. nach Huneke und Steinig 2005: 17)

Diese Vorgehensweise und ihr Messinstrument stoßen aber auf Kritik, mit der vorgeworfen wird, dass mit diesem Begabungstest nur der schulische Erfolg prognostiziert werden kann, weil er mit solchen Aspekten wie Notengebung, Disziplin, Lehrprogramm zusammenhängt. Dagegen lässt es sich mit Hilfe dieses Tests nicht feststellen, ob jemand fähig ist, in einem zielsprachigen Land effektiv zu kommunizieren. Wode (1993: 296) weist auch darauf hin, dass die erste, also „*phonetische Kodier- und Memorierfähigkeit*“ sowie die dritte Fähig-

keit *auswendig zu lernen* auf der Imitation beruhe, das Sprachenlernen hingegen durch Dekomposition von sprachlichem Input erfolge. Dieses Begabungskonzept und seine Ergebnisse könnten zu solchen naiven Überzeugungen beitragen, dass einige Lerner mit dem Fremdsprachenunterricht überhaupt nicht anfangen sollten. Der MLAT hat auch einen statischen Charakter, weil er die individuelle Entwicklung von Lernern nicht berücksichtigt. Wie man daraus schließen kann, ist es sehr fraglich, ob es eine besondere Sprachlerneignung fürs Sprachenlernen gibt.

Manche Menschen nehmen Situationen eher als Ganzes wahr, wobei sie wenig auf die Einzelheiten eingehen, andere dagegen lenken ihre Aufmerksamkeit auf die einzelnen Elemente. Je nach der Art der Wahrnehmung bezeichnet man die ersten als *feldabhängig*, die zweiten als *feldunabhängig*. Die Feldunabhängigkeit ist eine Disposition des Lerners, die ihm erlaubt, an Aufgaben analytisch heranzugehen, sie steht also in Verbindung mit ganzheitlicher Denkweise und größerer Autonomie. Daraus folgt, dass der feldunabhängige Lerner deduktiv vorgeht und alles genau wissen will, was er lernt. Erst, wenn er sich der Regeln sicher ist, traut er sich, sich zu äußern (vgl. Riemer 2002: 78, Wode 1993: 294). Die feldabhängigen Lerner indessen wollen sehr schnell kommunizieren, obwohl sie noch dabei viele Fehler machen. Sie fühlen sich nicht verunsichert, wenn sie einen Input oder eine Intention nicht richtig verstehen.

Wenn man eine Fremdsprache lernt, hat man mit Mehrdeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten zu tun, die sich nicht mit Hilfe von Regeln erklären lassen. Die Fähigkeit diese Erscheinung hinzunehmen, heißt *Ambiguitätstoleranz*. In Bezug auf die Sinnesorgane und Vorlieben der Lerner unterscheidet man auch „*visuelle*“, „*auditive*“ und „*kinästhetische*“ Typen. Visuell orientierte lesen und schreiben lieber als zu hören und zu sprechen. Die Lerner, die auditive Strategien bevorzugen, haben mit Gehörtem und Gesprochenem besseren Erfolg und die kinästhetischen ertragen es sehr schwer, wenn sie nicht den

ganzen Körper in das Lerngeschehen einbringen können und den ganzen Unterricht an der Bank sitzen müssen. Hier ist aber auch zu betonen, dass der letzte Typ eher bei den Kindern in der Schule zu beobachten ist (Riemer 2002: 79).

Ohne Bedeutung für die Lernprozesse der Fremdsprache bleiben auch nicht die Erfahrungen mit dem Lernen überhaupt und mit dem Lernen von Fremdsprachen. Die Erwachsenen haben schon eine Geschichte hinter sich, sie haben Schulen abgeschlossen und viele Lernerfahrungen gesammelt, sie haben sich schon einige Lernstrategien, Vorstellungen und Erwartungen, wie der Fremdsprachenunterricht organisiert ist, eingeprägt. Wie bei anderen Faktoren können positiv bzw. negativ gewertete Erfahrungen das Fremdsprachenlernen entweder fördern oder beeinträchtigen.

Die ausgewählten und erwähnten kognitiven Faktoren wurden *als persönliche Eigenschaften* isoliert und als Idealisierungen dargestellt. In der Realität hat man es in der Regel mit verschiedenen Mischtypen zu tun. Die Art und Weise, wie und in welchem Kulturkreis die Menschen aufgewachsen sind, prägt ihr Lernverhalten und beeinflusst ihr Fremdsprachenlernen. Aufgrund dieser Tatsachen und Überlegungen kommen Edmondson und House (2006: 98) zum Schluss, dass Erfahrungen und Vorwissen im Unterricht aktiviert und verbalisiert werden sollten, und dass die Lerner Möglichkeiten haben müssen, neue Erfahrungen zu sammeln und mit den Problemen konfrontiert zu werden.

1.2.3 Biologische Faktoren

1.2.3.1 Alter

Ein für die Erwachsenenbildung relevanter Faktor ist das Alter der Lernenden. Wie schon in Kapitel 1. festgestellt wurde, ist der Altersumfang der Erwachsenen sehr groß. Wenn man annimmt, dass die Menschen, die an Fremdsprachenkursen teilnehmen, vom 18. Lebensjahr bis über das 50 als erwachsen gelten, ist mit vielen biologischen Aspekten zu rech-

nen, die mit dem steigenden Alter zusammenhängen und den Lernprozess bestimmen. Es wird sehr oft die Frage gestellt, ob Erwachsene überhaupt imstande sind, eine Fremdsprache perfekt zu beherrschen. Die Forschungslage zu diesem Thema ist zwar umfangreich und im Kontext des ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs angesiedelt, aber sehr uneinheitlich. Früher besagte die weit verbreitete *Adolenszenz-Maximum-Hypothese*, dass sich die Intelligenz der Menschen bis zum Abschluss der Pubertät entwickelt, nach dieser Zeit aber allmählich abnimmt. Von großer Bedeutung für die Theorien des Fremdsprachenerwerbs ist die Auffassung Lennebergs, dass es zwischen dem 2. und dem 13. Lebensjahr eine so genannte *critical period* („*kritische Phase*“) für den Fremdsprachenerwerb, insbesondere für die Aussprache gäbe. Zu der Begründung dieser Hypothese beruft er sich auf die nach der Pubertät nachlassende Plastizität des Gehirns. Obwohl die Daten aus der Aphasieforschung gewonnen wurden, hat diese Hypothese unter vielen Didaktikern Anhänger gefunden. Die Annahme Lennebergs war jedoch bezüglich der Plastizität des Gehirns falsch, weil der entscheidende Prozess, die so genannte *Lateralisierung* kurz nach der Geburt oder sogar vorgeburtlich stattfindet. Aus vielen Vergleichsstudien zu diesem Gegenstand geht dennoch hervor, dass in der Tat zumindest von einer *sensitive period* („*sensible Phase*“) die Rede sein kann. Auf der anderen Seite bedienen sich die Erwachsenen in den ersten Phasen des Fremdsprachenerwerbs ihrer ausgereiften kognitiven Fähigkeiten und können sich mit den Aufgaben besser analytisch auseinandersetzen als Kinder. Langzeitbeobachtungen zeigen jedoch, dass die Kinder die Erwachsenen überholen und meistens ein fortgeschritteneres Niveau erreichen. Fremdsprachenbeginnern im Erwachsenenalter ist es schwierig, den muttersprachlichen Akzent loszuwerden. Es gibt aber auch Untersuchungen vor allem von Neufeld, die der These, dass nur Kinder die akzentfreie Aussprache erwerben können, widersprechen. Neufeld hat nämlich erwachsenen Versuchspersonen die Aussprache einer unbekannt Fremdsprache

akzentfrei beigebracht. Sie mussten einige Sätze auswendig lernen, deren Sinn und grammatische Struktur ihnen völlig unbekannt war. Die Ergebnisse zeigen, dass es möglich ist, eine fremde Aussprache ohne Akzent zu lernen, also sind die Ursachen für die Schwierigkeiten auf andere Faktoren, und zwar nicht biologische, zurückzuführen (vgl. Quetz 1997: 21-22).

1.2.3.2 Geschlecht

Die Meinung, dass Frauen leichter und besser als Männer Fremdsprachen lernen könnten, ist weit verbreitet. Immerhin beruht diese Ansicht auf Berichten von Lehrkräften oder Kinderärzten/innen, dass Mädchen durchschnittlich früher als Jungen zu sprechen anfangen (Albert 2002: 137).

Das weibliche und das männliche Geschlecht unterscheiden sich voneinander durch Interessen, Fähigkeiten oder Leistungsmöglichkeiten, die einerseits vom Gehirn andererseits von sozialen Faktoren beeinflusst werden, woraus man aber nicht schlussfolgern kann, dass eines der beiden Geschlechter bessere Leistungen im Fremdsprachenlernen erzielen müsste (Lipińska 2003: 37).

Schon in den 30er und 40er Jahren des XX. Jahrhunderts hat man mehrere Untersuchungen durchgeführt, um den Einfluss des Geschlechts auf den Spracherwerb für den L1-Erwerb und den Fremdsprachenunterricht zu erforschen. Aus den Studien geht hervor, dass Mädchen früher als Jungen zu sprechen beginnen und schneller lernen, auch wenn diese Mädchen und Jungen einen vergleichbaren IQ und vergleichbaren sozioökonomischen Status haben. Einige andere Studien z.B. von Berko aus dem Jahre 1958 und von Anestasi und D`Angelo aus dem Jahre 1952 haben ganz andere Ergebnisse. Berko stellte fest, dass es keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt. Die von Anestasi und D`Angelo gewonnenen Daten bestätigten sogar einen Vorsprung der Jungen. In den Untersuchungen von Templin aus dem Jahre

1957 dagegen hat sich erwiesen, dass die Mädchen in Artikulation, im Hörverständnis, in dem Wortschatz und in der Länge der Sätze besser abschnitten als die Jungen, die dagegen einen umfangreicheren passiven Wortschatz besaßen (vgl. Wode 1993: 301). In den 80er Jahren des XX. Jh. wurden von Trömel-Plötz Untersuchungen zu Frauen- und Männersprache durchgeführt, aus denen sich Folgendes ergab:

In psychologischer, soziologischer, linguistischer, anthropologischer Forschung wird erarbeitet, daß Frauen und Männer unterschiedliches Sprachverhalten, unterschiedlichen Sprachstil, unterschiedliche Kommunikationsstrategien haben, daß sie verschiedene Sensibilität gegenüber phonologischer Variation, gegenüber Kontext, Status, visuellen Indikatoren und Körperorientierung etc. aufweisen. (Trömel-Plötz 1984:288, zit. nach Siebert 2009:52)

Diese Unterschiede beziehen sich sowohl auf Wortschatz und Syntax als auch auf die Gesprächsthemen und den Kommunikationsstil. Albert (2002: 137-148) suchte mit einer Befragung von erwachsenen Kursteilnehmern nach möglichen Ursachen der Unterschiede im Lernverhalten. Nach der Auswertung der Ergebnisse kam sie zum Schluss:

Dabei zeigte sich, dass mit Ausnahme der Nutzung technischer Medien und der Bemühungen um die Aussprache keinerlei signifikante Unterschiede zwischen Frauen und Männern im Lernverhalten bestehen. Ein unterschiedliches Lernverhalten kann also nicht die Ursache für die Unterschiede sein, so sie denn überhaupt bestehen. (Albert 2002: 137)

Die Forschung gibt also keine eindeutige Antwort auf die Frage, ob der Geschlechtsunterschied die Leistungen im Fremdsprachenunterricht beeinflusst. Was mit Sicherheit festgestellt werden kann, ist die Unterschiedlichkeit zwischen Frauen- und Männersprachen.

1.2.4 Das Bildungsumfeld des Erwachsenen

Das Bildungsumfeld der Kinder und Jugendlichen wird systematisch von Pädagogen und Soziologen erforscht, im Gegensatz dazu konzentriert sich die Erwachsenenpädagogik auf die Wissensmessung oder die Methoden der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, ohne Hinblick auf soziologische Variablen, Natur- und Kulturdimensionen, die das Bildungsumfeld des Erwachsenen bilden, das die Lernprozesse prägt. Jankowski u.a. (2003) erklären Grundbegriffe der Erwachsenenbildung im allgemeinen, die Autorin entschied sich das Bildungsumfeld zu berücksichtigen, weil es ein bedeutender aber vernachlässigter Faktor ist. Die Umgebung der erwachsenen Menschen verbreitert sich dauernd und zwar die „direkte“, sowie auch die „indirekte“ Umgebung z.B. durch andere Leute, Medien und Globalisierungsprozesse. Es ist auch anzumerken, dass die Erwachsenen verschiedenartige Rollen zu realisieren haben wie: Ehepartner, Angestellte, Bürger u.a., die in einem Zusammenhang bleiben, das Leben der Einzelnen bereichern und zum Handeln antreiben. Die Tätigkeiten, die von den Erwachsenen ausgeübt werden, haben keinen Simulationscharakter wie bei den Kindern und Jugendlichen, sondern verwirklichen sich in der Realität.

Środowisko edukacyjne dorosłego człowieka można więc ująć szeroko, jako całokształt elementów zewnętrznych, które wyznaczają obiektywny układ warunków, w jakich jednostka funkcjonuje i rozwija się, umieszczając w nim także specjalne instytucje edukacyjne i oddziaływania o charakterze edukacyjnym jako jego komponenty i bardziej czy mniej zorganizowane i intencjonalne wpływy, ukierunkowane wyobrażeniami o społecznie korzystnej osobowości. (Jankowski u.a. 2003: 22)

1.2.5 Abschließende Bemerkungen

Den Ausführungen in Kapiteln 1.2.1 bis 1.2.4 lässt sich entnehmen, dass Fremdsprachenlernen als ein komplexer,

dynamischer sowie sozialer Prozess angesehen werden muss und bezüglich der isoliert erwähnten Faktoren mehrdimensional zu betrachten ist. Variablen wie: affektive, kognitive und biologische Faktoren werden erstens in der Interaktion miteinander wirksam, zweitens stehen sie im Zusammenhang mit externen Faktoren wie z.B. dem Bildungsumfeld der Erwachsenen oder dem Lernkontext. In der Vergangenheit wurden individuelle Unterschiede der Lernenden voneinander getrennt erforscht, was aber nicht sinnvoll ist, weil sich in der Konsequenz aus dem oben Gesagten zeigt, wie mehrdimensional der Lernprozess ist (Edmonson und House 2006: 209-210). Auch Blyhl (1999: 23) hebt hervor: „das Sprachenlernen ist ein biopsychosozialer Prozess“. Er erklärt, dass sich alle diese Dimensionen simultan in Wechselwirkung befinden und dass man diese Vielschichtigkeit auf eine lineare oder eindimensionale Sicht nicht reduzieren sollte.

2. Sprachschwierigkeiten im Erwachsenenalter

Im vorigen Kapitel wurde analysiert, wie weit das Alter und damit verbundene affektive, kognitive und biologische Faktoren das Lernen und das Lernverhalten der Erwachsenen im Allgemeinen prägen. Zu bedenken wäre auch, ob sich kritische Punkte hinsichtlich des Alters und der Teilfertigkeiten feststellen lassen. Der Fachliteratur zur Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten ist zu entnehmen:

daß diese Fertigkeiten im Verhältnis zueinander nicht gleichgewichtig sind, sondern daß eine davon dominanter sei als die anderen und folglich in einer festgelegten Reihenfolge (Hören – Sprechen – Lesen – Schreiben) zu lehren seien. (Iluk 1998: 40)

Insoweit die Dominanz einer bestimmten Fertigkeit mit den in der Fremdsprachdidaktik herrschenden methodischen Ansätzen zusammenhängt, wird es immer auf Kritik stoßen. Wie weiter festgestellt wird, trägt die Förderung aller Fertigkeiten zu der Entwicklung nicht nur der fremdsprachlichen Kompetenzen sondern auch der Persönlichkeit bei.

In den folgenden Kapiteln wird ausgeführt, welche Kompetenzen auf den Niveaus A1 und A2 zu erwarten sind, wodurch die Entwicklung der Fertigkeiten bedingt ist und wie die Prozesse verlaufen und mit welchen Problemen bei den Erwachsenen gerechnet werden sollte. Die theoretischen Überlegungen gehen von Hören und Lesen (als rezeptive Aktivitäten) zu Sprechen bis Schreiben (als produktive Aktivitäten). Dass sie getrennt behandelt werden, bedeutet nicht, dass sie im Unterricht isoliert voneinander geübt werden sollten. „Ganz im Gegenteil: Integrierte Übungen sind ein wesentliches Merkmal des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts [...]“ (Burwitz-Melzer und Quetz 2002: 116). Da die Grammatik und der Wortschatz einen festen Platz im Fremdsprachenunterricht mit den Erwachsenen einnehmen und mit diesen auch spezifische Schwierigkeiten zusammenhängen, werden zum Schluss auch diese Aspekte geklärt.

2.1 Hörverstehen

Die Entwicklung der vier Sprachfertigkeiten: Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprechen ist eines der obersten Ziele im Fremdsprachenunterricht, für das die Fremdsprachdidaktik plädiert. Im Folgenden werden nicht nur Hören, sondern auch Hörverstehen und die damit zusammenhängenden Schwierigkeiten bei den Erwachsenen aufgegriffen. Der Lerner sollte nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen² (GeR) folgende elementare Kompetenzen der rezeptiven Aktivitäten beim Hören entwickelt haben:

Hörverstehen allgemein			
A1	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen	A2	Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
			Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z.B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen			
A1	Keine Deskriptoren verfügbar	A2	Kann im Allgemeinen das Thema von Gesprächen, die in seiner/ihrer Gegenwart geführt werden, erkennen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird.

² Mehr zum GeR in Kapitel 4.5

Als Zuschauer/ Zuhörer im Publikum verstehen			
A1	Keine Deskriptoren verfügbar	A2	Keine Deskriptoren verfügbar
Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen			
A1	Kann Anweisungen, die langsam und deutlich an ihn/sie gerichtet werden, verstehen und kann kurzen, einfachen Wegerklärungen folgen	A2	Kann das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Durchsagen und Mitteilungen erfassen. Kann einfache Erklärungen, wie man zu Fuß oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln an einen bestimmten Ort gelangt, verstehen.
Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen			
A1	Keine Deskriptoren verfügbar	A2	Kann kurzen, langsam und deutlich gesprochenen Tonaufnahmen über vorhersehbare, alltägliche Dinge die wesentlichen Information entnehmen.

Abb.3: Hörverstehen, GeR

Aus dieser Beispielskala kann man schließen, dass die in dem Unterricht eingesetzten Hörtexte auf dem Niveau A1 und A2 unbedingt sein, langsam und deutlich gesprochen werden sowie alltägliche Dinge betreffen sollten.

Das *Hören* selbst ist ein rein physiologischer Prozess, das *Hörverstehen* dagegen als Ziel des FSU bedeutet die Bereitschaft und die Fähigkeit der Lernenden zur Teilnahme an der fremdsprachigen Kommunikation. Myczko (1995) versteht das Hörverstehen als „die rezeptive Kompetenz“ und unterscheidet bei der Förderung und Entwicklung vom Hörverstehen die Fähigkeit phonetische, lexikalische und syntaktische Elemente zu identifizieren; die Fähigkeit die prosodischen und extraverbalen Zeichen heranzuziehen; die Fähigkeit zum Aufnehmen der propositionalen Struktur des gehörten Textes; die Fähigkeit, die funktionale Struktur des Textes zu erkennen und die dynamische Fähigkeit zur Ergänzung, Modifizierung und Kor-

rektur der Schemata. Die Kursteilnehmer sollten imstande sein, Aussagen in der fremden Sprache zu verstehen, zu speichern, die gehörten Inhalte zu selektieren, zu verarbeiten und auf sie zu reagieren (Marciniak und Rybarczyk 2005: 49). Diese mündliche rezeptive Tätigkeit, bildet also einen konstruktiven Prozess, der zum Ziel hat, das Gehörte mit Sinn zu verbinden. Ohne diese Intention ist kein „bewusstes Verstehen“ möglich (Segermann 2003: 295). „Ohne hörendes Verstehen ist Sprachenlernen kaum vorstellbar“, weil die Fremdsprachenlerner heutzutage zum großen Teil mit dem gesprochenen Wort konfrontiert werden (Huneke und Steinig 2005: 117). Es wird jedoch manchmal davon ausgegangen, dass sich das Hörverstehen selbst entwickelt, wenn man andere Fertigkeiten übt, und daher wird es dann vernachlässigt (Bolton, Lauerbach und Quetz 1981: 111).

Die Besonderheit der besprochenen Fertigkeit besteht darin, dass der Prozess des Hörverstehens sowohl durch den sprachlichen Bereich *bottom-up* als auch den außersprachlichen Bereich *top-down* bedingt ist (Segermann 2003: 295). Wolff (2000: 92-93) versteht Sprachenlernen als Konstruktion, weil die Sprache auf die gleiche Weise wie andere nicht-sprachliche Informationen verarbeitet wird. Er stützt sich auf die Annahmen der kognitiven Psychologie, die sowohl Lernen als auch Informationsverarbeitung als Konstruktionsprozesse behandelt. Die Begriffe *top-down* (concept-driven) und *bottom-up* (data-driven) bedeuten entsprechend die Verarbeitung vom bereits vorhandenen Wissen und die Verarbeitung von den eingehenden Informationen. Anfangs werden die akustischen Signale über das Ohr empfangen. Im Weiteren kommt die so genannte aufsteigende Informationsverarbeitung dazu, in der die erreichten Daten registriert und aufbereitet werden. Anschließend haben wir es mit der absteigenden Verarbeitung zu tun,

[...] indem wir zum Beispiel Wörter (Lexeme, Flexionsmorpheme) identifizieren, syntaktische Zusammenhänge erkennen, Sinnerwartungen aufbauen und erproben, Verstehenslücken

hypothetisch (erratend, vermutend) schließen und schließlich neue Wissensbestände in unsere vorhandenen integrieren. (Hunke und Steinig 2005:118)

Der sprachliche Bereich umfasst „das Erkennen phonologisch-prosodischer, lexikalischer und morpho-syntaktischer Signale“, im Gegensatz dazu handelt es sich in der außersprachlichen Sphäre um:

die Aktivierung der Schemata des kulturell und individuell geprägten Sach- und Erfahrungswissens sowie des Wissens um die Eigengesetzlichkeiten der an sprachlicher Kommunikation beteiligten Faktoren wie Diskursart, Sprechsituation, Sprechintention, Sprecherrolle. (Segermann 2003: 295)

Aus der Vielschichtigkeit³ des Prozesses ergeben sich spezifische Schwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht in den Anfängerkursen für Erwachsene, in denen das Niveau A1 bzw. A2 angestrebt wird. Vor allem Schwerhörige erfahren, wie frustrierend es ist, wenn sie eine oder mehrere Informationen in dem Gespräch kaum verstanden haben. Die Frustration bei den gesunden Menschen, die gut hören und die Lautform trotzdem nicht entschlüsseln können, mag noch größer sein. In der Forschung stellte sich heraus, dass ein Verlust an Hörfähigkeit stärker bei den Männern als bei den Frauen ausgeprägt ist. Ältere Erwachsene haben Schwierigkeiten besonders dann, wenn die Sprache in hohen Tonlagen zu hören ist (vgl. Gering und Zimbardo 2008: 371). Die Lernenden stehen im FSU vor den Aufgaben z.B. Gespräche am Schalter, im Büro, auf der Post, im Restaurant u.a. zu verstehen. Sie selbst nehmen daran nicht aktiv teil, weil keine Möglichkeit besteht, sich in ein

³ Die Vielschichtigkeit des Hörverstehensprozesses wird von Adamczak-Krzysztofowicz (2009, Kapitel 2) zusammengefasst. Die Verfasserin präsentiert die aktuelle Bestandsaufnahme der wissenschaftlichen Diskussion zum Hörverstehen aus interdisziplinärer Sicht, in der Theorien zur Lauterkennung, zur Worterkennung, zur Satz- und Textverarbeitung sowie auch Modelle des fremdsprachlichen HV-Prozesses aufgegriffen werden.

Gespräch einzuschalten oder irgendwelche Fragen zu stellen. Dadurch bekommen die Lernenden keine Rückmeldung, wie in normalen Alltagssituationen, ob sie das Gehörte richtig verstanden haben, erst wenn der Lektor die Lösungen prüft, kann die Korrektheit der Antworten festgestellt werden (vgl. Schulz 1997: 115).

Es gibt aber auch andere Besonderheiten im Fremdsprachenunterricht, die die Schwierigkeiten beim Hörverstehensprozess ausmachen. Manchmal kommt es vor, dass die Reinheit der akustischen Signale beeinträchtigt wird, weil die Tonaufnahme oder die Stereoanlage von schlechter Qualität sind, oder die Nebengeräusche von der Straße und aus den anderen Räumen störend wirken. Weiter zu erwähnen ist der Zeitfaktor, der einen großen Unterschied zwischen dem Lesen und dem Hören ausmacht. Beim Lesen kann das Tempo der Tätigkeit selbst bestimmt werden, Textpassagen können noch einmal gelesen und neue Wörter nachgeschlagen werden. Beim Hören hingegen ist die Schnelligkeit der Dekodierung der Inhalte von den aufgenommenen Texten wie z.B. Dialoge in einem Geschäft, leichte, kurze Durchsagen u.a. nicht zu beeinflussen. Das kann zu Frustrationen und Stress führen, die den Lernprozess erschweren (Huneke und Steinig 1997: 99).

Vogel und Solle (1981: 72) stellten fest, dass der erwachsene Lerner bei der Wahrnehmung fremdsprachigen Lautmaterials sorgfältiger als der Jugendliche hinhören müsse. Die Erwachsenen, wie schwedische Experimente belegen, schneiden vor allem bei der Lautdiskriminierung nicht so gut ab, dazu lässt auch mit dem Alter das Hörvermögen nach (Schulz 1997: 115). Aus diesen Überlegungen geht hervor, wie groß die Herausforderung ist, den Lernenden das Hörverstehen beizubringen. Vor den Lehrenden steht eine sehr wichtige Aufgabe, Hörverstehensübungen so vorzubereiten, dass sie den erwachsenen Kursteilnehmern zumindest einen befriedigenden Hörerfolg garantieren, damit sie keine Angst vor Misserfolg bekommen.

2.2 Leseverstehen

Huneke und Steinig (2005: 111) stellen die Frage: „Wie können Fremdsprachenlerner in ihrem Herkunftsland auf authentische Weise in Kontakt zu der Sprache treten, die sie lernen?“ und weisen dabei darauf hin, dass seit den 70er und 80er Jahren zwar die mündliche Kommunikationsfähigkeit in den Vordergrund gerückt ist, der Kontakt zwischen Lerner und Fremdsprache aber trotzdem in großem Umfang durch schriftliche Texte erhalten bleibt. Um die Beurteilung zu veranschaulichen, nennen sie: Sprachlehrwerke, Zeitungen, Zeitschriften sowie auch den Berufsraum, in dem Fax, Aufträge, Anweisungen usw. gelesen und verstanden werden müssen.

Die weiter aufgezeichnete Tabelle schildert, die Deskriptoren, die die Kompetenzen der Lernenden im Bereich des Leseverstehens auf den Niveaus A1 und A2 beschreiben.

Leseverstehen allgemein			
A1	Kann sehr kurze, einfache texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen herausucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.	A2	Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten, konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird.
			Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.
Korrespondenz lesen und verstehen			
A1	Kann kurze und einfache Mitteilungen auf Postkarten verstehen.	A2	Kann Grundtypen von Standard- und Routinebriefen sowie Faxe zu vertrauten Themen verstehen (wie Anfragen, Bestellungen, Auftragsbestätigungen usw.)
			Kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.

Zur Orientierung lesen			
A1	Kann vertraute Namen, Wörter und ganz elementare Wendungen in einfachen Mitteilungen in Zusammenhang mit den üblichsten Alltagssituationen erkennen.	A2	Kann konkrete, voraussagbare Informationen in einfachen Alltagstexten auffinden, z.B. in Anzeigen, Prospekten, Speisekarten, Literaturverzeichnissen und Fahrplänen. Kann Einzelinformationen in Listen ausfindig machen (z.B. in einem Straßenverzeichnis oder einem Register) und kann die gewünschte Informationen herausgreifen (z.B. im Branchenverzeichnis einen Handwerker finden). Kann gebräuchliche Zeichen und Schilder an öffentlichen Orten wie Straßen, Restaurants, Bahnstationen oder am Arbeitsplatz verstehen, z.B. Wegweiser, Gebotschilder, Warnungen vor Gefahr.
Information und Argumentation verstehen			
A1	Kann sich bei einfacherem Informationsmaterial und kurzen, einfachen Beschreibungen eine Vorstellung vom Inhalt machen, besonders wenn es visuelle Hilfe gibt.	A2	Kann aus einfacheren schriftlichen Materialien wie Briefen, Broschüren oder Zeitungsartikeln, in denen Ereignisse beschrieben werden, spezifische Informationen herausfinden.
Schriftliche Anweisungen verstehen			
A1	Kann kurze, einfache schriftliche Wegerklärungen verstehen.	A2	Kann Vorschriften, z.B. Sicherheitsvorschriften, verstehen, wenn sie in einfacher Sprache formuliert sind. Kann einfache Anleitungen für Apparate, mit denen man im Alltag zu tun hat (z.B. öffentliches Telefon) verstehen.

Abb. 4: Leseverstehen, GeR

Die fremdsprachliche Kommunikation vollzieht sich entweder mündlich oder schriftlich, man nimmt also produktiv oder rezeptiv daran teil. Leseverstehen und Hörverstehen als rezeptive Fertigkeiten sind durch viele gemeinsame Eigenschaften charakterisiert und fast alles, was in Kapitel 2.1 erörtert wird, trifft auch auf das Leseverstehen zu. Ähnlich den Hörprozessen sind die Leseprozesse auch aufsteigend (*bottom up*) sowie absteigend (*top down*) (Burwitz-Melzer und Quetz 2002: 132). Der Unterschied zwischen den beiden Fertigkeiten besteht darin, dass man beim Lesen verweilen, zurückblicken und neue Wörter, deren Bedeutung nicht zu erschließen ist, nachschlagen kann. An dieser Stelle ist aber anzumerken, dass die Fertigkeiten oft aufeinander bezogen auftreten, beim Hören ist eine Reaktion der Hörenden zu erwarten, beim Lesen wird der Inhalt den anderen mitgeteilt.

„Lesen ist eine Form sprachlicher Tätigkeit und auch Voraussetzung für das Schreiben. Diese Fertigkeit trägt zur Entwicklung des Wissens und der Persönlichkeit bei“ (Marciniak und Rybarczyk 2005: 55), daher räumen viele Lernende dem Lesen einen sehr hohen Stellenwert ein (Burger 1995: 33). Lesen ist eine komplexe Fertigkeit, die aus einer Vielzahl von Teilfertigkeiten besteht und von Wahrnehmungsprozessen über die Worterkennung bis zu höheren Deutungsprozessen geht. In diesem Entwicklungsgang sind mehrere Ebenen zu unterscheiden:

- die Buchstabenerkennung
- die phonologische Rekodierung
- die Worterkennung und das Wortverstehen
- die Satzanalyse
- die semantische Analyse
- die Textanalyse (vgl. Ehlers 2003: 287).

Zwischen diesen Verarbeitungsebenen müssen auf irgendwelche Art und Weise unzählige Interaktionen verlaufen, die aber kontrovers diskutiert werden. Ehlers (2003: 288) betont in den weiteren Ausführungen, dass das Verhältnis von

Mutter- und Fremdsprache, das Schriftsystem, das Lernniveau, das Alter und die in der Muttersprache entwickelte Lesefähigkeit bei dem fremdsprachigen Lesen von großer Bedeutung sind. Aus diesem abgestuften Prozess ergeben sich Schwierigkeiten, die in dem Unterricht mit den erwachsenen Anfängern vorkommen können. Da sie ja erst über eine eingeschränkte Sprachfertigkeit verfügen, ist der Datenstrom aus dem zu lesenden Text schwer zu dekodieren und zu verarbeiten. Bei den Untersuchungen wurde beobachtet, dass die Fortgeschrittenen bereits geübte Leser sind und ganzheitlich lesen, also in ganzen Wörtern, Wortgruppen und Sätzen (Heyd 1991: 60), während die Kursanfänger zuerst die Buchstaben zusammensetzen und versuchen Wort für Wort zu entziffern (Burwitz-Melzer und Quetz 2002: 132).

Wie schon früher erwähnt wurde, ist die Entwicklung der Teilfertigkeiten unentbehrlich, um den Prozess des Leseverstehens zu fördern. Im Fremdsprachenunterricht werden die Lerner zwei Formen des Lesens gegenübergestellt und zwar: dem stillen Lesen und dem lauten Lesen. Die erste Form dient der Eigeninformation und wird als Zielfertigkeit gesehen, die zweite hingegen als Mittelfertigkeit, die der Fremdinformation dient und nicht als ein verlässliches Kriterium für Textverständnis zu betrachten ist (Marciniak und Rybarczyk 2005: 55). Trotzdem ist das Vorlesen eine übliche Praxis im Fremdsprachenunterricht, um u.a. die Artikulation und die richtige Betonung sinntragender Einheiten zu üben. Den Lesevorgang kann man sich auch nicht gut ohne eine interaktiv-kommunikative Phase vorstellen, in der die Kursteilnehmer Fragen zum Text beantworten müssen. Selbst beim Lesen tauchen viele Hemmungen und Ängste wegen des begrenzten Wortschatzes auf, weil die Erwachsenen dazu tendieren, alles Wort für Wort zu erfassen. Deswegen kann die Scheu vor der Blamage in der Gruppe noch größer werden, wenn die Kursteilnehmer gebeten werden, einen Text vorzulesen (Schulz 1997: 121). Bei den älteren Lernern können auch physiologische Faktoren, wie schlechtes Sehvermögen, den Leseprozess

beeinträchtigen. Viele Didaktiker schlagen vor, den neuen Wortschatz nicht vorzugeben und trotzdem vor der Gruppe vorlesen zu lassen, die anderen sind der Auffassung, dass man die Texte erst dann vorlesen lassen sollte, wenn die Wörter, ihre Gestalt und Bedeutung erkannt sind (ebd.: 121). Aufgrund der Spezifik des Unterrichts mit Erwachsenen äußert sich Quetz folgendermaßen: „so einsprachig wie möglich zu verfahren, aber dabei die Muttersprache so weit wie nötig zuzulassen, weil auch Ängste vor einem strikt einsprachigen Vorgehen zu Blockaden führen“ (Quetz 1992: 122).

Um frühe Misserfolgserfahrungen zu vermeiden und die Erwachsenen vor peinlichen, stressigen Situationen zu verschonen, die hemmend wirken oder sogar zum Kursabbruch bewegen können, muss ein Versuch unternommen werden, den persönlichen Vorstellungen der erwachsenen Lernenden entgegenzukommen, in begründeten Fällen sogar dann, wenn sie den wissenschaftlichen Empfehlungen widersprechen.

2.3 Sprechen

„Das Sprechen ist das wichtigste Mittel in der Kommunikation und ein wesentliches Mittel zur Aneignung einer fremden Sprache“ (Marciniak und Rybarczyk 2005: 53). Daraus folgt: Sprechen bedeutet sowohl Interaktion als auch Produktion und wird als Handlung im sozialen Kontext behandelt. Die Sprechakttheorie in diesem Zusammenhang, in den 1950er Jahren von dem Sprachphilosophen Austin entwickelt, besagt, dass die Mehrzahl unserer sprachlichen Äußerungen dem Erreichen der Handlungsziele dient (Burwitz-Melzer und Quetz 2002: 117). Heyd (1991: 52) betont auch die große Bedeutung des Sprechens als die Fähigkeit, sich über Sachverhalte zu informieren, an Gesprächen darüber teilzunehmen sowie sich in den Alltagssituationen mühelos zu verständigen. Je nach dem methodischen Konzept lassen sich grundsätzlich drei Auffassungen zur Gewichtung der Sprachfertigkeit feststellen:

- das Sprechen hat Vorrang vor allen anderen Fertigkeiten
- die rezeptiven Fertigkeiten werden vor die mündlichen gestellt
- alle Fertigkeiten sind gleichrangig zu entwickeln (vgl. Iluk 1998: 43-44).

Aus der Literatur und Unterrichtspraxis geht aber hervor, dass die erste Auffassung, die das Sprechen auf den ersten Platz stellt, sehr verbreitet ist. In der unten dargestellten Tabelle stehen die Deskriptoren, die das Niveau der Lerner in der Stufe A1 und A2 beschreiben.

Mündliche Produktion allgemein			
A1	Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern.	A2	Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen.
Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben			
A1	Kann sich selbst beschreiben und sagen, was er/sie beruflich tut und wo er/sie wohnt.	A2	Kann etwas erzählen oder in Form einer einfachen Aufzählung berichten. Kann über Aspekte des eigenen alltäglichen Lebensbereichs berichten, z.B. über Leute, Orte, Erfahrungen in Beruf oder Ausbildung. Kann kurz und einfach über ein Ereignis oder Tätigkeit berichten. Kann Pläne und Vereinbarungen, Gewohnheiten und Alltagsbeschäftigungen beschreiben sowie über vergangene Aktivitäten und persönliche Erfahrungen berichten. Kann mit einfachen Mitteln

			<p>Gegenstände sowie Dinge, die ihm/ihr gehören, kurz beschreiben und vergleichen. Kann erklären, was er/sie an etwas mag oder nicht.</p> <p>Kann die Familie, Lebensverhältnisse, die Ausbildung und die gegenwärtige oder die letzte berufliche Tätigkeit beschreiben. Kann mit einfachen Worten Personen, Orte, Dinge beschreiben.</p>
Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Argumentieren			
A1	Keine Deskriptoren verfügbar	A2	Keine Deskriptoren verfügbar
Öffentliche Ankündigungen/ Durchsagen machen			
A1	Keine Deskriptoren verfügbar	A2	Kann sehr kurze, eingeübte Ankündigungen mit vorhersehbarem, auswendig gelerntem Inhalt vortragen, die bei konzentriertem Zuhören verständlich sind.
Vor Publikum sprechen			
A1	Kann ein kurzes, eingeübtes Statement verlesen, um z.B. einen Redner vorzustellen oder einen Toast auszubringen.	A2	<p>Kann eine kurze, eingeübte Präsentation zu einem Thema aus seinem/ihrem Alltag vortragen und dabei kurz Gründe und Erläuterungen zu Meinungen, Plänen und Handlungen geben. Kann mit einer begrenzten Anzahl unkomplizierter Nachfragen umgehen.</p> <p>Kann eine eingeübte, kurze, einfache Präsentation zu einem vertrauten Thema vortragen. Kann unkomplizierte Nachfragen beantworten, falls die Möglichkeit besteht, um Wiederholung oder um Hilfe beim Formulieren zu bitten.</p>

Abb.5: Sprechen, GeR

Mit der Entwicklung des freien Sprechens hängen auch, wie bei den anderen Fertigkeiten, einige Schwierigkeiten zusammen, auf die die Lerner stoßen. Als die erste unterstreicht Storch (1999: 216-217) „die kommunikative Künstlichkeit und Unnatürlichkeit der Unterrichtssituation, den starken Sprachbezug des Unterrichts und Zeitmangel“. Die Sprachbezogenheit des Unterrichts bewirkt bei den Lernern vor allem die Konzentration auf die Form der Sprache und nicht auf die Mitteilung der wichtigen Inhalte. Das Sprechen umfasst: Inhalt, Form, Situationsbezug, Partnerangemessenheit, Artikulation, Intonation usw. . Daraus ergibt sich, wie äußerst komplex diese Fertigkeit ist. Die Lernenden können sich von der Vielschichtigkeit der kommunikativen Aufgaben überfordert fühlen. Kast (1994: 48) schlägt Übungen, die Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren, vor. Storch (1999: 239-243) wiederum unterscheidet: vorkommunikative Übungen zu verschiedenen Aspekten der Sprechfertigkeit, Übungen zu interaktiven Redemitteln, Übungen zum situativen Sprechen sowie Übungen zum Diskusverlauf.

Wie man daraus schlussfolgern kann, ist zu sprechen wirklich nicht einfach. Die Sprechhandlungen werden von verschiedenen Faktoren beeinflusst und können nicht immer mit Erfolg zustande kommen. Die Lernenden stehen unter Druck, einen passenden Ausdruck oder eine angemessene Formulierung zu finden, was Versprechen und andere Fehlleistungen bewirkt, die jedem unterlaufen können. Die Faktoren der kognitiven und der affektiven Art können die Sprechhandlungen entweder positiv oder negativ beeinflussen. Auf einer Seite braucht der Lerner viel Aufmerksamkeit und Konzentration, um seinen sprachlichen Beitrag zu organisieren und zu verwirklichen, auf der anderen Seite braucht er auch Mut, das Risiko des Scheiterns einzugehen und sich vor den anderen zu blamieren (Huneke und Steinig 2005: 128-129). Es ist von großer Bedeutung, bereits die Anfänger mit Alltagssituationen zu konfrontieren (Einkauf, auf dem Bahnhof, beim Arzt), die in vielen Fällen von denen im Heimatland abwei-

chen, um die Lerner darüber zu informieren. Besonders in der Erwachsenenbildung sind die Lernenden an Sprechhandlungen des Alltags interessiert, daher bietet es sich an, Rollenspiele und Simulationen von Alltagssituationen als Kern des Fremdsprachenunterrichts einzusetzen (Burwitz-Melzer und Quetz 2002: 119).

2.4 Schreiben

Wie in den früheren Kapiteln von anderen Fertigkeiten wird am Anfang von der Beispielskala des GeR ausgegangen, um zu veranschaulichen, was die Lernenden auf dem Niveau A1 und A2 leisten sollten. Hier muss aber angemerkt werden, dass diese Skalen nicht empirisch kalibriert worden sind und von Elementen aus anderen Skalen erstellt wurden.

Schriftliche Produktion allgemein			
A1	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.	A2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie <i>und</i> , <i>aber</i> oder <i>weil</i> verbinden.
Kreatives Schreiben			
A1	Kann einfache Wendungen und Sätze über sich selbst und fiktive Menschen schreiben: wo sie leben und was sie tun.	A2	Kann in Form verbundener Sätze etwas über alltägliche Aspekte des eigenen Umfelds schreiben, wie z.B. über Menschen, Orte, einen Job oder Studiererfahrungen.
			Kann in einer Reihe von einfachen Sätzen über die eigene Familie, die Lebensumstände, den Bildungshintergrund oder die momentane oder vorige berufliche Tätigkeit schreiben. Kann kurze, einfache, fiktive Biographien und einfache Gedichte über Menschen schreiben.

Berichte und Aufsätze schreiben			
A1	Keine Deskriptoren verfügbar	A2	Keine Deskriptoren verfügbar

Abb.6: Schreiben, GeR

„Schreiben kann Verschiedenes bedeuten: graphische Fixierung, Schriftkenntnis und -gebrauch und schließlich das Verfassen zusammenhängender Texte“ (Eßer 2003: 292). In der Fremdsprachendidaktik wird das Schreiben als vierte und zudem schwierigste Zieltätigkeit gesehen. Beim Verfassen eines Textes sind verschiedene Phasen notwendig, um den Bau des Geschriebenen zu planen oder Überlegungen anzustellen. Nachdem der Text schon geschrieben worden ist, wird er erneut gelesen, ergänzt oder geändert. An dieser Vorgehensweise lässt sich erkennen, wie komplex, mühsam und anspruchsvoll der Schreibvorgang ist.

Obwohl das Schreiben und das Sprechen als produktive Fertigkeiten gelten, unterscheiden sie sich durch viele Merkmale voneinander. Während beim Sprechen Gestik und Mimik vorhanden sind, fehlen sie beim Schreiben. Was die Sprache angeht, sind Lexik, Syntax und Formalitätsgrad anders. Über Jahrzehnte diente Schreiben im Unterricht grundsätzlich zum Einprägen von Lexik und Grammatik, weil das Schreiben zur Bewältigung alltäglicher Kommunikationssituationen nur selten gebraucht wird. Inzwischen fand die Schreibfertigkeit eine Anerkennung, der der kommunikativen Funktion zugeschrieben wird. Außerdem spielen daneben lernpsychologische und übungspraktische Lernziele eine große Rolle. Zu den lernpsychologischen Zielen gehören u.a.:

- Entwicklung intellektueller und kreativer Fähigkeiten
- gedankliches Erfassen komplexer Sachverhalte
- Konzentrationsfähigkeit
- Bewusstmachung spezifischer Merkmale mündlicher und schriftlicher Kommunikation (vgl. Iluk 1998: 94-95).

Bei den übungspraktischen Zielen wird Schreiben als ein Mittel zur Erreichung folgender Ziele betrachtet:

- Förderung der Verwendungssicherheit im Wortschatz, in der Idiomatik und von syntaktischen Regeln
- Förderung der Genauigkeit und Differenziertheit im Wortschatz
- Förderung der Klarheit und Variation im Satzbau und in der Satzverbindung
- Darstellung der Ergebnisse von Textarbeit u.a. (vgl. ebd.: 95; Kast 1994: 53).

Die Schreibforschung bestätigt den Standpunkt von Iluk, dass Schreiben neben der motorischen Handbewegung auch eine komplexe, mentale Aktivität bildet (vgl. Eßer 2003: 292; Huneke und Steinig 2005: 122). Schreiben kommt im Unterricht als Mittlertätigkeit und als Zieltätigkeit vor (vgl. Storch 1999: 249; Marciniak und Rybarczyk 2005: 57). Unter Mittlertätigkeit versteht Storch alle Schreibaktivitäten wie: „schriftliche Lücken- oder Umformübungen, Diktate, Skizzieren eines Dialogverlaufs zur Vorbereitung eines Rollenspiels usw.“ (Storch 1999: 249). Mit Schreiben als Zieltätigkeit hat man zu tun, wenn die Lernenden zu realen Schreibenanlässen z.B. eine Postkarte, oder zu simulierten Schreibenanlässen in der Gruppe z.B. einen Einkaufszettel für ein Rollenspiel, Texte in der geschriebenen Sprache verfassen (ebd.: 249). Kast (1994: 54) weist auch auf die Komplexität des Schreibens hin und systematisiert Schreibfertigungsübungen nach vier Bereichen: Übungen, die schriftliche Kommunikation vorbereiten; Übungen, die schriftliche Kommunikation aufbauen; Übungen, die schriftliche Kommunikation strukturieren und Übungen, die Kommunikation simulieren.

Wie bei allen Fertigkeiten treten beim Schreiben auch Schwierigkeiten auf, die spezifisch für die erwachsenen Lerner sind. Schulz (1997: 123-124) beschreibt in seinem Artikel einige der Hindernisse, auf die die Lehrenden im Fremdsprachenunterricht stoßen können. Zunächst erwähnt er Diktate,

die als unbeliebt gelten, gleichzeitig schlägt er vor: „Solche Ablehnung kann zumindest gemildert werden, wenn man durch Austeilen des Diktattextes an die KT⁴ eine Selbstkorrektur ermöglicht“ (ebd.: 123). Da die Schreibaufgaben viel Zeit in Anspruch nehmen, werden sie meistens als Hausaufgaben gestellt, die später in dem Unterricht unter den Kursteilnehmern vorzulesen und zu korrigieren sind. Diese Vorgehensweise schafft die Möglichkeit, Erfolge oder Misserfolge zu vergleichen.

Wie bei der Entwicklung der anderen schon besprochenen Fertigkeiten darf auch hier die hemmende Wirkung von soziologischen Faktoren nicht unterschätzt werden. „Die Angst, sich vor dem Nachbarn zu blamieren, und der Wunsch, ihn zu 'übertrumpfen' fördern eher Konkurrenz als ein solidarisches Klima“ (Siebert 1987: 33).

Burwitz-Melzer und Quetz (2002: 134) weisen darauf hin, dass Schreiben in Curricula und Lehrwerken für den Unterricht mit Erwachsenen auf der Grundstufe meist nur eine untergeordnete Rolle spiele. Sie plädieren deswegen für die Förderung der Schreibprozesse bereits bei den Anfängern, bei denen man beispielsweise mit Einkaufslisten, Ansichtskarten, Namens- oder Adressatenlisten anfangen sollte.

2.5 Grammatik

In dem Abschnitt wird am Anfang auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen und auf die in ihm erwähnte grammatische Kompetenz eingegangen. „Grammatische Kompetenz kann man definieren als Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden“ (GeR 2001: 113). In Bezug auf die genannte Kompetenz wurden folgende Deskriptoren der grammatischen Korrektheit erstellt:

⁴ KT- Kursteilnehmer

Grammatische Korrektheit	
A2	[Der Lerner] kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat. z.B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren, trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.
A1	[Der Lerner] zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.

Abb.7: Grammatik, GeR

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik gab es eine Phase, in der die Behauptung herrschte, dass ohne Grammatik eine Fremdsprache überhaupt nicht zu erlernen sei. Man legte einen großen Wert auf das Wissen über Sprache, auf grammatische Regeln und Übersetzen. Eine ganz entgegengesetzte These formulierten die Anhänger „der direkten Methode“⁵. Die beiden Annahmen werden heutzutage stark angegriffen, weil sie von falschen Hypothesen ausgehen. Obwohl die Kommunikation zurzeit das wichtigste Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, stellen die Lerner entweder implizite oder explizite Vergleiche zwischen der Mutter- und Fremdsprache an. Die psycholinguistischen Forschungen haben ergeben, dass im Erwachsenenalter die Regelbildung und das sequentielle Auffassen von Grammatik besser zu leisten sind und die Erwachsenen begriffliche und analytische Lernmöglichkeiten besitzen, die bei den Kindern hingegen nicht zu beobachten sind (vgl. Götze 1994: 67). Nach Storch (1999: 74), der die Ergebnisse der Untersuchungen in diesem Umfeld zusammenfasst, gibt es keinen konkreten Schluss, obwohl folgende Tendenzen zu beobachten sind:

- Ungefähr ab 14 Jahren sind bewusstmachende Methoden effektiver als nur automatisierende.

⁵ In Kapitel 3.2 zu lesen

- Je älter man wird, desto vorteilhafter sind bewusstmachende Verfahren.
- Die Bewusstmachung in der Muttersprache ist günstig.

In diesem Sinne sehen Huneke und Steinig (2005: 153) auch positive Wirkungen der bewusstmachenden Methoden und geben Hinweise, wie man den Fremdsprachenerwerb durch Grammatikvermittlung unterstützen kann:

- Bewusstmachende Grammatik kann die Aufmerksamkeit des Lernalters so steuern, dass sie zu einem gezielten Lernverhalten beitragen kann.
- Die Bewusstmachung der Grammatik kann Zeit und Anstrengung gegenüber dem ungesteuerten Erwerb sparen.

Es ist aber auch mit großen Hemmnissen zu rechnen, wenn die Vorkenntnisse der grammatikalischen Termini bei den Lernenden sehr unterschiedlich sind. Wegen der Heterogenität der Gruppen in diesem Bereich, die von früheren Lernerfahrungen und dem Bildungsniveau abhängen, sind Spannungen nicht zu vermeiden. Einige Kursteilnehmer sind mit der üblichen lateinischen Terminologie vertraut, während andere die grundsätzlichen Begriffe wie Adjektiv, Adverb oder Verb überhaupt nicht kennen (vgl. Schulz 1997: 124). Trotzdem neigen die Erwachsenen, wie früher erwähnt wurde, die grammatischen Erscheinungen nicht nur intuitiv durch Interaktion, sondern auch analytisch aufzunehmen. Schulz (ebd.: 125) betont auch, dass kein Sprachunterricht ohne ein Minimum an Grammatik auskomme, deswegen müsse man auch nach Wegen suchen, erwachsenemäßig und unter Berücksichtigung psycholinguistischer Erkenntnisse im Fremdsprachenunterricht vorzugehen. In Bezug darauf werden neun von Götze (1994: 67-69) formulierte Thesen vorgestellt, die die Grammatik im Fremdsprachenunterricht betreffen und die hier gekürzt wiedergegeben werden:

- Grammatik hat eine dienende Funktion beim Fremdsprachenlernen; sie ist Mittel, nicht Zweck.

- Eine Grammatik für den Fremdsprachenunterricht ist eine didaktische Grammatik und wird von lernpsychologischen, didaktischen und methodischen Faktoren bestimmt.
- Sie unterscheidet sich von der Muttersprachengrammatik und muss mehr Regelwissen vermitteln.
- Eine didaktische Grammatik ist eine pädagogische Grammatik im Lehrbuch, in dem steht: was, wie, wozu und mit welchem Grad beherrscht werden muss.
- Ein erweitertes Grammatikverständnis sollte geübt werden, also: didaktische bzw. pädagogische Grammatiken sollten im Grunde Textgrammatik und keine Wortarten- oder Satzgrammatiken sein.
- Die Terminologie muss didaktisch vereinfacht sein, damit sie von den Lernenden verstanden wird.
- Die Regelfindung sollte induktiv-empirisch und nicht deduktiv-theoretisch erfolgen.
- Die Unterscheidung zwischen Rezeptionsgrammatik und Produktionsgrammatik ist sinnvoll.

Eine Grammatik für den Fremdsprachenunterricht sollte eine funktionale kommunikative Grammatik sein. Diese Überlegungen zur Grammatik kann man mit den folgenden Worten abschließen:

Ziel des modernen Grammatikunterrichts ist also die Entwicklung eines Sprachbewusstseins (language awareness). Im Zentrum eines kommunikativen FSU steht nicht so sehr die Entwicklung der Fähigkeit, Strukturen quasi automatisch zu benutzen, und schon nicht die Kenntnis grammatischer Regeln, sondern das Gespür dafür, wie man sich dieser Formen bedient, um kommunikative Ziele zu erreichen. (Burwitz-Melzer und Quetz 2002: 161)

2.6. Wortschatz

In den früheren Abschnitten des Kapitels ist auf die Schwierigkeiten im Bereich: Hörverstehen, Leseverstehen,

Sprechen, Schreiben und Grammatik hingewiesen worden. In Bezug auf die vier Fertigkeiten und grammatischen Aspekte wäre an dieser Stelle zu fragen, welche kritischen Punkte hinsichtlich der Lexik im Fremdsprachenunterricht Deutsch mit den Erwachsenen auftauchen können. Bohn (1999: 5) vertritt den folgenden Standpunkt:

Der Wortschatzerwerb ist notwendiger Weise mit der Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten *Lesen*, *Hörverstehen*, *Sprechen* und *Schreiben* verbunden und ohne grammatische, phonetische und orthographische Kenntnisse nicht «funktionstüchtig».

Nicht zuletzt stellt sich hier noch einmal die Frage, wie der Begriff im GeR angesprochen wird. Dieser nennt neben der Globalskala und den Skalen zu Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben, Sprechen und Grammatik auch die lexikalische Kompetenz. Mit der lexikalischen Kompetenz wird verstanden: „[...] die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden“ (GeR 2001: 111).

Nach den Autoren des GeR werden die folgenden Elementen zu der Lexik gezählt:

- feste Wendungen, wie z.B. *Guten Tag!* oder *Nett, dich kennen zu lernen*;
- Sprichwörter, z.B. *Den letzten beißen die Hunde*;
- idiomatische Wendungen, z.B. *unter vier Augen*;
- feststehende Muster, die als Ganzes zu lernen sind, z.B. *Ich hätte gern...*;
- Funktionsverbgefüge, z.B. *Anerkennung finden*;
- präpositionale Gefüge, z.B. *Angst haben vor...*;
- Einzelwörter, die verschiedenen Wortklassen wie Substantiven, Verben, Adjektiven und anderen zugeordnet werden können (ebd.: 111-112).

Die Autoren entwickelten zwei weiterhin dargestellte Skalen für die lexikalische Kompetenz und nannten sie Wortschatzspektrum und Wortschatzbeherrschung.

	Wortschatzspektrum
A2	[Der Lerner] verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige, alltägliche Angelegenheiten zu erledigen.
	[Der Lerner] verfügt über genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbegriffen gerecht werden zu können. Verfügt über genügend Wortschatz, um einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können
A1	[Der Lerner] verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte Situation beziehen.

Abb.8: Wortschatz I, GeR

	Wortschatzbeherrschung
A2	[Der Lerner] beherrscht einen begrenzten Wortschatz in Zusammenhang mit konkreten Alltagsbedürfnissen.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar.

Abb.9: Wortschatz II, GeR

Köster (1994: 2-8) bildet einen kurzen Überblick über die Forschungsergebnisse zur Frage Wortschatzerwerb. Aus dem Ausgeführten geht hervor, dass sowohl die lexikalischen Fehler, als auch fehlende Lexikkenntnisse in der mündlichen Produktion viel stärker als Aussprache- und Grammatikfehler die Kommunikation einschränken. Ohne genügende Wortschatzkenntnisse wird der Kommunikationsprozess gestört. Das

Wortschatzlernen wird jedoch als besonders zeitaufwendig und schwierig empfunden, was die Worte von Butzkamm (2002: 255) belegen:

Das didaktische Problem der Wörter ist ja gerade ihre Überfülle und Unübersichtlichkeit und der Reichtum an Bedeutungen, ihrer Schattierungen und Verschiebungen.

Im Anschluss daran ist wichtig zu betonen, dass der Wortschatzerwerb nie abgeschlossen wird, was didaktische Implikationen zur Folge hat. Der Lernende sollte sich bewusst mit dem neuen Wortschatz auseinandersetzen und daran selbstständig arbeiten können (Myczko 2004: 292). Den Behauptungen von Huneke und Steinig (2005: 146) zufolge vernachlässigen die Lehrer die Wortschatzarbeit, weil sie lieber die Prinzipien des lernerorientierten und kommunikativen Fremdsprachenunterrichts in der Praxis umsetzen. Weiterhin akzentuieren sie, dass es nicht pädagogisch ist, die Vokabeln abzufragen oder sich mit den einzelnen Wörtern zu befassen, was zur Folge hat, dass es den Lernern überlassen wird, sich die Wörter selbstständig einzuprägen.

Unbestritten ist die Tatsache, dass immer, wenn die Menschen sprechen, hören, lesen oder schreiben, die kognitiven Vorgänge im Gehirn stattfinden, die die Aktivität des Sprachverhaltens ermöglichen und beeinflussen. Um kommunizieren, verstehen und verstanden werden zu können, ist es vonnöten das sprachliche Wissen zu besitzen, das zwei Grundteile umfasst, nämlich das Wissen sprachlicher Einheiten⁶ und das Kombinationswissen (Dietrich 2007: 27). Der kognitiven Linguistik zufolge verfügt jeder Mensch über das mentale Lexikon, das die Kenntnis der sprachlichen Einheiten bezeichnet. Unter dem Lexikon verstehen wir normalerweise ein Buch, in dem ein gedrucktes Verzeichnis von Wörtern vorhanden ist, in

⁶ In der vorliegenden Dissertation nimmt man an, dass die sprachlichen Einheiten im allgemeinen Sinne Wörter bedeuten. Huneke und Steinig (2005: 146) interpretieren die Wörter als Zeichen, die eine lautliche oder schriftliche Form, sowie auch einen Inhalt haben.

der Psycholinguistik dagegen „einen sprachlichen Wissensbestand im Langzeitgedächtnis“ (ebd.: 29). Im Gegensatz dazu bedeutet das Kombinationswissen die Kenntnis der Kombinationsmöglichkeiten, die die mentale Grammatik genannt wird. Wie aber De Florio-Hansen (2009: 181) betont, ist das mentale Lexikon als das Speichermodell des Gedächtnisses, in dem zwischen Kurzzeitgedächtnis und Langzeitgedächtnis abzugrenzen ist, als Metapher anzusehen, weil das Gehirn vielmehr als ein Prozess charakterisiert werden sollte, der durch verschiedenartige Anregungen hervorgerufen und gefördert werden kann.

Ähnlich wie bei den Fertigkeiten ist das Wortschatzlernen ein komplexer Vorgang der Verarbeitung der Wörter. Problematisch jedoch scheint der Aspekt des Behaltens zu sein: „Fakten, die kurz vor einer Prüfung gepaukt werden, verschwinden bald wieder, wenn sie nicht auf früheren Lernprozessen aufbauen [...]“ (Gerring und Zimbardo 2008: 252). Dieser Satz ist sowohl bei den jüngeren als auch bei den erwachsenen oder älteren Schülern immer aktuell. Das Hauptziel der Wortschatzarbeit ist also, auf möglichst mehrdimensionale Strategien und Übungen zu setzen, damit die Wörter nicht vergessen werden, sondern behalten werden können. Bei der Wortschatzvermittlung und der Wortschatzarbeit sollte also beachtet werden, dass für Wortschatzübungen als Lernaufgaben zentral ist, drei Phasen durchzugehen: Erkennen und Verstehen, Behalten und Gebrauch von Vokabeln (vgl. Scherfer 2003: 281-282). Nicht ohne Bedeutung ist auch die Tatsache, dass die Wortbedeutungen kulturgeprägt sind und die Lernenden den Wortschatz auf der Basis der in der Muttersprache geprägten Wissensschemata verarbeiten. Besonders am Anfang des Lernprozesses von einer Fremdsprache ist also wichtig, die Muttersprache miteinzubeziehen (vgl. Myczko 2004: 297). Zum Schluss des Abschnittes soll auf ein nicht nebensächliches Phänomen in Form eines Bonmots aufmerksam gemacht werden: „Wörter sind nun einmal unser Tor zur Welt. Sie bringen das Denken auf Trab“ (Butzkamm 2002: 252).

2.7 Abschließende Bemerkungen

Die Untersuchungen belegen, dass nicht nur Anfänger, sondern auch Fortgeschrittene in erhebliche Schwierigkeiten bei der Sprachproduktion kommen. „Das Fehlen von Wortschatz, Unsicherheit in grammatischen Bereichen und auch eine noch nicht ausreichende Automatisierung gewisser L2-Mechanismen“ (Möhle 1982: 47) stellten sich in einer an der Gesamtschule Kassel durchgeführten Untersuchung bei den Fortgeschrittenen heraus. Aus den früheren Abschnitten zu den Fertigkeiten und der Grammatik wird ersichtlich, dass alle diese Komponenten in einem engen Zusammenhang stehen, was in dem Fremdsprachenunterricht als auch für die Lehrwerkentwicklung zur Folge hat, dass keine von ihnen vernachlässigt werden sollte. Wichtig ist auch, anzudeuten, dass je nach der Komponente mit verschiedenen Hindernissen und Schwierigkeiten im Deutschunterricht mit Erwachsenen zu rechnen ist. Wie schon früher angedeutet wurde, sind Wortschatzkenntnisse ein zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts.

Das Lernen wird nach dem kognitiven Modell als Informationsverarbeitung aufgefasst. [...] Die Prozesse der Speicherung und Automatisierung wurden häufig dem Lerner überlassen, wobei die übliche Lernform sich auf das Auswendiglernen von Wortlisten bezog. [...] Das Behalten fremdsprachiger Vokabeln sollte durch eine gezielte, didaktische Arbeit gefördert werden. (Myczko 2004: 292-293)

Als eines der Nebenziele der Forschungsarbeit werden in dem empirischen Teil subjektive Aussagen der Befragten zum Schwierigkeitsgrad der Übungen zu Teilfertigkeiten präsentiert.

Es muss aber auch hervorgehoben werden, dass das Fremdsprachenlernen nicht nur als Funktion des Alterns, sondern auch als Funktion der Lern- und Erfahrungszeit zu betrachten ist. Daraus folgt, dass Erwachsene eine Fremdsprache

zwar anders als Kinder lernen, was aber auch neben den Mankos die von Vogel (zit. nach Simon-Rutloff 1997: 34) formulierte Lernvorteile hat. Infolge der persönlichen Entfaltung und Erfahrungen erlernen sie besser deduktiv grammatische Strukturen und sind in der Lage, eigene Fehler zu korrigieren sowie auch Interferenzen zu vermeiden. Erwachsene Lerner verstehen abstrakte Konzepte und besitzen einen differenzierten Wortschatz, was zu einem besseren Verständnis von Bedeutungen, Abstraktionen und Zusammenhängen verhelfen kann. Weiterhin wird auf eine erhöhte Kapazität des Gedächtnisses und eine bessere Ausnutzung der Muttersprache für den Fremdsprachenerwerb hingewiesen.

3. Kritischer Methodenvergleich

Im Vordergrund dieses Kapitels steht ein historischer Überblick verschiedener Vermittlungsmethoden der Fremdsprachen. Der Begriff Methode stammt aus dem griechisch-leiteinischen Wort *methodos/methodus* und bezeichnet „Zugang/Weg, der zu einem bestimmten Ziel führt“ (Heuer 1979: 11, zit. nach Neuner und Hunfeld 1993: 14). In der Fachdiskussion ist jedoch kein einheitlicher Terminus Methode zu finden. Man unterscheidet zwischen Methodik im engeren und im weiteren Sinne. Im engeren Sinne umfasst Methodik unterrichtliche Steuerungsprozesse sowie auch Anweisungen zur Unterrichtsplanung und Unterrichtsmaterialentwicklung. Im Gegensatz dazu hat die Methodik im weiteren Sinne zum Inhalt die Faktoren, die die Lernstoffauswahl, Lernstoffabstufung und -gliederung beeinflussen (ebd.: 14). Daran anknüpfend, ist es von Bedeutung Henrici (2001: 841) zu zitieren:

Die Auffassungen darüber, was eine Unterrichtsmethode ist, d.h. welchen Bedeutungsumfang, welche Reichweite sie hat, gehen in der Fremdsprachendidaktik weit auseinander. Sowohl in mehr theoretischen als auch in praktischen Kontexten besteht oft keine Klarheit darüber, was mit Methode gemeint ist.

Trotzdem werden von vielen Forschern Versuche unternommen, den Begriff Methodik zu definieren. Als grundlegend ist hier eine der Definitionen von Pfeiffer (2001: 44) anzuführen: „Metodyka to system metodyczno- organizacyjny określający dydaktyczne czynności nauczyciela dla wywołania, kontroli i sterowania czynnościami uczenia się.“ Weiterhin betont er drei wichtige Funktionsbereiche der Methodik. Die erste Funktion ergibt sich aus der holistischen Berücksichtigung von allen Determinanten des glottodidaktischen Gefüges und wird als die systematisierende Funktion bezeichnet. Die prozedurale Funktion betrifft Lehr- und Lernmethode, die dritte hat zum Ziel die organisatorischen Aspekte des Lehrens zu regeln. Aus dieser Aufzählung ergibt sich, dass

die Methodik sich an bestimmte Adressaten richtet, dass sie konkrete Ziele zu verwirklichen hat und sich unter entsprechenden Bedingungen vollzieht (ebd.: 45). Zum Vergleich dazu verstehen Edmondson und House (2006: 112-113) unter „Fremdsprachenlehrmethode“ ein didaktisches Konzept, in dem eine festgelegte und systematische Vorgehensweise bei der Fremdsprachenvermittlung vorgeschrieben wird. Das Konzept umfasst Lehrziele, Lehrprinzipien, Übungsformen und auch exemplarische Materialien. Pfeiffer formulierte noch eine andere Definition der Methode, die über die Definition von Edmondson und House hinausgeht:

Metoda nauczania jest zespołem zasad i technik nauczania. Jest ona rezultatem rozumienia natury języka i jego budowy w kontraście do języka ojczystego uczniów, jego funkcjonowania w aktach komunikacji oraz procesów jego przyswajania. Metoda jest determinowana psychosocjalną strukturą uczących się oraz warunkami i celami nauczania. (Pfeiffer 2001: 56)

Daraus folgt, dass die Methode aus den anderen sprachwissenschaftlichen Disziplinen schöpft und mit psychosozialen Faktoren der Lerner und Lehrbedingungen und Lehrzielen zusammenhängt. Die Definition von Pfeiffer setzt voraus, dass die Methode kein geschlossener Katalog von Lehrtechniken ist und dass Lehrumstände sowie auch Lehrziele und Lernende ein Lehrkonzept bestimmen.

Die obige Darstellung des Themas führt zu dem Schluss, dass es keine einheitliche Definition von „Methode“ gibt. Trotzdem wird in den weiteren Ausführungen ein Versuch unternommen, einen Überblick über verschiedene Methoden zu verschaffen. Einerseits ist ein kritischer Methodenvergleich eine Notwendigkeit, um einzusehen, welcher Änderungen die heutige Praxis noch bedarf, andererseits ist die Diskussion der einzelnen Methoden wichtig, um zu verstehen, welchen Einfluss sie auf die Entwicklung von Lehrwerken ausgeübt haben.

3.1 Die Grammatik-Übersetzungs-Methode

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) wurde schon im 19. Jahrhundert entwickelt. Charakteristisch war die Kenntnis der Wörter und Grammatikregeln der Fremdsprache, mit deren Hilfe die Lernenden fremdsprachliche Texte oder Sätze verstehen und auch eigene formulieren sollten. In Bezug darauf gilt die Übersetzung aus der Mutter- in die Fremdsprache als Nachweis für deren Beherrschung. Um die Ziele der GÜM zu realisieren, hat man sich im Fremdsprachenunterricht mit der geschriebenen Sprache der schöngeistigen Literatur beschäftigt (vgl. Neuner und Hunfeld 1993: 29-31). Die Art und Weise des Konzeptes war kognitiv und führte zur Entwicklung des logischen und ordnenden Denkens (Heyd 1991: 25). Die Methode wirkte sich vielfach demotivierend auf die Lernenden aus. Sie hatten keine Möglichkeit, ihre Selbstständigkeit und Kreativität zu entwickeln. Außer Acht wurden Interessen oder Erfahrungen der Lernenden gelassen und man konzentrierte sich nur auf den Endeffekt also das Produkt (vgl. Chudak 2006: 24).

Ein Lehrwerk spielte in dieser Zeit eine sehr wesentliche Rolle, weil es dem Lehrer genau vorschrieb, was er zu lehren hatte. In dem polnischen Bereich wurde das Lehrwerk mit dem Titel „Przygotowania do lekcji języka niemieckiego dla klasy pierwszej szkół średnich” benutzt, dessen Veröffentlichung man auf das Jahr 1904 datiert. Das Lehrbuch und seine Gestaltung entsprach den Prinzipien der GÜM. Glück und Schröder (2007: 214-215) beschreiben das Buch, das für die Schüler, die Deutsch „[...] in der ersten Klasse der Mittelschule lernen“ bestimmt war. Weiterhin erfährt man, dass das Lehrbuch 40 thematische Einheiten enthielt. Jede Themeneinheit bestand aus mehreren Sektionen, die zwischen zehn und zwanzig neue deutsche Wörter beinhaltete. Die Wörter tauchten aber zusammen mit einem polnischen Text und polnischen Erklärungen auf. In dem Lehrbuch ließ sich auch eine Progression festzustellen, denn: „Je weiter die Kapitel fortschreiten, desto

länger und schwieriger werden die zu übersetzenden Texte“ (ebd.: 215). Die Themen, die im Unterricht durchgenommen wurden, stammten aus dem Alltagsleben. Das Konzept war, die neuen deutschen Wörter gleich in Übersetzungsübungen und im Kontext zu verwenden. Das Beispiel deutet darauf hin, dass die GÜM auch ihre Widerspiegelung in den DaF-Lehrwerken für Polen hatte und dass sie konsequent praktiziert wurde.

Obwohl diese Methode stark angegriffen wird und aus dem heutigen Gesichtspunkt sehr zu kritisieren ist, sind ihre Elemente bis heute in der Fremdsprachendidaktik verankert. Nimmt man das Lehrwerk „Tangram aktuell 1“, polnische Ausgabe, findet man im Arbeitsbuchteil S. 92/8 einen Mini-dialog zu übersetzen, der als Beispiel angeführt wird:

- Cześć Robert! Co słychać?
- + Cześć, w porządku, a u ciebie?
- Dzięki, też dobrze.
- + No to cześć!
- Cześć! Powodzenia!

Unbestritten ist also die Tatsache, dass das Fremdsprachenlernen kognitiv verläuft und mit Hilfe der Muttersprache gelernt bzw. gelehrt werden kann (Edmondson und House 2006: 115). Die heutigen Ausgaben von DaF-Lehrwerken haben in meisten Fällen polnische Erklärungen oder Wörterlisten sowie auch Glossare. Sehr lange Zeit war die GÜM die vorherrschende Methode und noch nach dem II. Weltkrieg hatte sie eine starke Position. Ein weiteres Beispiel für das Lehrwerk, das den meisten Prinzipien der GÜM entspricht, ist „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“, das in dem Kapitel 3.8 besprochen wird.

3.2 Die direkte Methode

Diese Methode wurde als Protest gegen die GÜM und aus einer Reihe von Neuansätzen im Bereich der Pädagogik, Lin-

guistik und Lerntheorie entwickelt. Neuartige Unterrichtsverfahren propagierten die gesprochenen Sprachen und ihre praktischen Funktionen (Heyd 1991: 26). Schon in den 60-er und 70-er Jahren des 19. Jahrhunderts forderten einige wie z.B. Claude Marcel, Saveur, Hennes oder Berlitz den Fremdsprachenunterricht unter Verzicht auf die Muttersprache und propagierten den „natürlichen Spracherwerb“. Neuner und Hunfeld charakterisieren die Methode folgendermaßen:

Die direkte Methode steht als Vertreter zahlreicher Theorien, die für den Fremdsprachenunterricht um die Jahrhundertwende neuartige Wege und Ziele entwickelten. [...] Die Bezeichnung „direkte Methode“ besagt, dass die Fremdsprache „direkt“, d.h. ohne das störende Dazwischentreten der Muttersprache vermittelt werden soll. Die Muttersprache wird so weit wie möglich aus dem Unterricht ausgeklammert. Auf diese Weise soll der Schüler dazu gebracht werden, einzig in dem Medium der neuen Sprache zu denken. Er soll die Fremdsprache nicht im Vergleich zu Muttersprache angehen, sondern sich ein neues selbständiges Sprachsystem aufbauen. (Neuner und Hunfeld 1993: 33)

Um auf die Ursprünge der Methode zurückzuführen, soll erwähnt werden, dass 1882 die Schrift von Wilhelm Viëtor „Der Sprachunterricht muss umkehren“ veröffentlicht wurde. Der Autor kritisierte die Dominanz der Schrift und der Grammatik, stattdessen sollte die aktive, mündliche Sprachbeherrschung im Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts stehen. 1878 wiederum wurde von Maximilian Delphinus Berlitz, der ein deutschstämmiger Pionier der Reformbewegung war, die erste Berlitz Sprachschule eröffnet, in der man nach der direkten Methode unterrichtete. Zu den Merkmalen der direkten Methode gehören: Einsprachigkeit des Unterrichts, weiterhin Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen, induktives Lernen, Entfaltung eines Sprachgefühls und das Üben der korrekten Aussprache (vgl. Pfeiffer 2001: 71).

Bis heute sind die Berlitz Sprachschulen weltweit bekannt (Edmondson und House 2006: 116), auch in Polen ist diese

Methode immer noch lebendig. Neben den Berlitz Schulen werden in einigen Schulen Deutschkurse aufgrund des Buches „Direkte Methode“ von Teresa Stanek (2006) angeboten, dessen Titel täuschen kann, weil seine Konzeption sich auf die Callan Method stützt. In dem empirischen Teil der vorliegenden Arbeit in Kapitel 4.6 wird auf die Konzeption des Buches eingegangen. Die direkte Methode wird als Vorläuferin der audiolingualen Methode betrachtet, die im nächsten Abschnitt näher geschildert wird.

3.3 Die audiolinguale Methode

Die Methode hat den amerikanischen linguistischen Strukturalismus und die behavioristische Lernpsychologie als Grundlage. Von den Merkmalen des Strukturalismus abgeleitet, zählt man zu den wichtigsten Unterrichtsprinzipien: Analyse der sprachlichen Strukturen, intensives Üben, Einsprachigkeit und das Vermeiden der Muttersprache, und Vorrang des Mündlichen, dazu werden die vier Fertigkeiten in der folgenden Reihenfolge gelernt: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben (vgl. Pfeiffer 2001: 73-74). Der Lernende soll die Fremdsprache in alltäglichen Situationen gebrauchen können. Um dieses Ziel zu erreichen, sollen sich die Schüler die Mustersätze (patterns) aneignen, die mehrmals wiederholt werden (drills). Dadurch wird eine feste Gewohnheit (habit) ausgebildet (Rybarczyk und Marciniak 2005: 23).

Die Rolle der Grammatik ist bedeutend, sie wird aber nicht in Form von Regeln vorgegeben. Es geht um das induktive Verfahren, d.h. die Lernenden formulieren die grammatischen Regeln selbstständig anhand von Beispielen. Die Grammatik aber ist in den Lehrstoff stark integriert und bestimmt seine Progression. Die Themen, die Texte und Situationen werden nach der linearen Grammatikprogression festgelegt (ebd.: 24; Pfeiffer 2001: 72). Im Mittelpunkt der Unterrichtseinheit steht ein Text oder ein Dialog mit Bildern. Der Text oder der Dialog beinhalten eine bestimmte grammatische

Erscheinung. Typische Übungsformen der ALM sind: Frage-Antwort-Übungen, Imitationsübungen, Lückentexte, Dialoge spielen sowie auch Auswendiglernen.

3.4 Die audiovisuelle Methode

Während in den USA die ALM⁷ blühte, entwickelte sich in Frankreich die audio-visuell-strukturell-globale Methode. Das Grundkonzept war das Anstreben der direkten Verbindung zwischen sprachlichen Erscheinungen und Bildern (Edmondson und House 2006: 117). Die charakteristischen Merkmale der Methode liegen in:

- der Betonung des visuellen Aspekts
- der Einübung von Bedeutung und Strukturen
- der Einsprachigkeit
- der Akzentuierung der authentischen Sprechsituation
- der Ausklammerung der Muttersprache
- der Bedeutung der Aussprache.

In dieser Zeit, wegen der Entwicklung von technischen Medien, wurden die technischen Neuigkeiten zu einem Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Gleichzeitig hatte man mit der Weiterentwicklung von auditiven Medien wie Tonband, Kassetten oder Sprachlabor zu tun. Von daher legte man in dieser Methode einen großen Wert auf die Aussprache.

3.5 Die vermittelnde Methode

Darunter versteht man eine Methode, die Prinzipien und Elemente aus geschlossenen, strikten Methodenkonzepten auswählt und miteinander mischt. Bei der Auswahl spielen die Kriterien der Anwendbarkeit und Bewährung in der Praxis eine zentrale Rolle. (Henrici 2001: 845)

⁷ Die Audiolinguale Methode

Nach dem Ende des zweiten Weltkrieges kamen viele Leute nach Deutschland, um Deutsch zu lernen. Zu dieser Zeit besuchten viele Ausländer die Deutschkurse, die vom Goethe-Institut angeboten wurden. Charakteristisch für die Kursgruppen war die Heterogenität der Kursteilnehmer, die erwachsen waren und aus verschiedenen Ländern stammten. Der Unterricht hatte zum Ziel den Kursteilnehmern die Fähigkeit sich zu verständigen beizubringen.

Da die damals vorhandenen Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache in der Tradition der GÜM verfasst waren, versuchten Schulz und Griesbach einerseits die Grundlagen der GÜM und andererseits der ALM (vor allem Einsprachigkeit, Lektionsaufbau und Übungstypen) in ihrem Buch zu integrieren. Daraus lassen sich die folgenden Aspekte des Unterrichts nennen: die Betonung der Grammatik, die auf induktive Art und Weise gelernt wird, der Einbezug von Alltagsthemen mit der Berücksichtigung der adressatenspezifischen Bedürfnisse sowie auch die Einsprachigkeit des Unterrichts (vgl. Pfeiffer 2001: 83, Neuner und Hunfeld 1993: 71-72; Marciniak und Rybarczyk 2005: 27).

3.6 Die kognitive Methode

Die Entstehung der kognitiven Methode datiert man auf die 60er und 70er Jahre, sie wurde von der kommunikativen Methode überlagert. Einige Autoren wie Edmondson und House (2006: 119) vertreten die Ansicht, dass es sich in diesem Fall um keine Methode, sondern um einen Ansatz handelt. Andere dagegen wie Pfeiffer (2001: 80) oder Henrici (2001: 846) betrachten das Thema different. Diese Methode entwickelte sich grundsätzlich als Gegenbewegung zur audiolingualen/audiovisuellen Methode, deren Übungen man als monoton und langweilig bezeichnete. Nach Pfeiffer (2001: 80) hat die Methode die Beherrschung der Sprache zum Ziel, um kommunizieren zu können, aber sie lehnt die Theorie von Skinner über Verhaltensprogrammierung ab. Sie besagt:

Der Schwerpunkt liegt daher nicht mehr in mechanischem Training, sondern in kognitivem methodischem Vorgehen. Deduktive Grammatikerklärungen sind vorgesehen, da Spracherwerb als Bewußtwerdung und Anwendung einer neuen, aber teilweise auf der Muttersprache aufbauenden Systematik verstanden wird. (Edmondson und House 2006: 119)

Kognitive Lerntheorien gehen davon aus, dass die Menschen am Lernprozess aktiv und kreativ teilnehmen. Für den Sprachunterricht war die Kritik des Psycholinguisten Noam Chomsky an Skinner ausschlaggebend. Einen Einfluss auf die Lehrorientierung hatte seine Generative Transformationsgrammatik. Für Chomsky ist die Sprache ein komplexes System und der Mensch besitzt eine angeborene Fähigkeit, Sprache kreativ anzuwenden. Das sprachliche System kann in vielen Dimensionen realisiert werden. Die Generative Transformationsgrammatik ist auch als das geeignete Beschreibungsmodell für den Grammatikunterricht zu empfehlen. (vgl. Henrici 2001: 846-847; Neuner und Hunfeld 1993: 151). Im Lichte des Gesagten lässt sich festhalten, dass die Lernenden im Unterricht mit der Sprache kreativ umgehen sollten und der Weg zum sprachlichen Können über bewusste Prozesse führt.

3.7 Die kommunikative Methode

Infolge der Kritik an dem Behaviorismus und einiger Veränderungen und Erkenntnisse der Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik wurde der Fremdsprachenunterricht in den 70er und 80er Jahren durch die kommunikative Methode geprägt. Man ist zu der Überzeugung gelangt, dass „man Fremdsprachen nicht als „Verhaltensprogrammierung“ betreiben kann, Fremdsprachenlernen sei vielmehr ein bewusster (kognitiver) und kreativer Vorgang“ (Neuner und Hunfeld 1993: 84).

Das Grundprinzip der Methode ist die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, d.h. das Erreichen der effektiven

Verständigungsfähigkeit der Situation adäquat. Das Hauptmerkmal ist die schnelle Fertigkeitentwicklung: Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und ihr schneller Einsatz in den kommunikativen Situationen (Pfeiffer 2001: 77). An dieser Stelle ist ein Zitat anzuführen:

Dieser Ansatz stellt vor allem die Lerner mit ihren jetzigen und -soweit- prognostizierbar-künftigen Bedürfnissen, Interessen und Lernvoraussetzungen in den Mittelpunkt fremdsprachlicher Reflexion. Daraus ergibt sich zum einen, dass an ihre Fähigkeit zu eigener kreativer Sprachverwendung angeknüpft werden soll und an ihre Vorerfahrungen [...]. (Huneke und Steinig 2005: 170)

Heyd (1991: 30) ist der Ansicht, dass die „kommunikative Kompetenz“ durch drei Unterkompetenzen bestimmt wird: inhaltlich-kognitive Kompetenz, sozial-affektive Kompetenz und sprachliche Kompetenz. Die inhaltlich-kognitive Kompetenz beruht auf der Kenntnis der eigenen und der fremden Kultur, sozial-affektive Kompetenz dagegen heißt die Entwicklung unserer persönlichen Einstellung der fremden Kultur gegenüber, also Akzeptanz, Toleranz usw. Die letzte, die sprachliche Kompetenz umfasst alle sprachlichen Mittel, die notwendig sind, um richtig zu kommunizieren.

Die kommunikative Didaktik ist pragmatisch und pädagogisch orientiert. Die Sprachen lernt man, um sie in Alltagssituationen zu benutzen. Charakteristisch ist für die Methode, dass der Lernende als Subjekt des Lernprozesses behandelt wird, was verursacht, dass man den Fremdsprachenunterricht als lernerorientiert bezeichnet. In der Zeit der kommunikativen Didaktik lassen sich zwei Phasen unterscheiden, je nach dem Grad der Lernerorientierung: das pragmatisch-funktionale Konzept (die 70er und frühen 80er Jahre) und das interkulturelle Konzept (seit der Mitte der 80er Jahre).

3.7.1 Das pragmatisch – funktionale Konzept

Das Ziel des pragmatisch – funktionalen Konzeptes war, wie es in dem vorstehenden Abschnitt angedeutet wurde, die Anwendung der Sprache in den Kommunikationssituationen des Alltags. Ein Hauptmerkmal ist die Veränderung der Lehrstoffprogression. In den früheren Methoden bestimmte die Grammatik den Lehrstoff und seine Progression, bei diesem Konzept dagegen hängt der Schwierigkeitsgrad der Grammatik mit der Kommunikationssituation zusammen. Da der Lernende als Subjekt des Lehrprozesses betrachtet wird, legt man einen großen Wert auf die Angemessenheit der im Unterricht vermittelten Themenbereiche. Die Lesefertigkeit wurde nicht mehr anhand der literarischen Texte, sondern vor allem der Alltagsdialoge gefördert, die später, um die Sprachfertigkeit also Kommunizieren zu üben, nachzuspielen waren. In den Lehrwerken dieser Zeit standen z.B. auch Kochrezepte oder Zeitungsberichte, die eine wichtige Funktion in alltäglichen Situationen erfüllen. Die Muttersprache spielte keine wesentliche Rolle (vgl. Neuner und Hunfeld 1993: 88-105).

3.7.2 Das interkulturelle Konzept

In Bezug auf die kommunikative Methode wird auch sehr häufig das interkulturelle Konzept erwähnt, dass die Verhältnisse zwischen der Kultur der Mutter- und der Fremdsprache in seine Überlegungen einbezieht. Mit der Zeit wurde es deutlich, dass die kommunikative Kompetenz ganz anders von den Kursteilnehmern in Europa, in Asien und in Amerika verstanden wird. Das gleiche Unterrichtsverfahren lässt sich aus diesen Gründen nicht einfach in allen Kursen in allen Weltteilen anwenden. Wichtig ist zu betonen, dass das Konzept noch stärker pädagogisch als das pragmatisch - funktionale Konzept ausgerichtet ist.

Ein interkulturell orientierter Fremdsprachenunterricht regt zum Vergleichen der eigenen Welt mit der Welt der Zielspracheinländer und zum Nachdenken und Reden über das, was die fremde Welt als fremd bezeichnet, an. Das schafft eine stärkere Motivation. (Marciniak und Rybarczyk 2005: 35)

Um den Charakter des Konzeptes zu beleuchten, sind die Worte zu zitieren:

Im Fremdsprachenunterricht geht es nämlich um die Fähigkeit zum Fremdverstehen im umfassenden Sinn. Dies setzt, integriert in die sprachlichen Kompetenzen, vor allem auch Einsichten in die Kulturbedingtheit kommunikativen Handelns in der Zielsprache und in der Ausgangssprache voraus. Dabei können auch Einstellungen zu Normen der Herkunftskultur modifiziert und so Beiträge zur Entwicklung der eigenen Identität geleistet werden. (Huneke und Steinig 2005: 174)

Im Anschluss an das Gesagte kann man die folgenden Merkmale des interkulturellen Konzeptes nennen: die Themenbereiche sind eng mit den Erfahrungen der Kursteilnehmer verbunden, die Welt der Zielsprache wird auf verschiedene Art und Weise durch Fernsehen, Lesetexte, CDs usw. vermittelt, die Entwicklung der Sprachfertigkeit erfordert nicht nur Dialoge, sondern auch literarische Texte, um die Kultur zu verstehen. Weiterhin ist anzumerken, dass die Lernenden nicht nur Dialoge bilden sollen, sie sollen auch im Stande sein, sich zu einem Thema frei zu äußern. Die verschiedenartige Texte werden als Grundlage des Fremdsprachenunterrichts angesehen. Daraus resultiert auch, dass die rezeptiven Fertigkeiten: Hören und Lesen den Vorrang haben. Im Unterrichtsprozess sollte die ganze Persönlichkeit der Lernenden mit Erfahrung, Lerngewohnheiten und Wissen einbezogen werden (vgl. ebd.:154). Weiterhin ergibt sich aus dem interkulturellen Konzept eine Konsequenz und zwar die Regionalisierung der Lehrwerke. An universellen Lehrwerken wird kritisiert, dass sie:

Unterrichtsbedingungen, Unterrichtsziele, bildungspolitische und gesellschaftliche Orientierung, Interferenzen in der Syntax und Semantik sowie Lerntraditionen in den einzelnen Ländern nicht berücksichtigen. (Breitung und Lattaro 2001: 1043)

Die obige Diskussion zum Thema Methoden im Fremdsprachenunterricht führt zu dem Schluss, dass der traditionelle Unterricht sehr lange Zeit auf das Produkt und nicht auf den Prozess des Lernens fokussiert war. Erst mit dem kommunikativen Ansatz konzentriert man sich auf die Lernvoraussetzungen wie Erfahrung, Wissen, Motivation und individuelle Zielsetzung der Lerner (vgl. Chudak 2006: 27). Mit diesem Perspektivenwechsel begann eine neue Phase in der Fremdsprachendidaktik.

4. Lehrprogramme und ihre Typologie

Die Fremdsprachenvermittlung vollzieht sich in drei Phasen: Planung, Durchführung und Bewertung von Unterricht. In der ersten Phase werden die Entscheidungen getroffen, was, wie, wann und wozu gelehrt wird, deswegen stehen sie im Zusammenhang mit Lehr- bzw. Lernzielen und Lehrwerken. Aus dieser Einsicht ergibt sich, dass die Auswahl von Lehr- bzw. Lernzielen und Inhalten für Lektoren keine vorrangige Rolle spielt, weil die Ziele meist durch ein Lehrbuch vorgegeben sind (Quetz 2002: 30). Bei alledem darf aber nicht vergessen werden, dass Lehrprogramme, die eine Leitfunktion erfüllen und den Interessen der Lernenden folgen sollten, sehr nützlich sind. In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, was unter Lehrprogrammen oder Curricula verstanden wird und welche Typen dabei zu unterscheiden sind.

4.1 Begriff des Lehrprogramms

Die Begriffe: Lehrprogramm, Lehrplan oder Curriculum werden unterschiedlich in der polnischen und deutschen Literatur gebraucht. Aus diesem Grunde empfiehlt es sich, das Problem aufzugreifen. Nach Pfeiffer (2001: 35) hat der Terminus *Lehrprogramm* zwei Bedeutungen und umfasst im weiteren Sinne die Gesamtheit aller Fächer in einem bestimmten Schultyp, und im engeren Sinne einen Lehrplan für ein konkretes Fach. Ein anderer Terminus für Lehrprogramm ist die lateinische Bezeichnung „Curriculum“, die im angelsächsischen Raum gegenüber „Lehrprogramm“ oder „Lehrplan“ die wissenschaftliche Fundierung und die Fokussierung auf Operationalisierung der Ziele und Qualität des Lehrens betont. Je nach dem pädagogischen Konzept und dem methodischen Ansatz ändert sich die Bedeutung des Begriffs.

Peyer (2003: 629) geht davon aus, dass das Curriculum sich im engeren Sinne auf den Ziel- und Inhaltsbereich von Fächern oder Kursen, im weiteren Sinne sich auf solche

Faktoren wie: Zielsetzung, Unterrichtsorganisation, Methoden und Evaluation bezieht. Weiterhin ist der Begriff bei Edmondson und House einerseits nach der „engen“ und andererseits nach der „umfassenden“ Interpretation zu verstehen:

Nach der engen Interpretation umfasst ein Curriculum eine Auflistung von Zielen, die im Unterricht anzustreben sind. Solche Ziele werden in Form von Listen z.B. Wörtern, syntaktischen Strukturen, Gesprächssituationen, fremdsprachlichen Texten usw. inhaltlich konkretisiert. (Edmondson und House 2006: 293)

In so einem Curriculum ist der Zeitraum, in dem die genannten Aspekte zu beherrschen sind, festgelegt, unabhängig von einer Lehrmethode oder Lehrmaterialien. Bei der umfassenden Interpretation des Begriffs berücksichtigt ein Curriculum grundsätzlich fast alle didaktischen Aspekte wie Methoden, Medien und Lernzielkontrolle. Auch Bausch (2003: 111) erörtert in seinem Artikel das Problem und gelangt zu der Überzeugung, Pfeiffer ähnlich, dass der Begriff Curriculum „den allgemein-pädagogischen, d.h. den fächerunabhängigen Oberbegriff“ bildet. Quetz (2003b: 121) weist auch darauf hin, dass der Begriff „syllabus“ oft synonym mit „curriculum“ gebraucht wird und eine spezifische, zeitlich eingegrenzte Planung für ein Fach oder einen Lehrgang bezeichnet.

Die vorangegangene einleitende Übersicht über die Definitionen sollte die begriffliche Unterscheidung gezeigt haben. Da in der polnischen Fremdsprachendidaktik „Curriculum“ kaum übernommen wurde, wird die Verfasserin die Bezeichnung „Lehrprogramm“ häufiger verwenden, die in der polnischen Literatur mehr verankert ist. Ein weiteres Problem knüpft sich unmittelbar an die Frage an, welche Funktionen Lehrprogramme in den außerschulischen Bildungssektoren übernehmen, wenn sie dort überhaupt vorhanden sind.

4.2 Funktionen von Lehrprogrammen⁸

Im schulischen Bereich üben Lehrprogramme unterrichtsnormierende Funktionen aus und es kann die Rede von den übergeordneten und konkreten Programmen sein. Zuerst muss auch darauf hingewiesen werden, dass Lehrprogramme als langlebig zu betrachten sind und dadurch zur Routinebildung beitragen. Sie verhindern damit nicht selten Innovationen und Änderungen in der Fremdsprachenvermittlung. Die Langlebigkeit der Lehrprogramme hängt mit vielen Faktoren zusammen, wie die staatliche Zulassung der Dokumente, Lehrwerke und –materialien, die viel Zeit in Anspruch nimmt. Deshalb werden auch innovative Komponenten oder Untersuchungsergebnisse mit Zeitverzug in den Unterricht einbezogen (Bausch 2003: 111). In Hinsicht auf den außerschulischen Unterricht soll nicht geschlussfolgert werden, dass Lehrprogramme in den Sprachschulen langlebig sind und dadurch hindernd wirken können. Es steht außer Zweifel, dass sie sich dynamisch, situationsgemäß und abhängig von dem Bedarf ändern können. Sowohl die Lehrprogramme als auch die Lehrwerke sowie methodische Ansätze brauchen keine Zulassung und unterliegen im außerschulischen Bereich keiner Genehmigungsnorm.

Aus den obigen Überlegungen folgt, dass die Unterschiedlichkeiten zwischen den schulischen und außerschulischen Bedingungen den Lehrprozess stark beeinflussen und ihn jeweils ganz anders gestalten können. Die Lehrprogramme haben jedoch auch konkrete Funktionen, die sowohl in dem öffentlichen Bildungssystem als auch im privaten Bildungssektor Ähnlichkeiten aufweisen. Es gibt sog. Kernfaktoren, die in jedem Lehrprogramm geregelt werden müssen:

⁸ Der Abschnitt wurde vorab veröffentlicht in: Smolinska, M / Widawska, B. (Hrsg.) (2010): *Wschód – Zachód. Dialog Kultur. Studien zur Sprache und Literatur*, Slupsk: Wydawnictwo Akademii Pomorskiej, S. 209-2014.

- *Leit- und Lernziele, also das „Wozu“*: Während dieses sich in der Schule aus gesellschaftlichen, bildungs- und sprachpolitischen und pädagogischen Konzepten ergibt, wird es in den Spracheinrichtungen vor allem von den Bedürfnissen der Kursteilnehmer abgeleitet.

Weitere Kernfaktoren sind:

- *Inhalte, Themen und Gegenstand, anders gesagt das „Was“*,
- *Unterrichtsgestaltung und –organisation, also das „Wie“*,
- *und schließlich die Lernerfolgsüberprüfung* (ebd.: 112).

4.3 Typen von den Lehrprogrammen

Aus den bisherigen Darlegungen wird ersichtlich, welche Ähnlichkeiten und Diskrepanzen zwischen den Lehrprogrammen existieren. Die nachstehenden Ausführungen stellen sich als Ziel, einige Typen von ihnen zu schildern.

Pfeiffer (2001: 146) unterscheidet zwischen *integrierten* und *nicht-integrierten* Lehrprogrammen. Die ersten enthalten Beziehungen zu der Muttersprache, Geschichte, Kultur, Geografie u.a. Deswegen betont er in seinen weiteren Ausführungen, dass sie zu der leichteren und festeren Beherrschung der Sprache beitragen und daher haben sie einen größeren Wert, als die nicht-integrierten. Diese stehen dagegen nicht in Verbindung mit anderen Fächern. Es erübrigt sich darauf hinzuweisen, dass man es in den Sprachschulen mit größter Wahrscheinlichkeit hauptsächlich mit den nicht-integrierten Lehrprogrammen zu tun hat. Weiter verdeutlicht Pfeiffer (ebd.: 147) den Grad der Offenheit von Programmen und nennt zwei Typen: *offene* und *geschlossene*. Die offenen charakterisieren zwar die Grundlagen präzise, das prozedurale Verfahren wird dagegen nicht festgelegt, was die Möglichkeit schafft, beliebige Lehrmethoden und die Graduierung des Lehrstoffs zu bestimmen. Komorowska (1999: 25) lenkt die Aufmerksamkeit auf:

- *thematische* Lehrprogramme, die die Themenbereiche umfassen, in denen sich die Lernenden äußern können,
- *funktionale* Lehrprogramme, aus denen resultiert, was die Lernenden mit Hilfe von einer Sprache machen können, z.B. jemanden einladen, etwas vorschlagen, etwas versprechen,
- *situative* Lehrprogramme, in denen bestimmt wird, in welchen Situationen die Lernenden sich der Sprache bedienen können, z.B. beim Frisör, im Restaurant, im Hotel,
- *grammatische* Lehrprogramme, die grammatische Strukturen enthalten, die die Lernenden zu beherrschen haben,
- *lexikalische Programme*, die den Umfang des Wortschatzes vorsehen.

Diesen Ansatz charakterisiert der Mangel an der Graduierung des Lehrstoffs und an dem Verfahren der Sprachvermittlung, was von einigen Didaktikern angegriffen wird. Sowohl die von Pfeiffer offenen genannten als auch die von Komorowska beschriebenen Lehrprogramme existieren eher im außerschulischen Bereich und im privaten Bildungssektor. Die Kursleiter haben mehr Freiheit in der Auswahl von Methoden und Lehrstoff, die an die Kursteilnehmer angepasst werden müssen und von einer zu der anderen Gruppe variieren. Es besteht insgesamt überhaupt kein Grund anzunehmen, dass die typischen schulischen Lehrprogramme überlegen sind. Der sprachdidaktischen Literatur sind auch andere Verteilungen der Lehrprogramme zu entnehmen, die in den weiteren Unterkapiteln beleuchtet werden.

4.3.1 Produktorientierte Lehrprogramme

4.3.1.1 „Structural“ und „situational syllabuses“

Bis in die 70er Jahre waren die linguistischen Forschungen eine Basis für die Curriculumentwicklung. In Bezug auf die Ergebnisse wurden die Grammatik und der Lernwortschatz

durch Häufigkeitszählungen ermittelt. Die Sprachmittel wurden nach den Kriterien der Einfachheit, Lernbarkeit, Generalisierbarkeit und Kontrastivität zur Muttersprache ausgewählt. In der Zeit von der kommunikativen Wende ergänzte man die Programme durch Listen mit Alltagssituationen. In einem Programm, das nach grammatischen Kriterien aufgebaut wird, gelten die Grammatik, Phonologie, Morphologie und Syntax der Fremdsprache als Progressionsprinzip. Ein solches Programm wäre typisch für die Grammatik-Übersetzungsmethode und würde heutzutage höchstwahrscheinlich sehr selten erstellt, weil die Sprache doch als viel mehr als nur ein linguistisches System betrachtet wird. Es ist jedoch wichtig hervorzuheben, dass obwohl die Lehrprogramme bei der audiolingualen und audiovisuellen Methode primär nach grammatischen Kriterien strukturiert wurden, eigentlich die kommunikative Kompetenz das wichtigste Hauptlehrziel war (vgl. Edmondson und House 2006: 295-296).

4.3.1.2 Notionale bzw. funktionale Curricula

In den 70er Jahren fing man an, den Schwerpunkt im Fremdsprachenunterricht auf die Kommunikationsfähigkeit zu legen. Die linguistischen Arbeiten von Willis in den Jahren 1973 und 1976 für den Europarat dienten der Förderung der Sprachenvielfalt in Europa. Es entstanden solche Dokumente, die von dem Europarat veröffentlicht wurden, wie: „The Threshold Level for English“ (1975), „Un Niveau-Senil“ (1976), „Kontaktschwelle Deutsch“ (1985) und andere (vgl. Quetz 2002: 32). Nach Komorowska (1999: 25) enthalten sie so genannte Multiprogramme, in denen, um das wichtigste zu nennen: Themen, Situationen, Sprachfunktionen, grammatische Strukturen und allgemeine und ausführliche Begriffe zu finden sind. Die Adressaten der Projekte waren grundsätzlich Erwachsene, die die Sprachkurse besuchten. Unterschiedliche Erwachsene wollen jeweils eine bestimmte Fremdsprache zu ihren sich voneinander unterscheidenden Zwecken beherr-

schen, daher sollte das Kursangebot differenziert sein. Um es zu erstellen, sollten die Bedürfnisse der potentiellen Kursteilnehmer nach den folgenden Fragen festgestellt werden:

- In welchen Situationen werden die Lernenden die Fremdsprache benötigen?
- Welche Kommunikationsformen werden sie verwenden?
- Welche sprachlichen Handlungen müssen sie vollziehen können?
- Was sollen die Lernenden mit Bezug auf die für diese Situationen relevanten Themen tun können?
- Welche allgemeinen Konzepte werden sie dabei zum Ausdruck bringen müssen?
- Welche themenspezifischen Begriffe/ Konzepte werden gebraucht?
- Welche syntaktischen Strukturen und welcher Wortschatz werden hier benötigt?
- Welcher Kompetenzgrad wird verlangt? (Edmondson und House 2006: 300-3001)

Die beiden Typen von produktorientierten Lehrprogrammen, sowohl situative als auch funktionale legen zwar einen großen Wert auf das sprachliche System, die funktionalen aber haben dazu noch Sprachgebrauch zum Ziel.

4.3.2 Prozessorientierte Lehrprogramme

Schon in den 70er Jahren wurden produktorientierte Lehrprogramme stark kritisiert. Breen und Carollin warfen im Jahre 1980 (zit. nach Quetz 2003b: 35) den entsprechenden Curricula vor, dass sie statisch und präskriptiv seien und keine Rücksicht auf Lernprozesse nehmen würden. Diese Diskussion führte allmählich zur Entwicklung von Programmen, in deren Zentrum kommunikative Aufgaben (tasks) standen. Solche Lehrprogramme werden auch lernorientierte oder aufgabenorientierte genannt. Der Ausgangspunkt für sie ist die Orientierung an Lernprozessen. Ein nach diesem Ansatz entwickel-

tes Lehrprogramm soll nicht spezifizieren, „was“ zu lernen ist, sondern welche Aufgaben beim Lernen ausgeführt werden sollen. Das oben erwähnte Konzept ermöglicht den Lernern ein emotionales Engagement, weil derartigen Lehrprogramme vor allem die individuellen Lernermerkmale in den Vordergrund stellen. Einen großen Wert legt man auf sprachliches Handeln in authentischen Situationen, die grammatische Korrektheit rückt aber in den Hintergrund (vgl. Myczko 2008: 186).

4.4 Die Entwicklung von Lehrprogrammen⁹

Nach Pfeiffer (2001: 143) vollzieht sich die Entwicklung der Lehrprogramme in fünf Phasen: Reflexion, Konstruktion, Evaluation, Implementation, Revision (vgl. Zimmermann 1995: 135). Bevor ein Lehrprogramm erstellt wird, müssen zuerst die Grundlagen festgelegt werden. Nach der Erstellung sollte es in einigen Schulen geprüft werden. Nach der Evaluation wird die Einführung postuliert. Pfeiffer (2001: 143) betont die Wichtigkeit der Evaluations- und Revisionsphase und gleichzeitig kritisiert er die Oberflächlichkeit und mangelnde Koordination der oben erwähnten Phasen. An dieser Stelle sollten auch zwei Strategien der Entwicklung von Programmen nach Pfeiffer angemerkt werden (ebd.: 144-146):

Optimale Strategie:

Gesellschaftliche Bedürfnisse → Lehrziele → Lehrinhalte → Lehrmethoden → Lehrmittel → Lehrbedingungen

Restriktive Strategie

Lehrbedingungen → Lehrziele → Lehrinhalte → Lehrmethoden → Lehrmittel

⁹ Der Abschnitt wurde vorab veröffentlicht in: Smolinska, M / Widawska, B. (Hrsg.) (2010): Wschód – Zachód. Dialog Kultur. Studien zur Sprache und Literatur, Slupsk: Wydawnictwo Akademii Pomorskiej, S. 209-2014.

Die optimale Strategie stellt eine Realutopie dar, weil die gesellschaftlichen Bedürfnisse in der Regel sehr selten oder überhaupt nicht untersucht und berücksichtigt werden. Die Lehrziele des FSU in den öffentlichen Schulen werden vor allem durch Lehrbedingungen determiniert, die mit gesetzlichen Regelungen zusammenhängen. Im außerschulischen Bereich, in dem die Teilnahme an einem Sprachkurs freiwillig ist, kann man vermuten, dass die Bedürfnisse der potentiellen Kursteilnehmer den Ausgangspunkt eines Programms bilden, sonst würde die Gefahr entstehen, dass das Kursprogramm den Erwartungen besonders der Erwachsenen nicht entspräche. Die spezifischen Bedingungen der Veranstaltung von Sprachkursen in Sprachschulen führen auch zur Diskussion, ob Evaluationsphase und Revisionsphase realisierbar sind. Jedes Jahr wechseln die Kursteilnehmer und mit denen auch der Bedarf, je nach den Motiven der Lernenden. Die Gruppen sind heterogen und wechselhaft, deswegen, wie es schon in Kapitel 4.2 erwähnt wurde, sind die Programme nicht langlebig. Aus diesen Gründen vertritt die Verfasserin der Arbeit die Ansicht, dass hier die Phasen: Reflexion, Erstellung und Implementation von größter Bedeutung sind.

4.5 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den die Sprache eingebettet ist. Der Referenzrahmen definiert auch Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jede Stufe des Lernprozesses messen kann,

so die Autoren der Veröffentlichung, die das Ergebnis eines Projektes ist, das seit 1971 im Auftrag des Europarates realisiert wurde (GeR 2001: 14). Der Rat für kulturelle Zusammenarbeit in Europa begann schon 1968, beim Symposium in Rüşchlikon, mit der integrativ wirkenden Sprachenpolitik. Sie hat zum Ziel, die Qualität der Kommunikation unter Europäern zu verbessern, die zur besseren Zusammenarbeit führen soll (Quetz 2001: 555). Die wichtigsten Inhalte des GeR sind: die Entwicklung einer Skala von sechs Kompetenzstufen bzw. Referenzniveaus zur Erfassung des Sprachstandes und des Lernfortschritts und der Paradigmenwechsel im Bereich des Sprachunterrichts und dessen Ziele, bzw. dessen inhaltlichen Zielsetzung (vgl. Tranter 2003: 36). Quetz (2002: 42) greift das Thema auf und vertritt die Ansicht, dass man den GeR als drei Texte in einem verstehen sollte: „[...]er ist: eine sprachpolitische Absichtserklärung - ein „Schaufenster“ linguistischer Gelehrsamkeit (Aspekte kommunikativer Kompetenz) und ein sprachdidaktisches Handwerkszeug“. Da Europa zusammenwächst und sich integriert, können sich seine Bürger frei in allen Ländern Europas bewegen und dort arbeiten, sie müssen aber auch Fremdsprachen können.

Unzweifelhaft steht fest, dass Englisch als Weltsprache und Lingua franca gilt, trotzdem verfolgt der Europarat eine Politik der Förderung der anderen europäischen Sprachen. Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Es geht nicht mehr um die Beherrschung einer, zweier oder dreier Sprachen, die isoliert voneinander gelehrt und gelernt werden. Das Konzept der Mehrsprachigkeit gewinnt immer mehr an Bedeutung. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts besteht darin, lebenslanges Sprachenlernen, Motivation, Fähigkeiten, sprachliches Repertoire der Lernenden zu entwickeln und zu fördern. Das Konzept soll auch dazu beitragen, dass die Bildungsbehörden, die Bildungseinrichtungen und die Prüfungsanbieter die Verantwortung für die Fremdsprachenbildung übernehmen (GeR 2001: 17).

Ferner sind im GeR Aspekte kommunikativer Kompetenz zu beachten. Nach den Autoren des GeR besteht die kommunikative Kompetenz aus drei Komponenten: der linguistischen, der soziolinguistischen und der pragmatischen Dimension (GeR 2001: 109). Linguistische Kompetenzen umfassen die lexikalischen, grammatischen, semantischen und phonologischen Elemente. Soziolinguistische Kompetenzen werden als Kenntnisse und Fertigkeiten definiert, „die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind“ (GeR 2001: 118), weil Sprache ein soziokulturelles Phänomen ist. Sie beziehen sich z.B. auf Höflichkeitskonventionen, Redewendungen oder Dialekte u.a. Unter pragmatischen Kompetenzen versteht man das Wissen der Lernenden um die Prinzipien, nach denen man Mitteilungen organisiert, verwendet und anordnet. Sie umfassen in Bezug auf das oben erwähnte: Diskurskompetenz, funktionale Kompetenz und Schemakompetenz (ebd.: 123). Hier ergibt sich, gemäß der Teilung der Kompetenzen, ein Problem. Quetz (2002: 43) wirft vor, dass manches im GeR übersehen wurde und sich durch Widersprüche auszeichnet. Bei den anderen Autoren wie z.B. Riemer (2002) oder Edmondson und House (2006) stößt der GeR auch auf Kritik, aus der sich feststellen lässt, „dass dieser Forschungsbereich, gelinde gesagt, nicht zu den Stärken der Autoren des GeR gehört“ (Quetz 2002: 43). Um das allgemeine Konzept zu veranschaulichen, sollen nachfolgend die gemeinsamen Referenzniveaus d.h. die Globalskala dargestellt werden, die den Kern des GeR bildet.

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. 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 spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. 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. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	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. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
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 sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. 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. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Abb.10. Die Globalskala.Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.(2001: 35)

Wie schon früher angemerkt wurde, sind das Skalen mit Kann- Deskriptoren. Auf diese Skala bezogen sind 50 weitere Skalen, in denen kommunikative Tätigkeiten, wie „mündliche Produktion“, „schriftliche Produktion“, „Hörverstehen“, „Leseverstehen“, „mündliche und schriftliche Interaktion“ erfasst sind. Die detaillierte Beschreibung der verschiedenen Sprachkompetenzniveaus ist der auffälligste Teil des GeR. Die Niveaus beziehen sich nicht auf eine konkrete Spra-

che, sondern besitzen einen allgemeinen Charakter. „Die Skalen verstehen sich als Definitionen von Niveaus, als Kategorien, die auf der Grundlage von Definitionen zustande gekommen sind.“ (Monnen 2006: 8). Was aber unter „Informationen [...] zur Familie“ zu verstehen ist, hängt davon ab, wer als Familienmitglied betrachtet wird. In Polen z.B. gehören wohl auch die Großeltern zur Familie, in anderen Ländern vielleicht nicht. Es erscheint daher fraglich, ob die Beschreibungen als Definitionen gelten können. Monnen (2006) sowie Quetz (2001, 2003b) stellen sich die Frage, wo die Grenzen der Beschreibung der Kompetenzen liegen. Monnen (2006: 9) stellte fest:

Der Referenzrahmen gibt vor, eine allgemein brauchbare und wissenschaftlich fundierte Alternative für die allzu intuitive Art und Weise zu sein, in der die Niveaustufen von Anfängern, Fortgeschrittenen und sehr Fortgeschrittenen häufig voneinander unterschieden werden. In Wirklichkeit jedoch bleiben die nach außen hin feinmaschigen und objektiven Skalen für Sprachkompetenz von den Familienähnlichkeiten abhängig, auf denen die üblichen Niveaueinstufungen ohnehin beruhen.

Die Grenzen der Niveaustufen werden in der Fremdsprachendidaktik, wie angedeutet, diskutiert. Die bisherigen Ausführungen im vorausgehenden Abschnitt sollten gezeigt haben, wie Quetz (2001: 555) betont, dass der GeR kein Curriculum, sondern ein Rahmenplan, ein Bezugs- oder Referenzrahmen für den Fremdsprachenunterricht, die Planung des Lernens und Lehrens ist. Weiter hebt er hervor, dass dieses Dokument viele Parameter des Lernens und Lehrens erfasst, jedoch nicht normativ sein will. Einerseits sollte der GeR alle Praktiker zum Nachdenken über die Aspekte des Sprachenlernens und des Sprachgebrauchs anregen, andererseits ihre Lehrertätigkeit erleichtern (ebd.: 556). Aus Kapitel 1.6 des GeR (2001: 19) folgt, dass die Komponenten wie:

- Identifikation von Bedürfnissen
- Bestimmung von Lernzielen

- Beschreibung und Festlegung von Inhalten
- Auswahl und Erstellung von Materialien
- Erstellung und Einführung von Lehr- und Lernprogrammen
- eingesetzte Lehr- und Lernmethoden
- Evaluation, Testen und Beurteilen

kohärent sein müssen. Aus den genannten Komponenten kristallisieren sich für Lehrende folgende Fragen heraus:

- Wer sind die Lernenden? (Alter, Geschlecht, sozialer und Bildungshintergrund, usw.)
- Was werden sie mit der Sprache tun müssen?
- Was müssen sie lernen, um in der Lage zu sein, die Zielsprache zum Erreichen dieser Ziele einzusetzen?
- Über welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen verfügen ihre Lehrenden? (Quetz 2001:556)

Unterzieht man die Sprachlern- und Sprachlehrsituation solcher Analyse, können klare und explizite Ziele bei einer Kursplanung formuliert werden, die den Bedürfnissen und persönlichkeitsbezogenen Fertigkeiten folgen werden. Der GeR richtet sich nicht nur an Lehrende oder Lernende, sondern auch an Bildungsverwaltungen, Prüfungsanbieter, Autorinnen und Autoren und Verleger von Lehrmaterialien, um ein kohärentes Kursangebot zu entwickeln. Quetz (2002: 47) lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass davon vor allem „Curriculumersteller, Lehrwerkautoren und Testkonstrukteure“ profitieren werden. Er warnt gleichzeitig davor, sich nicht nur auf die Globalskala als ein Normungsinstrument zu beschränken, weil man dann nur „A1“ oder „C1“ ist und die Teilkompetenzen vernachlässigt werden.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen prägt seit der Zeit seiner Entstehung den Lehrwerkmarkt, auf dem viele von Fremdsprachenbüchern mit der Information zu den Niveaus A1, A2 und den weiteren versehen werden. Daran kann erkannt werden, für welche Niveaugruppe sich das

Lehrwerk eignet und was mit ihm erreicht und geleistet werden sollte. Der Autorin der vorliegenden Arbeit ist es wichtig, an den GeR anzuknüpfen, weil sich die Analyse der Lehrwerke und Lehrprogramme, sowie die Untersuchung unter den Kursteilnehmern und Kursleitern an dem Konzept orientieren.

5. Glottodidaktische Medien und Materialien

5.1 Begriffsbestimmung: Medien und Materialien

„Medien oder Unterrichtsmittel sind alle gegenständlichen Mittel, die dem Lehrer dazu dienen, etwas darzustellen, zu veranschaulichen, bestimmte Lehr- und Lernprozesse zu unterstützen.“ (Heyd 1991: 185). Unter den Medien in der Fremdsprachendidaktik werden alle Lehr- und Lernmittel verstanden, die Informationen tragen, bzw. speichern und sie übermitteln. Zu den Medien werden gezählt: Realien, Video, CDs, Lehrbuch, Tafel usw. (Faber 1981, zit. nach Storch 1999: 271). Die Medien enthalten verschiedenartige Materialien, daher unterscheiden Edmondson und House (2006: 53) zwischen Lehr- und Lernmaterialien. Lehrmaterialien umfassen z.B. schriftliche Aufgaben, Bilder, Internet-Seiten, Fernsehsendungen u.a., die die Lehrer in ihrer Tätigkeit in dem Fremdsprachenunterricht zwecks Entwicklung sprachlicher Kompetenz der Lernenden verwenden. Lernmaterialien dagegen sind die, die von den Lernenden selbst ausgewählt und benutzt werden. Dem wäre hinzuzufügen, dass auch Barkowski diese beiden Begriffe benutzt und ausdrücklich anspricht:

Die Lehr- und Lernmaterialien sind anzusehen als zentrales Medium, mit deren Hilfeunterrichtlich gestütztes Fremdsprachenlernen inszeniert wird und woran es sich vollzieht. Damit sind sie gleichzeitig als zentraler Gegenstand der Forschungsanstrengungen zu gewichten. (Barkowski 2004: 11)

5.2 Medienarten

Es gibt bestimmte traditionelle und neue Arten von Medien, von denen Heyd (1991: 185) die folgenden nennt:

- *technikgebundene*: Tonfilm, Sprachlabor oder Lichtprojektor
- *nicht technikgebundene*: Lehrwerk, Tafel

- *spezifische*: speziell für den Unterricht hergestellte Unterrichtsmittel
- *nicht spezifische*: Rundfunk, Fernsehen
- *visuelle Mittel*: Bild, Dias
- *auditive Mittel*: CD, Kasette
- *audiovisuelle Mittel*: Filme.

An dieser Stelle ist auch darauf zu verweisen, dass seit den achtziger Jahren des XX. Jahrhunderts die Medienverwendung an Bedeutung gewonnen hat. Die Arbeit mit Hilfe von Computer, Online-Aufgaben, Internet oder E-Learning wird als die Arbeit mit neuen Medien bezeichnet. In dem Bereich der Sprachdidaktik waren noch im vergangenen Jahrhundert viele Termini zu unterscheiden: Lehrmittel, Lernmittel, Arbeitsmittel, Anschauungshilfen, Hilfsmittel, Unterrichtshilfen oder Unterrichtsmittel, die jeweils eng mit der Funktion zusammenhingen, die sie im Lehr- oder Lernprozess zu erfüllen hatten und von wem sie benutzt wurden. Die Klassifizierung je nach der Funktion ist jedoch nicht präzise, weil von denselben Unterrichtsmaterialien sowohl die Schüler als auch die Lehrer Gebrauch machen können (Freudenstein 2003: 395). Knapp- Potthoff (1999: 97) vertritt die Ansicht, dass Lernmaterial nicht mehr synonym mit Lehrbuch zu setzen ist, weil sich das Spektrum von Lernmaterialien rasant erweitert. In dem Bereich der polnischen Glottodidaktik schlägt Pfeiffer (2001: 162) folgende Klassifizierung und Charakteristik der glottodidaktischen Materialien vor: *glottodidaktische Materialien im engeren und weiteren Sinne*. Die im weiteren Sinne umfassen alle Dinge, die eine Grundlage für den Lern- und Lehrprozess ausmachen, z.B. Zeitungen, Zeitschriften, Nachrichten oder Radiosendungen. Bücher und andere aufbereitete Zusatzmaterialien werden als glottodidaktische Materialien im engeren Sinne genannt.

Weiter wird von Pfeiffer (ebd.: 163) je nach der Funktion *zwischen originellen und aufbereiteten* Materialien unterschieden. Hier muss betont werden, dass die originellen nur gele-

gentlich, meistens auch methodisch bearbeitet, also verkürzt oder vereinfacht und auf dem fortgeschrittenen Niveau in Anwendung gebracht werden, die aufbereiteten dagegen sind am meisten zu finden. Daraus folgt eine andere Art der Aufteilung in originelle, nicht didaktisierte und originelle, didaktisierte glottodidaktische Materialien. Unter Berücksichtigung der Form ergeben sich gedruckte (print media) und audiovisuelle Materialien. Zu den gedruckten gehören Lehr- und Übungsbücher, Lehrerhandbücher und Zusatzmaterialien wie: Wörterbücher, Grammatiken, Texte usw. Unter den Zusatzmaterialien kann man integrierte (solche, die konzeptuell und inhaltlich mit dem Lehrwerk zusammenhängen) und nicht integrierte (solche, die für eine konkrete Stufe bestimmt sind) nennen. Weiterhin charakterisiert Pfeiffer audiovisuelle Medien, indem er sie in Hardware und Software einteilt. Zur Hardware werden CD- Player, Kassettenrecorder, Computer, DVD-Player, Sprachlabor, Fernsehen, Rundfunk, Internet und zur Software Audio- und Videokassetten, Dias, Folien, Bilder, Zeichnungen, Plakate usw. gezählt.

I. die ursprüngliche Aufteilung	1.glottodidaktische Materialien im weite- ren Sinne	Zeitungen, Zeitschriften, Fernseh- und Radiosendungen
	2.glottodidaktische Materialien im enge- ren Sinne	Lehrwerke und andere aufbereitete Materialien
II. die Aufteilung nach der Funktion	1.originelle Materialien (nicht didaktisierte)	originelle Materialien werden gelegentlich benutzt, vor allem auf dem fortgeschrittenen Niveau
	2.aufbereitete Materialien (didaktisierte)	originelle Materialien, verkürzt oder vereinfacht
III. die Aufteilung nach der Form	1.gedruckte Materialien (print media) a) integrierte (konzeptuell und	Lehr- und Übungsbücher, Lehrerhandbücher und Zusatzmaterialien: Wörterbücher,

	inhaltlich mit dem Lehrwerk) b) nicht integrierte (für eine Stufe bestimmt)	Grammatiken...
	2. audiovisuelle Materialien/ Medien a) Hardware b) Software	a) CD- Player, Kassettenrecorder, Computer, DVD-Player, Sprachlabor, Fernsehen, Rundfunk, Internet b) Audio- und Videokassetten, Dias, Folien, Bilder, Zeichnungen, Plakate

Tabelle 3. Klassifizierung der glottodidaktischen Materialien und ihre Charakteristik nach Pfeiffer (2001) in tabellarischer Form

5.3 Funktionen der glottodidaktischen Materialien

Wie aus Kapitel 5.2 folgt, haben die glottodidaktischen Materialien im Fremdsprachenunterricht verschiedene Funktionen zu erfüllen. Barkowski (1999: 11) misst ihnen einen besonderen Stellenwert bei: „Die Lehr- und Lernmaterialien sind als zentrales Medium, mit deren Hilfe unterrichtlich gestütztes Fremdsprachenlernen inszeniert wird und woran es sich vollzieht.“ Sie sollten die authentische Fremdsprache, kultur- und landeskundliches Wissen vermitteln, den Lehrstoff systematisieren und organisieren, die Entwicklung aller vier Fertigkeiten fördern, den Lehrprozess individualisieren, die Kursteilnehmer aktivieren und motivieren, so wie die glottodidaktischen Prozesse steuern (vgl. Pfeiffer 2001: 167). Die Authentizität des Inputs wird von den meisten Didaktikern hervorgehoben, weil seine Art den Output beeinträchtigen

kann, falls die präsentierte Fremdsprache nicht authentisch und künstlich ist. Kultur- und landeskundliches Wissen hängt eng mit der Thematik zusammen, zumal es nicht direkt auf die Sprache zurückgreift. Den Kursteilnehmern sollte beigebracht werden, wie sie sich in den entsprechenden Alltagssituationen verhalten und mit anderen Menschen aus dem fremden Kulturkreis umgehen sollten, um in dem Zielland/ fremden Land zurechtzukommen.

Eine weitere Funktion der glottodidaktischen Materialien ist ein gut strukturierter und systematisierter Lehrstoff. Hier sind zwei Konzeptionen der Systematisierung zu unterscheiden: lineares und zirkuläres Schema. Die erstere Konzeption ist wegen eines Aspekts vorteilhaft, hier ist nämlich das neue Material einfach und übersichtlich, d.h. wenn z.B. das Perfekt eingeführt und geübt wird, kommen vor allem nur die Formen des Perfekts vor und andere grammatischen Erscheinungen bleiben im Hintergrund. Zwar erleichtert dieses Schema manchmal das Lehren und Lernen, ist aber wegen der Künstlichkeit der Sprache besser zu vermeiden. Die zirkuläre Konzeption weist dagegen mehrere Vorteile auf, typisch ist das gleichzeitige Auftauchen vieler grammatischer Strukturen, die aber nicht alle auf einmal erklärt werden. In der Anfangsphase werden zuerst die leichteren besprochen, dann im Laufe der Zeit die immer schwierigeren. Einer der Vorteile ist die Authentizität der Sprache, von großer Bedeutung ist auch das mehrmalige Wiederholen desselben Lehrstoffs, was seine Festigung begünstigt.

Den glottodidaktischen Materialien wird auch die Förderung aller vier Fertigkeiten zugeschrieben, sowohl der rezeptiven als auch der produktiven. Die glottodidaktischen Materialien steuern den Lehr- und Lernprozess dadurch, dass sie methodische Hinweise zu den Aufgaben enthalten oder Lehrhandbücher anbieten, in denen der methodische Ansatz und die Vorgehensweise vorgeschrieben werden. Um einen Erfolg zu erreichen, müssen sich die Fremdsprachenlerner an dem Unterricht aktiv beteiligen und motiviert sein. Das ist dann

möglich, wenn die Materialien interessant, altersgemäß, übersichtlich, gut strukturiert, vielfältig, mehrdimensional usw. sind und die Individualisierung des Lehr- und Lernprozess ermöglichen (vgl. Pfeiffer 2001: 167-175)

5.4 Begriffsbestimmung: Lehrwerk

Wie bereits unter 5.1 erwähnt wurde, besteht ein Lehrwerk nicht nur aus einem Kurs- und Übungsbuch, sondern aus mehreren, sich eng aufeinander beziehenden Komponenten und heutzutage kann man schon von einem Medienpaket sprechen. Die Fremdsprachendidaktiker betonen den Stellenwert des Lehrwerks als „zentrales“ oder absolutes Medium im Sprachunterricht, wenn auch die Lehrwerke einer ständigen Wandlung unterliegen. Neuner nennt drei, Kieweg, Huneke und Steinig vier und Götze sogar fünf Generationen davon (zit. nach Chudak 2006: 135). Die erste Generation (Deutsche Sprachlehre für Ausländer von Schulz und Griesbach) folgte der GÜM, die praktisch eine Gleichsetzung von Sprache und Grammatik annahm. Die zweite Generation folgte dem Konzept der ALM und AUM, in denen eine strenge Einsprachigkeit herrschte. In den 70er Jahren des XX. Jh. widerspiegelt sich der kommunikative oder kommunikativ-pragmatische Ansatz in der Lehrwerkgestaltung (z.B. Deutsch aktiv). Götze (1994: 30) nennt auch die vierte Generation, für die charakteristisch ist, dass die Lehrwerke in Bezug auf die Region oder Ausgangssprache gestaltet wurden. In der fünften Generation der Lehrwerke werden alle vier Sprachfertigkeiten, sowie auch kognitive Lehrverfahren betont. Im nächsten Abschnitt werden einige Lehrwerke präsentiert.

5.5 Lehrwerkgenerationen

Nachdem in Kapitel 3 die Lehrmethoden geschildert worden sind, wird im Folgenden ihr Einfluss auf die Entwicklung von Lehrwerken geschildert. Götze (1994: 29-30) nennt einige

Phasen in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts nach dem Zweiten Weltkrieg und unterscheidet fünf Lehrwerkgenerationen, denen er bestimmte Lehrwerke zuordnet.

In der ersten Phase, in der Zeit der 50er Jahre, steht die Grammatik im Mittelpunkt des Unterrichts. Die Lehrwerke waren grammatikorientiert. Eine wichtige Rolle spielt die geschriebene Sprache, während die gesprochene nicht so bedeutend ist. In dieser Phase ist das Lehrbuch „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ von Schulz und Griesbach zu nennen, das im Sommer 1955 durch den Hueber Verlag veröffentlicht wurde. Das übergeordnete Ziel war, mit Hilfe von Texten und Übungen Grammatik zu vermitteln. Funk (1995: 30) beschreibt das Lehrwerk so:

Die Schriftsprache stand dabei im Mittelpunkt des Lehrwerks, wie auch an der Grammatikprogression sichtbar ist. So wird beispielsweise das in der gesprochenen Sprache eher unwichtigere Präteritum vor dem Perfekt eingeführt- eine Reihenfolge, die in fast allen späteren DaF-Lehrwerken geändert wurde.

Unterzieht man das Inhaltsverzeichnis des Lehrbuches von Schulz und Griesbach einer Analyse, sieht man auf den ersten Blick, dass schon im Stoffplan die Grammatik hervorgehoben wird.

Inhaltsverzeichnis und Stoffplan		
Abschnitt	Texte	Sprachstoff
	Die Landkarte, S. 13	
1	In der Schule, S. 17 Wir lernen Deutsch, S. 19	Der Artikel, S. 20 Das Verb, Präsens, S. 21 Das Verb <i>sein</i> , S. 22 Personalpronomen, S. 23 Verb + Adjektiv, S. 24
2	Im Klassenzimmer, S. 26 Der Unterricht, S. 27	Das Nomen (Substantiv), S. 28 Singular und Plural, S. 28 Der Akkusativ, S. 29 Fragepronomen, S. 30 Das Verb <i>haben</i> , S. 31 Der Imperativ, S. 32
	Das Alphabet, S. 32	

Abb. 11: Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis und Stoffplan des Lehrwerks „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ (S. 9)

Die Verfasser des Lehrbuches weisen auch in dem Teil *Zur Einführung für den Lehrer* (Schulz und Griesbach 1976: 7-8) darauf hin, dass es in jedem Lehrabschnitt einen Arbeitstext (Abb.11) gibt, der neue grammatische Strukturen präsentiert. Grammatikregeln mit grammatischen Termini sind in Tabellen vorhanden (Abb.12), wobei das didaktische Vorgehen empfohlen wird, die Termini nicht zu übersetzen. Die beschriebene Form des Lehrwerks wird anhand der Abbildungen aus dem Lehrwerk veranschaulicht:



Wir lernen Deutsch

- Rita: Guten Tag! Ich bin Rita Bartolini. Ich lerne hier Deutsch.
 Richard: Ich bin Richard Robertson. Ich komme aus England. Und das ist mein Freund Peter Karlis, er kommt aus Griechenland.
 Rita: So, ihr seid Freunde. Arbeitet ihr oft zusammen?
 Richard: Ja, aber ich arbeite viel, und Peter arbeitet wenig. Ich sage immer: „Peter, du bist faul, und ich bin fleißig.“
 Peter: Das sagst du! Aber das ist nicht richtig. Du lernst langsam, und ich lerne schnell.

Die Schüler und Schülerinnen gehen in die Klasse. Ein Lehrer kommt.

- Lehrer: Guten Tag! Mein Name ist Hans Müller.
 Rita: Ich denke, eine Lehrerin kommt in die Klasse. Kommt sie nicht?
 Lehrer: Nein, Frau Becker kommt heute nicht. Sie ist krank. Heute arbeiten wir zusammen. Ich frage – und Sie antworten; oder Sie fragen – und ich antworte. – Wo ist das Buch? – Herr Karlis, bitte!
 Peter: Hier ist das Buch.
 Lehrer: Wo liegen die Hefte? Herr Robertson!
 Richard: Die Hefte liegen hier.
 Lehrer: Richtig, danke!
 Rita: Und da liegen zwei Bleistifte.
 Lehrer: Ja, gut, Fräulein
 Rita: Bartolini. Ich bin Rita Bartolini.

Abb. 12: Arbeitstext „Wir lernen Deutsch“, „Deutsche Sprache für Ausländer“ (S.19)

Das Verb

Präsens

Rita sagt: „Ich *denke*, heute *kommt* eine Lehrerin.“ – Herr Müller antwortet: „Nein, heute *arbeiten* wir zusammen.“
 Lernst du Deutsch? – *Arbeitest* du heute? – Ja, ich *arbeite* heute.
 Ihr *lernt* viel, und ihr *antwortet* richtig.

<i>a) fragen</i>			<i>b) antworten</i>		
ich	frag-e	-e	ich	antwort-e	-e
du	frag-st	-st	du	antwort-est	-est
er (es, sie)	frag-t	-t	er (es, sie)	antwort-et	-et
wir	frag-en	-en	wir	antwort-en	-en
ihr	frag-t	-t	ihr	antwort-et	-et
sie (Sie)	frag-en	-en	sie (Sie)	antwort-en	-en

a) denken, gehen, lernen, liegen, kommen, sagen *b) arbeiten*

Der Artikel

Singular	maskulin	neutral	feminin
bestimmt	der Lehrer	das Heft	die Stadt
unbestimmt	ein Lehrer	ein Heft	eine Stadt
negativ	kein Lehrer	kein Heft	keine Stadt

Plural	maskulin	neutral	feminin
bestimmt	die Lehrer (Hefte, Städte)	die Lehrer (Hefte, Städte)	die Lehrer (Hefte, Städte)
unbestimmt	die Lehrer (Hefte, Städte)	die Lehrer (Hefte, Städte)	die Lehrer (Hefte, Städte)
negativ	keine Lehrer (Hefte, Städte)	keine Lehrer (Hefte, Städte)	keine Lehrer (Hefte, Städte)

Übung 9 (neun)

Peter lernt Deutsch.	Ich lerne auch Deutsch.
----------------------	-------------------------

1. Rita arbeitet viel.	Wir
2. Ich lerne schnell.	Peter
3. Wir gehen in die Klasse.	Er
4. Die Hefte liegen hier.	Das Buch
5. Ich bin fleißig.	Ihr
6. Sie üben viel.	Du

Übung 4 (vier)

a) Ich frage, und du antwortest.	b) Sie kommen heute und arbeiten.
1. Du, und wir	1. Du heute und
2. Wir, und ihr	2. Wir heute und
3. Er, und Sie	3. Er heute und
4. Ihr, und er	4. Ihr heute und
5. Sie, und ich	5. Sie heute und

Abb. 13. Grammatik- Tabellen und Übungen, Abschnitt 1 aus dem Lehrwerk „Deutsche Sprache für Ausländer“ (S.20-25)

Wie diese Abbildungen zeigen, bilden der Text, die Grammatiktabellen und Grammatikübungen eine durchdachte Ganzheit, weil die Strukturen, die im Text erscheinen, geübt werden müssen. In der zweiten Phase, die ihren Anfang ab Ende der 60er Jahre nahm, sind audio-linguale, bzw. audiovisuelle Lehrwerke zu nennen, in denen die gesprochene Sprache im Vordergrund stand. Die Grammatik jedoch bestimmte weiter die Sprache in dialogischen Alltagssituationen. Anders als bei dem Lehrwerk „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ gibt es im Lehrwerk „Deutsch 2000“ keine Tabellen und Regeln sowie keine Übungen zur bewussten Regelanwendung (ebd.: 34). Analysiert man wieder das Inhaltsverzeichnis, sieht man gleich, dass man die Titel der Texte aufgelistet hat, ohne dass zu erfahren ist, welche grammatischen Strukturen vorkommen. Die Voraussetzung des Lehrwerkes war, den Kursteilnehmern/innen vor allem die gesprochene und moderne Umgangssprache beizubringen. Der Internetseite vom Hueber Verlag sind auch einige Informationen zu entnehmen:

Eigentlich war vieles wie bei der direkten Methode. Hauptziel war die gesprochene Umgangssprache, meist in Form von Dialogen präsentiert. Der Unterricht war streng einsprachig. Neu war allerdings der technische Aspekt. Mit Hilfe besonders des Tonbandgeräts sollten in extra dafür eingerichteten Räumen Dialoge, Hör- und Sprechübungen durch ständiges Wiederholen drillmäßig eingeübt werden.

Die folgenden Abbildungen sollten das Bild des Lehrwerkes veranschaulichen:

1 Wer ist das?	4
2 Im Studio	10
3 Was sind Sie?	16
4 Im Supermarkt	22
Test 1	27
5 Im Restaurant	28
6 Entschuldigen Sie, bitte .	34
7 Mein Wagen ist kaputt .	40
8 Fräulein Heim telefoniert	46

Abb.14. Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks „Deutsch 2000“ (S.3)



Abb.15: „Wer ist das?“ - Auszug des Textes, Abschnitt 1A „Deutsch 2000“. (S.4)

1. Wer ist das? – Das ist . . .

Wer ist das? – Das ist Herr Weiß (Frau Berg, Fräulein Heim).

2. Was ist er? – Was ist sie?

Was ist Herr Weiß? – Er ist Student.

Was ist Frau Berg? – Sie ist Verkäuferin.

Was ist Fräulein Heim? – Sie ist Sekretärin.

3. wo?

Wo studiert Herr Weiß? – Er studiert in München.

Wo wohnt Frau Berg? – Sie wohnt in Berlin.

Wo arbeitet Fräulein Heim? – Sie arbeitet in Köln.

Abb.16: Präsentation der Grammatik – Auszug aus dem Abschnitt 1B, „Deutsch 2000“. (S. 7)

2.

Was ist Herr Weiß? (Student) –
Er ist Student.

a. Was ist Herr Weiß? (Student) **b.** Was ist Frau Berg? (Verkäuferin) **c.** Was ist Fräulein Heim? (Sekretärin)

4.

Wer arbeitet in Köln? (Fräulein Heim) –
Fräulein Heim arbeitet in Köln.

a. Wer arbeitet in Köln? (Fräulein Heim) **b.** Wer wohnt in Berlin? (Frau Berg) **c.** Wer studiert in München? (Herr Weiß)

5.

Wo arbeitet Fräulein Heim? (in Köln) –
Sie arbeitet in Köln.

a. Wo arbeitet Fräulein Heim? (in Köln) **b.** Wo wohnt Frau Berg? (in Berlin) **c.** Wo studiert Herr Weiß? (in München)

Abb.17: Übungen - Auszug aus dem Abschnitt 1C, „Deutsch 2000“. (S.8)

In dieser Phase, also in den 60er Jahren wurde eine neue linguistische Grundlage in der Pragmalinguistik geschaffen, die die Sprache nicht als ein System von Formen, sondern als Aspekt menschlichen Handelns betrachtet. Nach diesen Prinzipien wurden Sprechabsichten oder Sprachintentionen ein Ausgangspunkt für die Lernzielbestimmung und Lehrmaterialgestaltung. Aus diesem Konzept wurde eine Liste von Sprechabsichten, die in dem Dokument „Kontaktschwelle DaF“ enthalten ist. Um das Thema näher zu bringen, wird hier ein kurzer Auszug daraus dargestellt:

- Übersicht: Sprechakte (SA)
- 5. Soziale Konventionen
- 5.1 Kontaktaufnahme
- 5.1.1.1 jemanden begrüßen

- 5.1.1.2 zurückgrüßen
- 5.1.2.1 nach dem Befinden fragen
- 5.1.2.2 auf Frage nach dem Befinden reagieren
- 5.1.3.1 sich vorstellen
- 5.1.3.2 jemanden vorstellen
- 5.1.3.3 reagieren, wenn sich jemand vorstellt oder vorgestellt wird
- 5.1.4.1 jemanden ansprechen
- 5.1.4.2 reagieren, wenn jemand angesprochen wird
- 5.1.5.1 um Erlaubnis bitten einzutreten
- 5.1.5.2 jemanden hereinbitten
- 5.1.6.1 sich als Anrufer am Telefon vorstellen
- 5.1.6.1 sich als Angerufener am Telefon melden
- 5.1.7 Anrede in Briefen. (zit. nach Neuner und Hunfeld 1993: 144)

Das Ziel des auf Pragmalinguistik beruhenden Konzeptes war, die Sprache möglichst schnell in Kommunikationssituationen des Alltags anzuwenden. Das erste Lehrwerk der kommunikativen Wende, also der dritten Phase, war „Deutsch aktiv“. Im Vordergrund stand das „Sprachhandeln“ in verschiedenen Kommunikationssituationen und anstatt Grammatik traditionell zu unterrichten, wurde von den Lernenden „Sprachreflexion“ erwartet. In der kommunikativ orientierten Didaktik geht man davon aus, dass die Lernziele von den kommunikativen Bedürfnissen der Lernergruppen abgeleitet werden. Aufgrund der gewonnenen Lernziele werden Lerngegenstände und Lernschwerpunkte bestimmt. Neuner (1979, zit. nach Storch 1999: 25-26) hat ein Modell einer pragmatisch orientierter Planung in Form von fünf Fragen dargestellt:

- In welchen Rollen wird die Fremdsprache verwendet, werden die Lernenden als Touristen, Kunden, Arbeitnehmer usw. auftreten?
- In welchen Situationen findet der Kontakt statt? Wo werden die Arbeitnehmer, Kunden usw. kommunizieren? In einem Restaurant, im Hotel oder an einer Arbeitsstelle?
- Welche Kommunikationsintentionen und -absichten werden realisiert? Vielleicht ein Zimmer reservieren, nach

dem Preis fragen, sich bei einem Vorstellungsgespräch vorstellen, verschiedene Fragen beantworten.

- Welche Themen werden in den Kommunikationssituationen auftauchen?
- Zum Schluss muss berücksichtigt werden, welche Textsorten in Frage kommen.

Wenn diese Fragen schon beantwortet werden, lassen sich weitere Elemente des linguistischen Systems: Aussprache, Rechtschreibung, Grammatik und Wortschatz entwickeln. Nach diesen Erwägungen ergibt sich eindeutig, dass sich die Autoren von „Deutsch aktiv“ für eine Sprechaktprogression entschieden. Das Lehrwerk hatte zwar auf dem internationalen Markt großen Erfolg, jedoch wurde die Darstellung der Grammatik zum Hauptgegenstand der Kritiker. Ein Zitat von Funk mag das deutlicher machen:

Wenn die thematisierten Sprachfunktionen das Nebeneinander von Akkusativ- und Dativpronomen oder von Präteritum und Perfekt verlangten, dann wurden diese eben in Kapitel eingeführt. Interferenzfehler und schwer bewältigbare Häufungenmorphologischer Lernschwierigkeiten waren die Folge. (Funk 1995: 35)

Einige Jahre später folgte auch ein anderes Lehrwerk „im Windschatten der kommunikativen Wende“ (ebd.: 35), das aber bis heute als ein bekanntes und populäres Lehrwerk mit dem Titel „Themen aktuell“ herausgegeben wird. Auf das Lehrwerk wird in Kapitel 4.1 des empirischen Teil zurückgekommen.

In der vierten Phase hat man mit den „adressatenspezifischen“ oder mit „interkulturellen“ Lehrwerken zu tun, in denen man die Region und die Ausgangssprache, in der das Lehrmaterial eingesetzt werden sollte, berücksichtigte. Den Didaktikern kam zum Bewusstsein, dass die Lerner ganz unterschiedliche Vorerfahrungen haben, dass sie in den eigenen Ländern in irgendwelchen Institutionen an Kursen teil-

nehmen, wo die Ausgangssprache und Kultur ihre eigene ist (Götze 1994: 30). Die soziale Kommunikation der Menschen aus verschiedenen Kulturen hat einen internationalen Charakter, die dabei entstehenden Missverständnisse sind nicht nur auf mangelnde Sprachkenntnisse zurückzuführen. Um diese zu vermeiden, sollte man u.a. ein Verständnis für andere Kulturen entwickeln, die Akzeptanz den anderen zeigen sowie auch bewusst und kritisch mit den Stereotypen umgehen. Beispielhafte Lehrwerke dieser Phase sind „Sichtwechsel“ und „Sprachbrücke“. Die fünfte Lehrwerkgeneration kann auch als die Lehrwerkgeneration der mentalistischen Wende bezeichnet werden. Im Gegensatz zu der Akzentuierung der gesprochenen Sprache in den Lehrwerken der kommunikativen Wende rücken alle Fertigkeiten in den Vordergrund, wobei nun auch kognitive, prozessorientierte Lehrverfahren gepflegt werden (ebd.: 30).

5.6 Bedeutung und Funktion des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht

Viele Didaktiker sind sich einig, dass das Lehrwerk den Fremdsprachenunterricht wie kein anderer Faktor beeinflusst. Barkowski (1999: 13) stellt fest, dass: „[...] Lehrwerke und die häufig dazu gehörigen Lehrerhandreichungen weiterhin das zentrale, den Unterrichtsprozess organisierende Medium des Sprachunterrichts abgeben.“

Auch Bausch (1999: 17) unterstreicht die wichtige Rolle der Lehrwerke und stellt fest, dass sie im übergeordneten Sinne den gesamten Unterrichtsprozess auf der Inhaltsebene, die methodischen Prinzipien, die Progressionsstrukturen sowie auch die Qualität prägen. Obwohl viele kritische Stimmen zu den verschiedenen Lehrwerken zu vernehmen sind, bemerkt Christ (1999: 43) mit Recht, dass sie eine bedeutende Entscheidungshilfe für die Konzeption von Unterricht und ein Leitinstrument sind. Deswegen werden sie auch „geheimer Lehrplan“ genannt. Wenn man das ganze Unterrichtsgesche-

hen betrachtet, kann man sich auf den Standpunkt stellen, dass das Lehrwerk zwischen dem Lehrplan, der Lehrsituation und den Lernenden vermittelt:

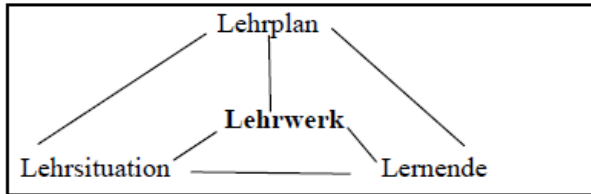


Abb.18: Lehrwerk, Neuner (1994:9)

Nach Neuner (1994: 8) bestimmt das Lehrwerk also: Lehrziele, Lehrstoffauswahl und –abstufung, Lehrstoffaufbereitung, Lernzielkontrolle, Phasen, Formen, Medien und Organisation des Unterrichts. Nach dem Gesagten dürfte also klar sein, dass dem Lehrwerk ohne Zweifel eine ausschlaggebende Funktion als Leitmedium zugeschrieben werden muss.

5.7 Kriterien für die Auswahl von Lehrwerken

Die Diskussion um Gütekriterien für die Auswahl vom Lehrmaterial dauert in der Fremdsprachendidaktik schon ununterbrochen seit den 1970er Jahren an. Die Entwicklung von Lehrwerken resultiert aus der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik, die von linguistischen und psychologischen Theorien gekennzeichnet ist. Wie schon früher in Kapitel 3.8 erklärt wurde, hängen die Lehrwerkkonzeptionen mit den methodischen Ansätzen zusammen, dazu beeinflussen die Lehr- und Lernmaterialien stark den Deutschunterricht und ihre zentrale Rolle unterliegt keinem Zweifel (vgl. Krumm 1994: 23).

Die Lehrwerkanalyse entstand Anfang der 70er Jahre und zum Ende dieser Zeitspanne wurden die damaligen Lehrwerke im Rahmen des Projekts „Das Mannheimer Gutachten“ nach dessen Kriterienkatalog untersucht. Seit dieser Zeit wurden viele Kriterienlisten zusammengestellt, die sowohl der Praxis als auch der

Forschung dienen. Dank dieser ist es heute möglich, die Lehrwerke einer systematischen Analyse zu unterziehen (Varga 2007: 255). Es gibt zwar eine große Menge von Analyserastern oder Kriterienlisten zur Lehrwerkanalyse und der bekannteste Vorschlag ist, wie schon angemerkt wurde, „Das Mannheimer Gutachten“, das aber sehr viele Einzelheiten behandelt, also umfangreich, und daher schwer zu verwenden ist. Die in dem „Mannheimer Gutachten“ festgesetzten Kriterien lassen sich in drei Gruppen einteilen: didaktische Kriterien, linguistische Kriterien und Kriterien der Themenwahl. In den 90er Jahren wurde der Stockholmer Kriterienkatalog, unter der Leitung von Professor Krumm, entwickelt, der den Lehrer, seine Bedürfnisse sowie auch Probleme einbezieht (ebd.: 257-258). Im Anschluss daran kann erwähnt werden, dass Pfeiffer (2001: 177-187) sich kritisch zu den wissenschaftlichen Katalogen äußert, die einem einzelnen Wissenschaftler oder Lehrer nicht ermöglichen, wegen der großen Menge von Kriterien, die glottodidaktischen Materialien zu evaluieren. Er schlägt praktische Kriterien der Evaluierung von glottodidaktischen Materialien vor.

Im Bereich der Lehrwerkbegutachtung und Lehrwerkkritik werden z.B. von Krumm, Funk und Neuner (Kast und Neuner 1994: 100-118) drei Kriterienlisten vorgeschlagen. Im Stockholmer Kriterienkatalog von Krumm (ebd.: 100-105) sind folgende Aspekte zu analysieren:

- Aufbau des Lehrwerks
- Layout
- Übereinstimmung mit dem Lehrplan
- Inhalte: Landeskunde, Menschen, Alltag, Literatur, Geschichte...
- Sprache: Aussprache und Intonation
- Grammatik
- Übungen: Arbeitsanweisungen, Fertigkeiten, Übungsformen etc.
- Perspektive der Schüler.

Funk formuliert seine Listen anders und schiebt die Akzentuierung auf andere Aspekte (Kast und Neuner 1994: 105-108):

- Beschreibung: welche Materialien gehören zum Lehrwerk?
- Inhaltskonzeption: Themen
- Grammatik
- Wortschatz
- Methodik/ Übungsformen
- Medienkonzeption
- Lehrerhinweise.

Im Gegensatz zu Krumm und Funk ist Neuner der Ansicht, dass es, um die Konzeption eines Lehrwerkes zu erfassen und seine Eignung für den Einsatz im Unterricht zu beurteilen, empfehlenswert ist, drei wichtige Punkte einer Analyse zu unterziehen:

- Inhaltsverzeichnis: Schwerpunktsetzung, Progression, Verschränkung der Lehrstoffe
- Lektionsschema: (zentrale) Texte, Grammatikdarstellung und Übungen, Übungssequenzen; Aufgaben
- Vorhandensein von Lehrwerkteilen/ Medien: Arbeitsbuch, audiovisuelle Medien, Lehrerhandbuch, Glossare, andere Lehrwerkteile. (ebd.: 112)

Vergleicht man die Vorschläge, lässt sich sagen, dass alle von ihnen dieselben Kernelemente erhalten wie: Inhaltskonzeption, Lehrwerkteile, Grammatik und Übungsformen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass Burwitz-Melzer und Quetz (2002: 106-109) das Thema „Lehrwerkanalyse“ aufgreifen und den für Schullehrwerke von Kieweg (1988) entwickelten Katalog für die Erwachsenenbildung adaptiert haben, der an dieser Stelle kurz geschildert wird. Auf ihrer Kriterienliste entschieden sie sich für die folgenden Kernpunkte:

1. Themen und Inhalte

Bei diesem Kriterium sind einige Fragen zu beantworten wie: Sind die Themen und Inhalte erwachsenengemäß, beziehen sie sich auf die Alltagswelt, stützt sich das Konzept des Buches auf „Landeskunde“ oder auf einen interkulturellen Ansatz?

2. Texte

Analysiert wird, welche Textsorten das Buch bietet und, ob bei der Textauswahl die Interessen von Menschen aus verschiedenen Kultur- und Sozialkreisen berücksichtigt werden.

3. Fertigkeiten

3.1. Sprechen

Als erste Frage ist zu überprüfen, wie hoch der Grad an der Authentizität der Sprache, die gelehrt und gelernt werden muss, ist.

3.2. Hörverstehen und auditive Medien

Von großer Bedeutung ist die Rolle der auditiven Medien im Lehrwerk insgesamt und ob Erläuterungen sowie auch Übungen der Hörstrategien vorhanden sind.

3.3. Leseverstehen

Hier soll der Frage nachgegangen werden, wie oft und auf welche Art Leseverstehen geübt wird.

3.4. Schreiben

Weil das Schreiben in den Anfängerstufen sehr wenig praktiziert wird, lautet die erste Frage hierzu, ob es im Lehrwerk überhaupt eine Rolle spielt.

5. Sprachliche Ebene

Die sprachliche Ebene umfasst: Aussprache, Wortschatz und Grammatik.

6. Visuelle Gestaltung

Die Bilder und die enthaltenen Fotos oder Aufzeichnungen sollten den visuellen Gewohnheiten der erwachsenen Lerner entsprechen.

7. Zusätzliche Materialien

Unter diesem Begriff stehen alle von dem Verlag angebotenen und integrierten Bestandteile eines Lehrwerks.

5.8 Abschließende Bemerkungen

In den obigen Ausführungen wird dargestellt, wie verschiedenartig die Frage der Lehrwerkanalyse betrachtet wird. Je nach Autor und seinem Konzept wird der Schwerpunkt auf andere Aspekte gelegt. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist nicht die Lehrwerkanalyse im traditionellen Sinne, sondern die subjektive Beurteilung der Lehrwerke sowohl von den Kursteilnehmern als auch Kurslehrern, sowie ihre Antwort auf die Frage, ob die Themen und Inhalte erwachsendgemäß sind, und ob die Entwicklung aller Kompetenzen, die im theoretischen Teil in Kapitel 2 besprochen wurden, gefördert wird. Die Autorin stellt außerdem in dem empirischen Teil in Kapitel 4 eine Charakteristik der in den Sprachinstitutionen im Unterricht eingesetzten Lehrwerke in Bezug auf Themen und Inhalte dar und ihre Übereinstimmung mit dem GeR und den Voraussetzungen für die Sprachzertifikate auf dem Niveau A1 und A2. Beschrieben werden auch die Bestandteile eines Lehrwerks, also alle mit ihm integrierten Materialien, die vom Verlag veröffentlicht worden sind.

6. Kursplanung

6.1 Die Mikropolitik der Sprachschulen

Die Planung und Organisation von Sprachschulen lässt sich als ein Netz von Entscheidungen darstellen. Die Determinanten, die in die Planungs- und Organisationsprozesse eingehen, sind vielfältig. Die Sprachschulen gehören zu dem Teil des Marktes, dessen Existenz fast ausschließlich Angebot und Nachfrage regulieren. Sie sind im stärkeren Maße als andere Bildungseinrichtungen auf sich gestellt und besitzen Autonomie. Die Kriterien, nach denen die Entscheidungen zur Planung und Organisation getroffen werden, entstammen in erster Linie betriebswirtschaftlichem Kalkül. Im Brennpunkt stehen Fragen der Zahl der Kursteilnehmer, des guten Personals, der Kosten von Räumen und Materialien. Didaktische Überlegungen, welche Methoden, welche Materialien, welche Arbeitsformen vorherrschen usw., sind relativ nebensächlich (vgl. Höffer-Mehlmer 1994: 632-633). Nachdem die potentiellen Kursteilnehmer angemeldet worden sind, kommt die erste, die vordidaktische Phase der Sprachkursplanung.

6.2 Die vordidaktische Phase

Um ein Lehrprogramm für eine konkrete Gruppe entwerfen zu können, sollte man zuerst von deren Wissensstand ausgehen. Die neuesten Ergebnisse der Forschung sollten den Lehrenden bekannt sein, damit sie die theoretische Grundlage in die Phase der Entwicklung der Lehrprogramme einbeziehen können. Der zweite wichtige Schritt ist die Ermittlung des Bedarfs. Wenn die Bedürfnisse schon konkretisiert sind, kann vom Kursleiter auf der Basis der optimalen Strategie (Kapitel 4.4) ein Programm entworfen werden. Zu dem Programm gehören also Lehrmethoden, Lehrmaterialien und Lehrmedien, die Verteilung des Stoffes sowie auch die zeitliche Planung (vgl. Pfeiffer 2001: 32-42).

6.3 Die didaktische Phase

In der didaktischen Phase vollzieht sich der Lehrprozess im Fremdsprachenunterricht. Die Vorbereitung einer Stunde entscheidet oft über ihren Erfolg und über den Erfolg der Lernenden. Burwitz-Melzer und Quetz (2002: 102-103) weisen auf das hin, was für die Unterrichtsvorbereitung von großer Bedeutung ist: Die Lehrenden haben sich u.a. die folgenden Fragen zu stellen:

- Welche Erwartungen haben die Kursteilnehmer?
- Was war der Stoff der vorausgegangenen Sitzung?
- Was soll in dem Unterricht erreicht werden?
- Sind alle Materialien vorhanden, oder muss noch etwas vorbereitet werden?
- Welche Medien sollten eingesetzt werden?
- Sind die Übungsanweisungen im Buch und in den zusätzlichen Materialien klar?
- Welchen zeitlichen Rahmen sollte man für die Einführung, Übung, Anwendung, Fertigung usw. bestimmen?
- Welche Arbeitsformen wären am besten geeignet?

Die Planung und Durchführung einer Stunde erfordert von den Lehrenden viel Engagement und eine realistische Zeiteinteilung. „Bevor man sich verabschiedet, sollte eine Stunde „abgerundet“ und auch inhaltlich zu einem Schluss gekommen sein“ (ebd.: 104)

6.4 Die postdidaktische Phase und das autonome Lernen

Während in der didaktischen Phase die Rolle des Lehrers dominierend ist, charakterisiert die postdidaktische Phase das Engagement der Lernenden. Pfeiffer (2001: 42) unterscheidet gesteuertes und autonomes Lernen. Mit letzterem haben wir dann zu tun, wenn der Lernende ohne Hilfe und Steuerung des Lehrers sich das Wissen aneignet. Der Lernende kann entweder die Kursmaterialien verwenden oder sich ganz andere in

Form von Büchern, Zeitschriften, Hör- oder Lesetexten im Internet herausuchen. Er kann sich auch Fernsehsendungen und Filme ansehen. Lernerautonomie bedeutet darüber hinaus aber auch, dass die Lernenden auch Kontakte zu der Fremdsprache haben, die in erster Linie kein Lernen zum Ziel haben. Das könnte z.B. Musik hören sein. Obwohl dabei die Fremdsprache nicht aktiv, sondern rezeptiv gebraucht wird, stellt diese Art die Realien des Ziellandes dar.

Autonomie definiert man am meisten als „zdolność do przyjmowania odpowiedzialności za własne sprawy” (Wilczyńska 1999: 131), was sich nicht nur auf das Fremdsprachenlernen bezieht. Zawadzka (2004: 223-224) betont, dass autonomes Lernen im weiteren Sinne eine Eigenverantwortung des Lernalters für Lehrprozesse im Bereich der Bestimmung von Zielen, Inhalten, Methoden und Techniken, einschließlich einer Leistungskontrolle bedeutet. Im engeren Sinne ist es nur die Art und Weise des Erreichens der Lehrziele, die vorher von anderen bestimmt werden. Weiter führt Zawadzka aus: „Autonomia uczenia się daje uczniowi poczucie sprawstwa, wyrażającego się w dokonywaniu wyboru, przyjmowaniu odpowiedzialności za ryzyko, za własne powodzenia i klęski“ (ebd.: 2004:223). Wilczyńska (1999: 132) vertritt die folgende Ansicht in Bezug auf das Thema der Autonomie:

wydaje się to szczególnie zasadne w nauczaniu dorosłych i młodzieży: ich edukacja formalnie dobiega kresu, co oznacza między innymi, a może przede wszystkim, umiejętność kierowania własnym rozwojem i radzenie sobie z trudnościami bez pomocy innych.

Da autonomes Lernen in der Schule kaum oder selten (Projektunterricht) verwirklicht werden kann, verwendet man den Begriff „Halbautonomie“, die als Vorbereitung für das autonome Lernen betrachtet wird. Es scheint an dieser Stelle wichtig zu sein, dass die freiwillige Teilnahme an Sprachkursen ein wichtiger Faktor ist, das autonome Lernen zu fördern. Holec (1981, zit. nach Wolff 1999: 38)

definiert Lernerautonomie als die Fähigkeit, das eigene Lernen gestalten zu können. Dies bedeutet, daß der Lerner in der Lage ist, Lernziele, Lerninhalte und Progression zu definieren, daß er seine Lernstrategien und Arbeitstechniken selbständig auswählen kann und daß er die eigenen Lernprozesse und Lernergebnisse bewerten kann.

Die aktuelle Fachdiskussion stellt die Lernenden in den Mittelpunkt, daraus folgt also, dass vor allem sie für ihr Lernen verantwortlich sind. Dies trifft besonders auf die Erwachsenen zu. Lehrer und Lehrerinnen übernehmen eine unterstützende Funktion, in der sie informieren, beraten oder fördern. Das lernende Subjekt muss die Lernaufgaben allein bewältigen. Um im Stande zu sein, Widerstände zu überwinden, muss es das Lernen lernen. Da die Kursteilnehmer besonders zu Beginn des Kurses meistens noch nicht in der Lage sind, autonome Lernprozesse affektiv beim Fremdsprachenlernen einzusetzen, muss ihnen die Förderung von Fähigkeiten zum autonomen Lernen zugedacht werden.

Ute Rampillon (2000: 16-30) schlägt eine Progression zum selbstständigen Lernen vor, die sie in vier Stufen einteilt. Stufe 1 besteht aus Aufgaben, die zum Ziel haben, den Lernenden Techniken zum selbstgesteuerten Lernen anzutragen, und bewusst zu machen. Hier rücken vor allem Wahrnehmungen und Bewusstmachung der Techniken in den Vordergrund. In der Stufe 2 sammeln, ordnen und vergleichen die Lernenden die Lerntechniken, dabei bereiten sie schon das selbstgesteuerte Lernen vor. Die 3. Stufe führt die Kursteilnehmer zu größerer Aktivität. Die Lernenden planen den Lernprozess bewusst mit Anwendung und Techniken, führen den Lernplan durch, überprüfen ihren Erfolg und bewerten die Nützlichkeit und Effektivität der eingesetzten Techniken für ihren persönlichen Prozess. Die letzte 4. Stufe charakterisiert die Aufgaben, bei denen die Lernenden selbständig lernen. Aus den Überlegungen geht hervor, dass die 1. und die 2. Stufe zu der didaktischen Phase der Kursplanung gehören, während die 3. und die

4. ohne Zweifel der postdidaktischen zuzurechnen sind. In der 4. Stufe wird der Kursteilnehmer nicht mehr aufgefordert, eine konkrete vom Lehrer vorgeschlagene Technik auszuwählen, was reflektiertes und selbstbestimmtes Lernen bedeutet (ebd.: 30). In Bezug auf die Erwachsenen ist es legitim, den Lehrprozess so zu gestalten, dass die autonomen Lernen fördernden Techniken eingesetzt werden. Die Erwachsenen, besonders diejenigen, die ihre Ausbildung vor langer Zeit abgeschlossen haben, sind in den meisten Fällen des Lernens entwöhnt. Raupach (1998: 76-81) nennt drei zentrale Lernweisen, die das autonome Lernen fördern: „strategisches“, „reflexives“ und „kooperatives“ Lernen und deren Auswirkungen sowohl auf das Lernverhalten der Schüler als auch auf das Rollenverständnis der Lehrer. Zum strategischen Lernen werden, wie Rampillon (2000) schildert, Lerntechniken gezählt, die das Lernen vorbereiten, die den Lernprozess steuern und die das Lernergebnis kontrollieren. „Kooperatives“ Lernen mit der Interaktion der Lernenden mit anderen ist geradezu konstitutiv, weil sich der Lehr- und Lernprozess im sozialen Kontext vollzieht. Kooperatives Lernen verläuft in den Sozialformen der Partner- oder Gruppenarbeit. Dem „reflexiven“ Verständnis für eigene Lernvorgänge wird eine wichtige Rolle zugeschrieben.

6.5 Abschließende Bemerkungen

Aus den Überlegungen des Kapitels lässt sich feststellen, dass die Kursplanung sowohl ökonomische, organisatorische als auch didaktische Entscheidungen umfasst. Besonders in dem außerschulischen Bereich, wegen der Position des Kursteilnehmers als Kunden, ist es wichtig, Programme auf der Basis der optimalen Strategie zu entwickeln, um den Bedürfnissen der Kursteilnehmer gerecht zu werden. Die Förderung des autonomen Lernens ist eine Chance für die Lernenden, die einen Sprachkurs abgeschlossen haben, die Selbstverantwor-

tung für das lebenslange Lernen der Fremdsprache zu übernehmen.

Mając na względzie, że każdy wychowanek to niepowtarzalna osobowość, z którą z którą związany jest odmienny sposób uczenia się, współczesny nauczyciel powinien umieć dobrać odpowiednie strategie wspierania ich indywidualnego. Współczesny nauczyciel zatem to wszechstronnie przygotowany animator procesu kształcenia i doradca, ułatwiający samodzielne, autonomiczne działanie związane z uczeniem się. (Lewicki 2008b: 81)

Das Umsetzen des Konzeptes ist eine der besten Möglichkeiten, den Lehr- und Lernprozess zu erleichtern und psychologisch betrachtet, trägt es zur Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten bei.

7. Fremdsprachenlehrer an außerschulischen Institutionen¹⁰

Fremdsprachenlehrer in der Erwachsenenbildung gab es viel früher als Schullehrer. Vom 16. bis ins 19. Jahrhundert hinein vermittelten die so genannten Sprachmeister solche Fremdsprachen wie: Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch und andere an Erwachsene, um sie weltläufig zu machen.

Die Erwachsenen machen heute, nach dem staatlichen Bericht über die Fremdsprachenbildung vom 31. Dezember 2005 (Raport Krajowy. Edukacja językowa w Polsce Język narodowy, regionalny, języki obce oraz języki mniejszości narodowych i etnicznych) den größten Teil aller Kursteilnehmer aus, was auf ein großes Interesse an Fremdsprachen unter Erwachsenen hinweist und schlussfolgern lässt, dass die Fremdsprachenlehrer in der Erwachsenenbildung in großer Zahl tätig sind und teilweise in einer „Grauzone“ leben (Christ 1990a: 31).

Hier wird der Versuch unternommen, das Berufsbild eines Fremdsprachenlehrers in der Erwachsenenbildung zu veranschaulichen, weil sich die Rolle des Lehrers an einer Sprachschule von der eines Lehrers in einer öffentlichen Schule unterscheidet.

Fremdsprachenlehrer in der Erwachsenenbildung sind aus der Sicht der Lernenden die Personen, die jeweils eine bestimmte Institution repräsentieren, deswegen ist es auch von Bedeutung, ihnen, ihrer Rolle und ihren Tätigkeitsmerkmalen viel Beachtung zu schenken (Duxa 2002: 195). Mit dem Begriff Erwachsenenbildung werden in diesem Abschnitt Fremdsprachenkurse für Erwachsene in außerschulischen Bildungseinrichtungen, d.h. in privaten Sprach-

¹⁰ Dieses Kapitel wurde vorab veröffentlicht in: Smolińska, M / Widawska, B. (Hrsg.) (2010), *Wschód-Zachód. Dialog kultur. Studien zur Sprache und Literatur*. Słupsk: Wydawnictwo Akademii Pomorskiej, 209-2014.

schulen verstanden. Das Ziel dieses Kapitels ist also das heutige Erscheinungsbild dieser Gruppe zu präsentieren, selbstverständlich ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Der Schwerpunkt wird vor allem auf die Beschäftigungssituation, Planung des Lehrprozesses, Aus- und Fortbildung und zuletzt auf das professionelle Selbst der Kursleiter gelegt.

7.1 Die Beschäftigungssituation der Kursleiter

Grundlage für die Beschäftigung als Kursleiter an einer privaten Sprachschule ist meistens entweder ein Werkvertrag oder die Selbstständigkeit. Von der Art der Beschäftigung abgesehen, üben die Kursleiter die Tätigkeiten unter der Leitung vom Auftraggeber aus, an einem von ihm bestimmten Ort und in der von ihm festgesetzten Zeit. Auf diese Art und Weise vermeiden die privaten Einrichtungen sowohl einen rechtlichen Anspruch auf feste Einstellung als auch Verpflichtungen der Arbeitgeber den Angestellten gegenüber und dadurch verringern die Besitzer der Sprachschulen viele damit verbundene Kosten (von der Handt 2002: 16). Daher ist die Tätigkeit als Fremdsprachenkursleiter in den meisten Fällen kein Hauptberuf, sondern eine Nebenbeschäftigung für die Fremdsprachenlehrer, die an öffentlichen Schulen tätig sind. Diese Beschäftigungsverhältnisse haben einerseits positive Aspekte für die Auftraggeber, andererseits verursachen sie in einigen Fällen peinliche Konsequenzen für die Kursleiter, wenn z.B. ein paar Teilnehmer unerwartet Kurse abbrechen, dann verringert man den Kursleitern den Stundenlohn. Die Kursleiter fühlen sich davon nicht nur psychologisch sondern auch existentiell betroffen, weil sie sich die Frage stellen müssen, ob sie im kommenden Semester oder Jahr noch beschäftigt sein werden (Christ 1990a: 42). Dazu kommen noch andere psychologische Aspekte, wie Zweifel an den eigenen Kompetenzen als Fremdsprachenlehrer.

7.2 Tätigkeitsmerkmale der Kursleiter

Um die Konturen der Tätigkeitsmerkmale zu veranschaulichen, wird am Anfang von den allgemeinen Voraussetzungen ausgegangen, die für einen Sprachkursleiter charakteristisch sind. Die Kooperation der Volkshochschulen am Niederrhein veröffentlichte 2007 einen „Leitfaden für Sprachkursleiter“, in dem allgemein beschrieben wird, über welche Kompetenzen die Kursleiter verfügen sollten. Erstens ist bei letzteren von großer Bedeutung, die jeweilige Sprache sehr gut zu können. Zweitens wird die soziale Kompetenz betont, d.h. der Kursleiter muss fähig sein, sich in die Lage der Kursteilnehmer z.B. bei der mündlichen Fehlerkorrektur einzufühlen. Gleichzeitig muss er zu Selbstdisziplin, Teamarbeit, Kritik und Konfliktlösung bereit sein. Drittens wird von dem Kursleiter methodisch-didaktische Kompetenz verlangt, das bedeutet, dass der Kursleiter in der Lage ist, die Lerninhalte und den Lehrprozess so zu gestalten, dass das Geplante im Rahmen eines Sprachkurses gelernt werden kann (Altanis u.a. 2007: 4). Gleichzeitig wird hervorgehoben:

In den Anfangssituationen (Begrüßung, Vorstellung) ist die soziale Kompetenz bedeutender als die fachliche. Im Rahmen einer Bildungseinrichtung, in der Lernen auf Freiwilligkeit basiert, ist sicherlich ein sozial-integratives Verhalten angemessener als ein autoritäres. (ebd.: 5)

An dieser Stelle muss erklärt werden, was unter „Tätigkeitsmerkmalen“ zu verstehen ist. Christ, der eine empirische Untersuchung durchgeführt hat, um ein anerkanntes Berufsbild des Fremdsprachenlehrers in der Erwachsenenbildung zu schaffen, definiert den Begriff folgendermaßen:

Es ist dies eine katalogmäßige Erfassung aller Tätigkeiten, die in einer Berufsgruppe auftreten. Zusammengenommen können sie zur Beschreibung des Tätigkeitsfeldes der Berufsgruppe als ganzer dienen. (Christ 1990a: 22)

Zu diesem Zweck interviewte er insgesamt 93 Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer, die im Bereich der Erwachsenenbildung tätig sind. Daraus resultierte eine offene Liste mit über 100 Tätigkeiten, die in folgende Gruppen zusammengestellt wurden:

- Bedarfsermittlung
 - Planung des Unterrichts
 - Auswahl und Entwicklung der Unterrichtsmaterialien
 - Durchführung des Unterrichts
 - Anwendung verschiedener Methoden
 - Einsatz von Medien
 - Stellen der Hausaufgaben
 - Testen und Prüfen
 - Beratung der Lernenden
 - Pflege der sozialen Kontakte mit den Lernenden
 - Zusammenarbeit mit Kollegen und Fachbereichsleitern.
- (gekürzt nach Duxa 2002: 195-196)

Auf den ersten Blick scheinen die Tätigkeiten die gleichen wie die der Schullehrer zu sein, aber wenn man sie einer Analyse unterzieht, ergibt sich, dass sie recht anders zu charakterisieren sind. Nimmt man zuerst die Bedarfsermittlung unter die Lupe, stellt sich heraus, wie unterschiedlich es im Vergleich zu den Schullehrern aussieht. Der Kursleiter ist meistens auf sich allein gestellt. Zuerst muss er erfahren, mit wem er zu tun hat und Informationen nach Alter, Schulbildung, Beruf, Familienstand u.a. sammeln, weil diese Faktoren die Lerngewohnheiten und die Zeit, die sie dem Fremdsprachenlernen widmen können, mehr oder weniger beeinflussen (Bolton u.a. 1981: 11). In dieser Phase ist auch zu erfahren, *warum* die Erwachsenen lernen wollen und *was* sie erwarten, damit der Kursleiter die Ziele des Sprachkurses festlegen kann. Wenn die Bedürfnisse und die mit ihnen verbundenen Ziele bekannt sind, kann von den Tätigkeiten der 2. bis zu der 8. Gruppe die Rede sein. Zu der Planung des Unterrichts gehört in der Anfangsphase die

Entwicklung von Lehrprogrammen, von der nachfolgend die Rede ist.

7.3 Die Entwicklung von Lehrprogrammen¹¹

Die Planung des Lehrprozesses ist ein wichtiger Teil der Didaktik, deswegen muss an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass es nicht nur die Festlegung von Inhalten anbelangt, sondern auch „die Berücksichtigung aller Umstände, die zum Gelingen des Kurses beitragen – von der Festsetzung der Lernziele über die Anforderungen an den Raum und die Auswahl der Lernmittel bis hin zur Evaluation der Veranstaltung“ (Gundermann 2015: 2). Für die Lehrprogramme sind in den Sprachschulen vor allem die Kursleiter zuständig, daher ist die Bedarfsermittlung ihre unentbehrliche berufliche Tätigkeit. Bei der Planung der Inhalte muss in jeder potenziellen Gruppe eine Analyse des Sprachenbedarfs, das sich je nach den Kursteilnehmern verändert, vorgenommen werden. Erst nach der Bedarfsanalyse können Ziele des Kurses festgelegt werden. Dräxler (1997: 416) jedoch ist der Ansicht, dass die Rolle des Kursleiters nicht darauf beruht, das auszuführen, was ihm die Lerner explizit diktieren. Aufgrund seiner Erfahrung und Antizipation soll er sie auch beraten und ihnen helfen, ihre Bedürfnisse zu präzisieren. Erst dann ist er im Stande, entsprechende Lehrinhalte, Lehrmethoden und Lehrmittel zusammenzustellen, die den Unterrichtsbedingungen adäquat sind. Nur eine gute Unterrichtsplanung garantiert Erfolg und was damit zusammenhängt: Zufriedenheit der Lernenden und Lehrenden. Da die Konzeption des Kurses den Unterrichtsverlauf bestimmt, ist sie für die gelungene Durchführung von größter Bedeutung. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Zentrum der Planung also die Entwicklung von Lehrprogrammen steht, die die folgenden Aspekte berücksichtigen sollte: Lernziele, Lernmaterial sowie Methoden des Unterrichts. Seit vielen Jahren beobachtet man, dass die Sprachschulen in Polen

¹¹ Mehr dazu in Kapitel 4.

wie Pilze aus dem Boden schießen. In diesem Zusammenhang kann man annehmen, dass sie und ihr Angebot den Bedürfnissen der erwachsenen Lernenden viel besser als öffentliche Schulen entgegenkommen.

7.4 Weitere Tätigkeiten

Der von Christ zusammengestellten Liste sind noch solche Gruppen von Tätigkeiten der Fremdsprachenlehrer zu entnehmen wie: Stellen der Hausaufgaben oder Testen und Prüfen. Man kann einen Eindruck bekommen, dass sie doch gleich wie die der Schullehrer sind. Ganz im Gegenteil. Die Schullehrer stellen die Hausaufgaben, oder testen und prüfen ihre Schüler, weil sie verpflichtet sind, den Lernenden Noten zu geben. Bei den erwachsenen Lernenden, die lernentwohnt sind, muss dieses in Erwägung gezogen werden. Einerseits kommen die Erwachsenen freiwillig zu dem Kurs, andererseits konzentrieren sie sich daneben auf vielfältige andere Aufgaben außerhalb des Kurses, wie Berufsarbeit, Haushalt führen, Kinder erziehen u.a.. Daher müssen die Kursleiter darauf achten, dass sich die Kursteilnehmer nicht überfordert fühlen, sonst können sie schnell den Kurs abbrechen.

Weiter auf der Liste von Christ stehen Beratung der Lernenden und Pflege der sozialen Kontakte mit den Lernenden.

Die Beratung beginnt schon bei der Einstufung, setzt sich während der gesamten Kursdauer fort, bezieht sich dann auf Hilfe für die häusliche Weiterarbeit, das Nachlernen von Versäumtem, das Wiederholen, das Finden der geeigneten Lernstrategien, die heranzuziehenden Hilfsmittel. (Christ 1990a: 41)

Weiterhin weist er darauf hin, dass der erwachsene Lerner den Kursleiter als einen Erwachsenen betrachtet, deswegen sucht er oft irgendwelchen zusätzlichen Kontakt zu seinem Kursleiter, sogar außer der Sprachschule. Aus den obigen Gründen geht hervor, wie spezifisch die Rolle eines Kurslei-

ters ist, und wie unterschiedlich seine Tätigkeiten im Vergleich mit denen der Schullehrer sind.

7.5 Das professionelle Selbst

In dem privat organisierten Sektor der Bildungsdienstleistungen erwarten die Kunden Professionalität und gute Qualität des Unterrichts und wie früher schon angedeutet wurde, repräsentieren die Kursleiter die Institution, die dank ihnen einen guten Ruf gewinnen kann. Woran hängt die Professionalität der Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung? Dies erklärt Bauer (2005: 81) folgendermaßen: „Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert.“ Der Professionalitätsbegriff wird in Bezug auf die Person benutzt, die sich nicht nur durch Wissen und Können auszeichnet, sondern auch durch ihre Motivation für den Beruf oder die Zufriedenheit damit. Erst dann kann man vom professionellen Selbst sprechen. Das professionelle Selbst (unten schematisch dargestellt) kann als Motor der professionellen Entwicklung der Lehrenden betrachtet werden (Duxa 2002: 197-199).

Das professionelle Selbst (Abb.19) bilden Erfahrungen, Wissen und Können, die in der Ausbildung erworben wurden. Nach diesem Modell soll auch der Lehrende zur Reflexion über sich selbst und seine eigene Praxis bereit sein. Die Reflexionskompetenz, mit den obigen Aspekten zusammen, führt zu einer professionellen Urteilskraft, die einen Schritt zum Handeln leistet, also zu der Entwicklung der Handlungskompetenz einen Beitrag leistet. An dieser Stelle ist von großer Bedeutung, an Erfahrungen, Wissen und Können des professionellen Selbst anzuknüpfen. Aus den im empirischen Teil (Kapitel 3.2.2) präsentierten Ergebnissen der Untersuchung wird ersichtlich, in wieweit die Kursleiter das Wissen über die psychologischen, pädagogischen und methodischen Aspekte der Erwachsenenbildung seinerzeit hatten.

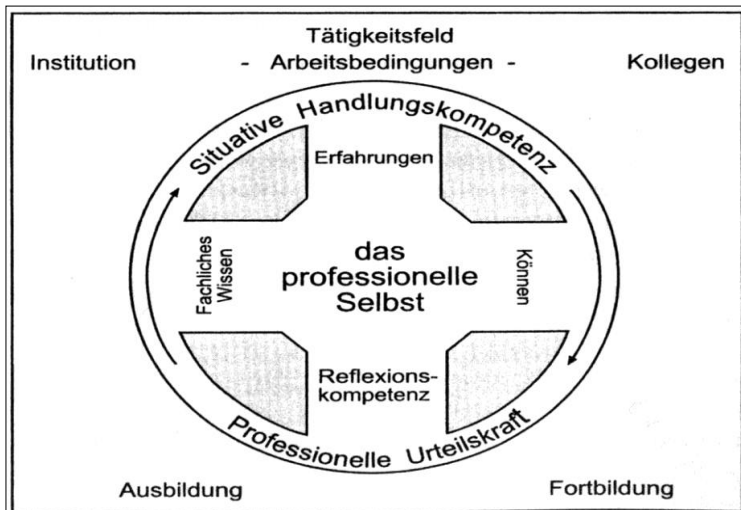


Abb. 19: Das professionelle Selbst, Duxa (2002: 198)

7.6 Abschließende Bemerkungen

Wie in dem letzten Kapitel dargelegt wurde, sind die Tätigkeiten der Lehrenden in der Erwachsenenbildung signifikant anderer Natur als die der Schullehrer. Die Beschäftigung an einer Sprachschule verlangt mehr Selbstständigkeit und mehr Entscheidungen als im öffentlichen Schulsystem. Nach den qualitativen Untersuchung in den Sprachschulen in Pommern und Westpommern kann die Hypothese gebildet werden, dass die Hochschulabsolventen der philologischen Studiengänge intuitiv richtig handeln, weil sie erst als Kursleiter das professionelle bzw. berufliche Selbst aufbauen können. Daher sollten die Hochschulen ihre Programme flexibel gestalten und den Bedürfnissen der angehenden Lehrer entgegenkommen. Die Hochschulabsolventen üben verschiedene berufliche Tätigkeiten aus, das Wissen und das Können aus dem sprachandragogischen Bereich wäre also wünschenswert für die Qualität des Fremdsprachenunterrichts im außerschulischen Bereich.

An dieser Stelle ist auch zu erwähnen, dass zur Zeit des Verfassens von dieser Arbeit der Autorin keine polnischen Beiträge zu diesem Thema bekannt waren, deswegen beruft sie sich nur auf die in der deutschen Sprache publizierten, deren Bemerkungen jedoch der Situation der Fremdsprachenlehrer in den außerschulischen Sprachschulen Polens entsprechen sollten. Die Aufgaben, die sie zu meistern haben, um einen Fremdsprachenkurs vorzubereiten und durchzuführen sind nach der privaten Erfahrung der Verfasserin in beiden Ländern ähnlich. Horyśniak und Widła (2004: 51) weisen kurz auf die Aufgaben der Lektoren an der Uniwersytet Trzeciego Wieku hin, zu denen die folgenden gehören:

- Ziele und Voraussetzungen bestimmen
- die Auswahl der entsprechenden Strategien, Techniken und Übungen
- die Auswahl der entsprechenden didaktischen Materialien
- eine aktivierende Atmosphäre im Unterricht schaffen.

Diese allgemein formulierten Aufgaben spiegeln aber das Bündel der Herausforderungen, vor denen die Fremdsprachenlehrer im privaten Sektor stehen, nicht annähernd/hinreichend wider. Um professionell handeln zu können, sollten die Fremdsprachenlehrer nach Pfeiffer (2001: 194) über fünf Grundkompetenzen verfügen: linguistische, methodische, pädagogische, mediale und Kulturkompetenz. Diese Feststellung umfasst alle Aspekte, die jeden Fremdsprachenlehrer sowohl in der Grundschule, im Gymnasium, im Lyzeum, an der Hochschule als auch in der Erwachsenenbildung in den Sprachschulen charakterisieren sollten.

In dem empirischen Teil der Arbeit werden die Fremdsprachenlehrer zu den Punkten Beschäftigung und Entwicklung der Lehrprogramme und zu ihrer Aus- und Fortbildung befragt.

8. Qualität

8.1 Begriffsbestimmung: Qualität

Ein weiteres Problem ist die Frage der Qualitätssicherung bei Sprachinstitutionen, die doch nicht Teil des formalen Bildungssystems sind. Sowohl die im Schulamt (kaum welche) als auch die im Wirtschaftsregister eingetragenen Sprachschulen garantieren im formalen Sinne keine Qualitätssicherung. Wenn man sich auf den Bericht des Bildungsministeriums über die Sprachbildung bezieht, in dem 71% der Befragten aus Warschau zugeben, dass sie die Sprachinstitutionen wechseln, um eine solche zu finden, die ihren Bedürfnissen entspricht, kann man schlussfolgern, dass hohe Qualität nicht immer gesichert wird (Kwiatkowska 2007: 188).

Der Begriff *Qualität* ist polysem, dazu ziemlich neu im Bildungsbereich, deswegen kommt es zu Missverständnissen. *Qualität* bezeichnet einerseits eine Kategorie, andererseits einen Grad der Ausprägung auf der Skala dieser Kategorie (von der Handt 2003: 390).

Die Alltagserfahrung bezieht den Begriff Qualität in erster Linie auf ein Produkt [...]. Es fordert einiges Umdenken, wenn stattdessen das Verfahren zur Herstellung des Produktes [...] bewertet wird. (ebd.:390)

Das lateinische Wort *qualitas* bedeutet Merkmal, Zustand, Eigenschaft und ist die Bezeichnung einer potentiell wahrnehmbaren Zustandsform von Systemen und ihren Merkmalen. „Qualität wird als Summe der Eigenschaften zur Beschreibung spezifischer Angebotsmerkmale verstanden“, so Tietgens (1999: 11).

Qualität kann zunächst als Gesamtheit der Eigenschaften eines Produktes oder einer Dienstleistung verstanden werden, die den Grad ihrer Eignung für einen bestimmten Verwendungszweck bestimmen. (Hartkemeyer 1999: 39)

Von der Handt (2003: 391) unterscheidet in Bezug auf den Sprachunterricht zwischen *Produkt-Qualität* und *Verfahrens-Qualität*. Während es in dem ersten Fall um die Bewertung der Eigenschaften des Produktes geht, wird in dem zweiten der Produktionsprozess bewertet. In Hinsicht auf den zweiten Begriff, d.h. Verfahrens-Qualität sind Kundenbedürfnisse, Kundenzufriedenheit, transparente Angebote, Regelungen usw. von Bedeutung.

8.2 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Qualitätssicherung ist eine vielfältige Aufgabe und bezieht sich auf „das Errichten, Überwachen, Kontrollieren, Bewerten und Verbessern von Qualitätsprozessen innerhalb einer Institution auf kontinuierlicher Basis“, Mateva (o. J.: 72). Faulstich (1995: 12, zit. nach von der Handt 2003: 391) betont:

Qualitätssicherung ist Ergebnis betriebswirtschaftlich motivierter Strategieansätze für Weiterbildungskonzepte, die ausgehend von dem Stichwort Kundenorientierung ausgefeiltere Formen der Bedarfsanalyse mit einem umfassenden Bildungscontrolling zu verbinden suchen.

Von der Handt (2003: 390) vertritt die Ansicht, die Qualitätssicherung und -entwicklung führe die getrennten Bereiche wie Curriculumsentwicklung, Bedürfnisse der Lernenden, effiziente Methoden, Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, Organisationsentwicklung in einem System zusammen. In diesem Kontext unterscheidet Mateva zwei Begriffe: *Evaluation* und *Bewertung*. Die Evaluation wird als dreidimensionaler Prozess verstanden. Zuerst muss festgelegt werden, welche Bereiche zu bewerten sind. Weiter ist zu bestimmen, auf welche Art und Weise Daten gesammelt und analysiert werden, zum Schluss sollen die Ergebnisse der Entscheidung und der Entwicklung dienen. Die Bewertung dagegen hat Messen des Grades von Leistung einzelner Personen oder Institutionen

zum Ziel. „Bei der Bewertung beziehen sich die Ergebnisse und Untersuchungsmethoden meist auf Testnormen oder verschiedene Kriterien. Die Bewertung ist ein wesentlicher Bestandteil jedes Evaluierungsverfahrens“ so Mateva (o. J.: 63).

Wenn die Rede von der Qualitätssicherung und –entwicklung ist, ist zu unterstreichen, dass die beiden Begriffe implizieren, dass „Qualität“ definiert ist und ihre Normen vorgegeben sind. Nach Heimlich und Heinold-Krug (2002: 70-71) sind in jedem Qualitätsmodell zwei ausschlaggebende Elemente zu nennen. Einerseits sollte ein System von Kriterien vorhanden sein, andererseits sollte es die Fähigkeit der Bewertung des Zusammenhangs von Entscheidungen und Abläufen in einer Organisation geben.

Die im pädagogischen Bereich, zu dem auch die Erwachsenenbildung gehört, tätigen Personen lehnen es ab, dass Bildung denselben Gesetzen wie z.B. Waren unterliegen soll. Zwar bringt die Tätigkeit einer Sprachschule im Privatsektor Profite, aber das Lehren und Lernen ist ein Prozess, in dem es problematisch ist, besonders in der Erwachsenenbildung, Normen anzulegen. Begriffe wie Bildungsmarkt und Kunde sind teilweise gerechtfertigt, aber wie kann z.B. Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden bewertet werden? (vgl. von der Handt 2003: 391). Im Gegensatz zu Waren oder Dienstleistungen, sind die Anbieter – Sprachschulen nicht allein für das Gelingen des Lehr- und Lernprozesses verantwortlich, der Lernende hat doch selber einen großen Anteil daran.

8.3 Qualitätsmodelle

Es gibt verschiedene international anerkannte Qualitätsmodelle in der Erwachsenenbildung, die auf ISO-Verfahren gestützt sind. Es gibt Richtlinien für den Dienstleistungs- und Bildungsbereich. Wie schon in Kapitel 8.2. angemerkt wurde, müssen in den Qualitätsverfahren Normen angelegt werden, ein System von Kriterien. Diese beschreibt beim ISO-

Verfahren die Qualitätsmanagementnorm mit der Normenreihe EN ISO 9000 ff. Die Normen werden als Grundsätze zum Qualitätsmanagement dargestellt. Die Normen EN ISO 9000 ff. wurden 2005 veröffentlicht und 2008 überarbeitet. Zurzeit gibt es 8 Grundsätze des Qualitätsmanagements:

- Kundenorientierung
 - Verantwortlichkeit der Führung
 - Einbeziehung der beteiligten Personen
 - Prozessorientierter Ansatz
 - Systemorientierter Managementansatz
 - Kontinuierliche Verbesserung
 - Sachbezogener Entscheidungsfindungsansatz
 - Lieferantenbeziehungen zum gegenseitigen Nutzen.
- (Krems 2010: o. S.)

Es fehlen dabei fachspezifische Aspekte, was von der Handt (1999: 56) hervorhebt: „Der „reine“ QSE in Form des ISO-Verfahrens abstrahiert von Inhalten und Produkten.“ Auch fachbezogene Qualitätskriterien für den Sprachunterricht lassen sich nicht problemlos formulieren und können Schwierigkeiten bereiten, wie Kriterienkataloge auf der Webseite von EAQUALS nachweisen. Die European Association for Quality Language Services liefert zurzeit das einzige internationale fachspezifische Qualitätssicherungssystem für Spracheinrichtungen in der Erwachsenenbildung. EAQUALS führt „Außeninspektionen“ durch und verleiht bei der erfolgreichen Inspektion ein Qualitätssiegel, das nicht ewig gilt. Nach einer bestimmten Zeit sind die Mitglieder der EAQUALS verpflichtet, sich wieder einer Außeninspektion zu unterziehen (vgl. von der Handt, 2002: 16-19). Eines der Qualitätssicherungssysteme auf der nationalen Ebene ist PASE (Polish Association for Standards in Language Education), ein polnischer Verband (ein assoziiertes Mitglied von EAQUALS), der für Qualitätsstandards wirbt und Außenevaluation der Sprachschulen durchführt. Er ist ein Veranstalter vieler methodischer Konferenzen und Workshops, er leitet auch internationale Sprach-

projekte. Obwohl der Verband 1993 entstanden ist, sind in Polen nicht viele Sprachschulen, nach Informationen auf der Homepage von PASE, mit dem Qualitätszeichen versehen. Vermutlich hängt es sowohl mit der Freiwilligkeit, hohen Beiträgen der Verbandsmitgliedschaft sowie Kosten der Außeninspektion, wie auch mit strikten Voraussetzungen zusammen (vgl. Kwiatkowska 2007: 188-189). In den Gesprächen mit den Besitzern der Sprachinstitutionen wurde nach den Qualitätszeichen oder Qualitätssiegeln gefragt.

II Empirischer Teil

1. Die Methodik der empirischen Forschung

Der Begriff „Empirie“ stammt aus dem Griechischen und wird als „Sinneserfahrung“ erklärt (Kromrey 1980: 11). Komorowska (1982: 35) stellt auch fest, dass Glottodidaktik als wissenschaftliche Disziplin auf Erfahrung beruht, die im Zusammenhang mit Theorie steht. Kromrey (1980: 11) setzt weiter fort, dass empirische Wissenschaft durch die menschlichen Sinne verläuft und ohne Rückgriff auf Theorien nicht möglich ist. Im Anschluss daran ist wichtig zu betonen, dass Pfeiffer (2001: 17) als die Grundaufgabe der Glottodidaktik die Beobachtung ansieht. Die Worte von Konarzewski (zit.nach Guziuk 2005: 9): „[...] Badać, to korzystać z tego, co już wiemy, by poznać coś, czego jeszcze nie wiemy [...]“ widerspiegeln den bedeutenden Zusammenhang zwischen Theorie und Empirie.

Fremdsprachenunterricht, gleichgültig ob in einer Grund-, Ober- oder Sprachschule, ist als Faktorenkomplex zu berücksichtigen. Das Modell des Fremdsprachenunterrichts als Faktorenkomplex ist sowohl bei Edmondson und House als auch bei Pfeiffer zu finden. In beiden Modellen steht das unterrichtliche Geschehen im Zentrum und aus beiden geht hervor, dass der Fremdsprachenunterricht von allen geschilderten Determinanten mitbestimmt wird. Daher wäre es schwierig, eine Art Bedeutungshierarchie zu erarbeiten (Edmondson und House 2006: 26). Pfeiffer sowie Edmondson und House vertreten die Ansicht, dass Sprachlehrforschung sich zwei Grundziele gesetzt hat. Einerseits wird erforscht, auf welche Art und Weise fremdsprachliche Kompetenz entwickelt und vertieft werden kann, andererseits ist die Aufgabe der Forschungsdisziplin, Lösungen und Vorschläge zur Verbesserung des Lern- und Lehrprozesses zu geben.

Nach Rost (2005: 16) bezeichnet „empirische Forschung“ Untersuchungen, die sich nicht auf Spekulationen, sondern auf methodisch kontrollierten Beobachtungen wie Tests, Fragebogen, Interviews oder Experimente stützen. Um die in dieser

Untersuchung zugrunde liegenden Fragen beantworten zu können, bedient sich diese Arbeit der Methoden der empirischen Forschung, die nach Atteslander (1995: 13) als „systematische Erfassung und Deutung der Erscheinungen“ verstanden wird (zit. nach Rost 2005: 9). Eine Reihe von Forschungsfragen lässt in diesem Fall quantitative und qualitative Ansätze kombinieren, die entweder Erkenntnisgewinnung und Hypothesenüberprüfung oder Hypothesenbildung ermöglichen. Das integrative Vorgehen beider Ansätze bezeichnet man in der Literatur verschiedenartig: Methodenkombination, multimeethodischer Ansatz, Methodenmix sowie auch Methoden-Triangulation (ebd.: 10). Methodenkombination in dieser Arbeit heißt, Untersuchungen mit Fragebogen für Kursteilnehmer, Interviews mit Lehrern, informelle Interviews mit den Leitern der Spracheinrichtungen, Analysen der Lehrprogramme und Lehrwerke durchzuführen, um aussagekräftige Ergebnisse zu bekommen.

1.1 Die Auswahl der Sprachinstitutionen

Um die vorausgesetzten Untersuchungen durchzuführen, war es notwendig, Anbieter-Institutionen, also Sprachschulen auszusuchen. Da beabsichtigt war, das Thema sowohl in Pommern als auch in Westpommern zu erforschen, wurden die Kontaktadressen und Telefonnummern dem Internet entnommen. Gesucht wurden Schulen mit langer Tradition und Erfahrung, in größeren sowie auch bekannten Städten der beiden Woiwodschaften. Zunächst rief man bei den Sprachschulen in Gdańsk, Gdynia, Łębork, Słupsk, Koszalin, Kolobrzeg und Szczecin an. Im weiteren Schritt wurden die Institutionen per E-Mail kontaktiert und über das geplante Vorhaben informiert. Von 31 Schulen erklärten sich zunächst 13 bereit, an der Untersuchung teilzunehmen. Die Vertreter der Empik-Schulen, eines der bekanntesten Schulnetzes, sagten, sich auf die nicht erhaltene Genehmigung der Zentrale berufend, ab. Sie begründeten die Entscheidung auch mit dem Geschäftsge-

heimnis. Die anderen Sprachkursanbieter klagten über eine ständig sinkende Anzahl der Deutschkurse und deren Verschwinden. Obwohl die Sprachschulen in ihrem Angebot Deutschkurse haben, gibt es nur eine geringe oder gar keine Nachfrage.

Zum Schluss erklärten sich nur 10 Sprachanbieter aus Szczecin, Kołobrzeg, Koszalin, Gdynia, Łębork und Słupsk bereit, bei sich die Befragungen durchzuführen. Deswegen kann die vorliegende Arbeit nicht den Anspruch einer weiterführenden Repräsentativität erheben. Es war auch kompliziert „typische Fälle“ auszuwählen, die als besonders charakteristisch für die Grundgesamtheit gelten könnten (Schnell u.a. 2008: 299). Im Vergleich zu Deutschland, wo bundesweit Goethe-Institute oder Volkshochschulen als repräsentative Einrichtungen betrachtet werden, ist die polnische Landschaft der Sprachkursanbieter nicht zu richtig erkennen. Schlägt man im Telefonbuch nach, oder recherchiert man im Internet, stößt man auf zahlreiche Sprachschulen, die sehr viele Fremdsprachen oder Dolmetschen und Übersetzen im Angebot haben. Die Auswahl der Sprachschulen für diese Arbeit geschah aufgrund der folgenden Kriterien:

- die Bereitschaft der Schulen an der Forschung teilzunehmen
- die Existenz der Deutschkurse für Anfänger in den Stufen A1 und A2
- die Teilnahme der Erwachsenen daran.

Aus dem Gesagten folgt, dass die Tätigkeit der Sprachschulen im Bereich der Erwachsenenbildung einerseits nicht so stark repräsentiert ist; andererseits ist die polnische fremdsprachendidaktische Literatur diesbezüglich erweiterungsbedürftig. Im Hinblick auf das im Folgenden dargelegte Forschungsinteresse liefert sie nicht genügend Informationen. Dies dürfte daran liegen, dass in den meisten vor allem polnischen Aufsätzen weniger Grundlagen für übertragbare, allgemeingültige Konzepte entwickelt und angestrebt werden. In-

folgedessen wurde in dieser Untersuchung das Ziel gesetzt, die in der Praxis vertretenen Standpunkte und verwandten Verfahren zu beleuchten. Dies geschah durch mündliche Befragungen der Kursleiter, schriftliche Befragungen der Kursteilnehmer sowie auch durch Gespräche mit den Kursorganisatoren oder deren Vertretern.

1.2 Charakteristika der befragten Institutionen

Wegen der Bedingung von fast allen untersuchten Institutionen, anonym bleiben zu wollen, werden in der vorliegenden Arbeit die Namen der Einrichtungen nicht angegeben. Der Besitzer der Institution Nr. 2 hat die Erlaubnis erteilt, die Sprachschule mit dem Namen zu versehen. Sie ist in Kołobrzeg und heißt Szkoła Języków Obcych Europa. Um die Schulen voneinander zu trennen und ihnen die interviewten Lehrenden zuzuschreiben, sind sie mit Nummern von I bis X versehen.

1.2.1 Westpommern

Institution I

Die Einrichtung wurde 2003 ins Leben gerufen, ist im Register des Schulamtes für die Wojewodschaft Westpommern eingetragen, was eine schulamtliche Aufsicht, andererseits auch die Erfüllung einiger Ansprüche in Bezug auf: Schulsatzung, Qualifikationen der Lehrkräfte, räumliche Verhältnisse und Sicherheitsbedingungen bedeutet. Im Register des Schulamtes ist die Sprachschule als eine Institution für Weiterbildung klassifiziert. Im Sprachkursangebot stehen Englisch und Deutsch. Durchschnittlich werden in einem Schuljahr 6 bis 7 Kurse in den Stufen A1 und A2 für Erwachsene gestaltet. Die Durchschnittszahl der KT in jeder Gruppe beträgt 8-10 Personen. Die Standardkurse dauern 9-10 Monate und umfassen 100 bis 120 Stunden. Die Institution besitzt

weder ein Qualitätssiegel noch eine Akkreditierung als Prüfungszentrum für Zertifikate.

Institution II

Die Institution entstand im Jahre 2005 und ist im Register des Schulamtes für die Wojewodschaft Westpommern eingetragen. Sie ist dabei als eine Institution für Weiterbildung klassifiziert. Dazu steht sie im Arbeitsamt für Wojewodschaft Westpommern auf der Liste der Schulungsinstitutionen im Dienstleistungsbereich, die dazu berechtigt sind, durch öffentliche Gelder gefördert zu werden. Im Kursangebot stehen Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch, Italienisch und Russisch. Durchschnittlich werden in einem Schuljahr 7-8 Standardkurse in den Stufen A1 und A2 organisiert, mit 100 – 120 Unterrichtseinheiten. In den Gruppen lernen zusammen 8-10 KT. Man sollte hinzufügen, dass die Schule im Auftrag von Firmen und vom Arbeitsamt innerhalb des Jahres kurze Kurse mit der Stundenzahl 30, 45 oder 60 organisiert. Die Sprachschule besitzt zwar kein Qualitätssiegel, ist jedoch ein TELC-Prüfungszentrum. Diese Einrichtung ist eine sich sehr dynamisch entwickelnde Firma, die nach Angaben des Besitzers die größte Zahl der Kunden in der Stadt hat.

Institution III

Die Einrichtung wurde 1992 gegründet. Die potenziellen KT können zwischen Englisch, Französisch, Spanisch, Deutsch, Italienisch und Russisch wählen. Die Standardkurse umfassen 120 Stunden in einem Schuljahr. Durchschnittlich werden 2-3 Deutschkurse für Erwachsene geführt, je nach Preis des Kurses mit verschiedener Teilnehmerzahl. Es gibt zwei Typen von Gruppen: mit 6-9 oder 10-16 Personen. Die Spracheinrichtung verfügt über kein Qualitätssiegel und ist kein Prüfungszentrum. Dagegen hatte sie ihren Platz auf der Rangliste von Newsweek in den Jahren 2004 und 2006, die die besten Sprachschulen Polens präsentieren soll.

Institution IV

Die Institution wurde 1996 ins Leben gerufen. In ihrem Angebot befinden sich Englisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch, Französisch und Schwedisch. Die Standardkurse beinhalten wie in anderen Institutionen 120 Stunden innerhalb des Schuljahres. Die Zahl der Anfängergruppen beträgt zwischen 6-7 im Schuljahr, mit durchschnittlich 8 Personen. Interessant an dieser Institution ist, dass sie eng mit der Freikirche der Siebenten-Tags-Adventisten verbunden ist und von ihr beaufsichtigt wird. Sie ist auch eine Bildungsinstitution, die bei dem Arbeitsamt als ein Anbieter der Sprachschulungen registriert wird. Die Institution besitzt weder ein Qualitätssiegel noch eine Akkreditierung als Prüfungszentrum.

Institution V

Die Sprachschule entstand 2001, sie ist im Register des Schulamtes der Wojewodschaft Westpommern eingetragen und als Schulungsinstitution im Arbeitsamt angemeldet. Sie bietet Englisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch, sowie Französisch an. Die Standardkurse finden zwei Mal die Woche zwei Stunden statt, was 120 Stunden in einem Schuljahr ausmacht. Seit einiger Zeit gibt es durchschnittlich zwei Anfängergruppen mit 5-6 Teilnehmern, weil die Anzahl der Deutschkurs Teilnehmer dauernd sinkt. Die Schule besitzt weder ein Qualitätssiegel noch eine Berechtigung, Zertifikatsprüfungen durchzuführen.

1.2.2 Pommern

Institution VI

Die Institution nahm 1992 mit romanischen Sprachen im Kursangebot ihren Anfang. Zur Zeit werden auch Englisch und Deutsch angeboten. Sie steht im Arbeitsamt für die Wojewodschaft Pommern auf der Liste der Schulungsinstitutionen im Dienstleistungsbereich. Die Gruppen mit 4 oder 5 Teilnehmern werden 120 Stunden innerhalb des Schuljahres

unterrichtet. Man konzentriert sich vor allem auf individuelle und effektive Arbeit. Wichtig ist hier anzumerken, dass man in dieser Schule Sprachkurse für sehbehinderte Lernende organisiert, was zur Folge hat, dass vor allem die Entwicklung von Hörfertigkeit und Sprachfertigkeit angestrebt werden. Obwohl die Schule kein Qualitätssiegel hat und kein Prüfungszentrum ist, leitet sie im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Hochschulen des Ortes den Fremdsprachenunterricht für Studenten.

Institution VII

Die Einrichtung ist von allen hier dargestellten die jüngste und entstand im Jahre 2007. Sie wurde auch im Arbeitsamt als Schulungsinstitution registriert. In ihrem Angebot stehen zwei Fremdsprachen: Englisch und Deutsch. In den Jahren 2007/2008 und 2008/2009 gab es eine Kursgruppe für 9 Anfänger mit 120 Stunden. Da die Sprachschule erst kurz existiert, besitzt sie weder ein Qualitätssiegel noch eine Akkreditierung als Prüfungszentrum.

Institution VIII

Die Sprachschule ist seit dem 2007 auf dem Markt tätig. Es kann zwischen Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch, Italienisch und Russisch gewählt werden. In den Jahren 2007-2009 gab es nur einen Deutschkurs für Erwachsene in der Stufe A2. Die Standardkurse umfassen, wie in anderen Institutionen, 120 Stunden und die Gruppe zählt 9 Personen. Die Schule hat kein Qualitätssiegel und ist kein Prüfungszentrum.

Institution IX

Diese Institution, die u.a. Deutschkurse anbietet, heißt Bund der Deutschen Minderheit und funktioniert seit Juni 1991. Durchschnittlich gibt es jährlich zwei Anfängergruppen mit 6-7 Personen. An den Kursen nehmen nicht nur Leute mit deutscher Herkunft teil, sondern auch solche, die für die deutsche Sprache eine Vorliebe haben und sie lernen wollen. Die Tätigkeit des Bundes ist auch in der Stadt zu bemerken, denn

seine Mitglieder arbeiten gern mit den Schulen oder anderen Einrichtungen zusammen, weil sie dadurch den Stellenwert der deutschen Sprache propagieren wollen.

Institution X

Die Sprachschule nahm im Jahre 2002 ihren Anfang, schon 2005 entstand eine Filiale in einer anderen Stadt Pommerns. Sie steht im Arbeitsamt für die Wojewodschaft Pommern auf der Liste der Schulungsinstitutionen im Dienstleistungsbereich. Im Angebot hat die Schule Englisch, Deutsch, Russisch, Französisch und Italienisch. Zum Zeitpunkt der Forschung gab es nur zwei Deutschkurse für Erwachsene, in denen nach der Direkten Methode unterrichtet wurde. Die Durchschnittszahl der KT liegt bei 5 oder 6 Personen. Die Schule besitzt kein Qualitätssiegel, gehört jedoch zu den Partnern von ETS (Educational Testing Service) und hat die Berechtigung, die Sprachprüfungen TOEIC, TOEIC Bridge, TFI durchzuführen.

1.2.3 Institutionsübergreifende Zusammenfassung der Angaben

Vier von den 10 befragten Institutionen entstanden in den Jahren 1991-1996, die sechs anderen erst nach 2000, was eine dynamische Entwicklung auf dem Markt bestätigt. Neun von den untersuchten Einrichtungen sind reine Bildungseinrichtungen, nämlich Sprachschulen. Für einige von allen 10 ist das Ziel des Existierens nicht nur Deutsch beizubringen. Der Bund der deutschen Minderheit führt auch eine umfangreiche kulturelle Tätigkeit durch. Obwohl neun von den Sprachschulen viele Ähnlichkeiten aufweisen, müssen auch Unterschiede angedeutet werden. Drei von den Sprachschulen in Westpommern sind als Weiterbildungsinstitutionen angesehen und in dem Register des Schulamtes eingetragen, was in diesem Fall theoretisch bedeutet, dass sie von Inspektoren des Schulamtes beaufsichtigt werden. Privat- oder Rechtspersonen können

gemäß dem Artikel 82 des polnischen Bildungsgesetzes nicht staatliche Bildungsinstitutionen für Weiterbildung gründen. Um eine Registrierung zu beantragen, ist man verpflichtet, zusammen mit dem Antrag die folgenden Informationen und Dokumente vorzulegen:

- Bezeichnung der Person, die eine Bildungsinstitution zu führen beabsichtigt, ihre Adresse
- Bestimmung des Institutionstyps und des Anfangsdatums der Tätigkeit
- Bezeichnung des Ortes, wo die Firma geleitet wird und Informationen zu den räumlichen Verhältnissen
- Satzung der Institution
- Qualifikationen des Direktors und der Lehrkräfte
- Adresse des entsprechenden Finanzamtes.

Die Eintragung soll ohne unnötigen Verzug innerhalb von 30 Tagen erfolgen.

Fünf von den Sprachschulen haben sich beim Arbeitsamt als Schulungsinstitutionen gemeldet. Sie stehen also in einem polnischen Arbeitsamtregister, und die Informationen dazu sind der Internetseite zu entnehmen. Dem Artikel 20 gemäß des Gesetzes *Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* (GB. 2004, Nr.99, Pos. 1001) können die Schulungsinstitutionen, die im Register des Arbeitsamtes stehen, einen von öffentlichen Geldmitteln finanzierten Auftrag bekommen. Der Antrag auf die Eintragung ins Register muss dem oben erwähnten Gesetz gemäß u.a. enthalten:

- Thematik der Schulungen
- Qualifikationen der Lehrkräfte
- räumliche Verhältnisse und die Ausstattung der Institution
- Methoden der Beurteilung von angebotenen Schulungen.

Im Lichte des Gesagten lässt sich feststellen, dass acht von den in der vorliegenden Arbeit beschriebenen Institutionen auf der Grundlage des Gesetzes über die Freiheit der wirtschaftlichen Betätigung gegründet wurden. Eine von ihnen ist

eine adventistische Sprachschule, die laut Artikel 19 des Gesetzes *Ustawa o stosunku Państwa do Kościoła Adwentystów Dnia Siódmego w RP* (GB. 1995, Nr. 97, Pos. 481), das die Verpflichtungen des polnischen Staates den Adventisten gegenüber regelt, als ein Verein tätig sein kann. Das Ziel der Organisation ist die kommerzielle Bildungs- und Erziehungstätigkeit, um die Schule zu erhalten, gleichzeitig ist sie verpflichtet, zu evangelisieren. Eine andere Institution, also der Bund der deutschen Minderheit hat zum Ziel, die deutsche Kultur, Geschichte und Sprache zu verbreiten.

Anhand der obigen Beispiele ist zu ersehen, dass die Sprachkurse von verschiedenen Organisatoren angeboten werden können, z.B. von Privat- und Rechtspersonen, kirchlichen, kulturellen, betrieblichen sowie auch von staatlichen Behörden im Rahmen verschiedener Förderungsprojekte. Daher ist es unmöglich, die Daten über die Zahl der Sprachschulen und die Zahl der Kursteilnehmer exakt einzuschätzen.

1.3 Übersicht über die organisatorischen Aspekte - Ergebnisse einer Befragung

Diese Befragung fand in der Zeit von Dezember 2008 bis Februar 2009 statt. Alle Kursorganisatoren bzw. ihre Vertreter wurden entweder persönlich oder telefonisch darum gebeten, Informationen zu den folgenden Punkten anzugeben:

- Lehrprogramme
- Klassenbuch/ Anwesenheitslisten
- Leistungskontrolle
- Abschlusszeugnisse/ Bescheinigungen
- Methodische Aufsicht
- Einsatz von Computertechnologie im Unterricht
- andere wichtige Informationen.

Während der Gespräche machte die Autorin der Arbeit Notizen, aufgrund derer die Ergebnisse der Befragung, die die

oben erwähnten Punkte anbelangen, tabellarisch dargestellt sind:

<i>Institution</i>	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>	<i>V</i>	<i>VI</i>	<i>VII</i>	<i>VIII</i>	<i>IX</i>	<i>X</i>
<i>Lehrprogramme</i>	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-
<i>Klassenbuch</i>	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-
<i>Anwesenheitsliste</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>Leistungs- kontrolle</i>	Tests	Tests TELC- Prüfung	Reporte	Tests Noten Punkte	Tests Noten Punkte	Tests	Tests Noten Noten- karten	Tests	Punkte Reporte	+
<i>Abschlusszeugnis Bescheinigung</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+
<i>Methodische Aufsicht</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+
<i>Computer- technologie</i>	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-

Tabelle 4. Übersicht der Sprachschulen

1.4 Institutionsübergreifende Zusammenfassung der Angaben

Die Tabelle in dem Abschnitt 1.3 gibt einen Überblick der befragten Institutionen, bei dem sich viele organisatorische Ähnlichkeiten aufweisen. Sieben von ihnen verfügen über Lehrprogramme. Den Angaben der befragten Personen zufolge sind für die Curricula die Kursleiter zuständig. In der Institution Nr. X wären Lehrpläne sinnlos, weil das Lehrwerk „Direkte Methode“ den genauen Lehrstoff und die Methode bestimmt, also beinhaltet das Lehrwerk das gesamte Konzept des Lehrens und Lernens. Obwohl so viele Organisatoren angaben, Lehrprogramme zu besitzen, wurden nur von dem Besitzer der Institution Nr. II zwei beispielhafte Lehrprogramme zugebracht. Drei weitere Programme von den Institutionen Nr. VIII und IX bekam die Autorin der vorliegenden Arbeit von den

Kursleitern. Weiterhin besitzen alle Organisatoren Anwesenheitslisten und sieben von ihnen auch Klassenbücher, in die die realisierten Themen eingetragen werden. In allen Fällen ist zu bemerken, dass eine Leistungskontrolle vorhanden ist. Der Tabelle ist zu entnehmen, dass man sich in sieben Einrichtungen mit Tests zum Zwecke der Leistungskontrolle bedient. In zwei Schulen bekommen die KT so genannte Leistungsberichte, in drei anderen wird auch praktiziert, Noten evtl. Kartennoten oder Punkte zu geben. Fast alle KT bekommen eine Abschlussbescheinigung¹². In Hinsicht auf die methodische Aufsicht wurde während der Befragung festgestellt, dass nur in dem Bund der deutschen Minderheit keine existiert. Aus den Gesprächen mit den Organisatoren der Kurse geht hervor, dass zu den Aufgaben der für die methodische Aufsicht zuständigen Person vor allem Kontrolle der Dokumentation und Unterrichtsbeobachtung gehören. Der Besitzer der Institution Nr. II gab zu, dass es bei ihm keine Hospitationen gibt. Wenn die Gruppen existieren würden und kein Schwund der Kursteilnehmer zu bemerken sei, bedeute es, dass der Unterricht den Bedürfnissen der Kunden entgegenkomme. Die Hospitation wäre seiner Meinung nach ein unnötiger Stress für die Lehrenden und Lernenden. Weiterhin betont er, dass seine Zusammenarbeit mit den Kursleitern auf gegenseitigem Vertrauen beruht.

An dem Vergleich in der Tabelle ist zu erkennen, dass nur zwei von den Einrichtungen mit Computertechnologie vertraut sind. Die Institution Nr. II benutzt im Unterricht multimediale Präsentationen, ein Computer steht zur Verfügung der KT außer des Unterrichts, zur Zeit der Forschung (2009) wurden schon Vorbereitungen getroffen, eine E-Learning Plattform zu gestalten. In der Institution Nr. VI werden Computer im Unterricht eingesetzt. An dieser Stelle muss auch hervorgehoben werden, dass diese zwei Institutionen außer der didaktischen

¹² Eine beispielhafte Abschlussbescheinigung im Anhang

Tätigkeit in den Kursformen auch bei Sprachreisen ins Ausland vermitteln.

Es besteht ein Konsens darüber, dass die organisatorische Seite mit kleinen Abweichungen viele Ähnlichkeiten bei allen Institutionen aufweisen. Die genaueren Ergebnisse zu den Lehrprogrammen werden in weiteren Abschnitten angegriffen und diskutiert.

2. Die schriftliche Befragung der Kursteilnehmer

Die Befragung erstreckte sich in dem Zeitraum von November 2008 bis Februar 2009. Der Fragebogen erhält 15 Fragen, die vier thematischen Schwerpunkten zugeordnet wurden. Die beteiligten Kursleiter wurden gebeten, die Fragebögen im Unterricht auszuteilen und den Kursteilnehmern 15 Minuten zum Ausfüllen des Fragebogens zu geben.

2.1 Der Fragebogen für die Kursteilnehmer

Der bei der Befragung eingesetzte polnischsprachige Fragebogen wird im Anhang dieser Arbeit reproduziert. Im Folgenden werden die thematischen Schwerpunkte sowie die im Fragebogen enthaltenen Fragen in deutscher Sprache wiedergegeben.

I. Gründe für das Fremdsprachenlernen

- F. 1: Ich nehme an dem Deutschkurs teil, aus den für mich bedeutenden Gründen:
- a) Deutsch brauche ich in der Berufsarbeit
 - b) Deutsch brauche ich in privaten Kontakten
 - c) Deutsch brauche ich für touristische Zwecke
 - d) ich mag Deutsch
 - e) ich will nach Deutschland fahren, um dort zu arbeiten
 - f) ich habe andere Gründe (welche? Nennen Sie sie)

II. Lehrprogramm - Tatsachen und subjektive Beurteilung der Lernenden

- F.2.: Entspricht das vom Lehrer realisierte Lehrprogramm Ihren Bedürfnissen?
- a) eindeutig ja
 - b) ja
 - c) teilweise nein
 - d) nein

F.2.a: Wenn teilweise nein, oder nein, aus welchem Grund?

F.3.:Hatten Sie die Möglichkeit, Ihre Themen zum Lehrprogramm vorzuschlagen?

III. Lehrwerke - subjektive Beurteilung der Lernenden

F.4.:Wie beurteilen Sie die Themen im Lehrwerk?

- a) sehr interessant
- b) interessant
- c) wenig interessant
- d) langweilig

F.5.:Wie beurteilen Sie die Nützlichkeit der Lehrwerk-Themen für das Kommunizieren in der deutschen Sprache?

- a) sehr nützlich
- b) nützlich
- c) selten nützlich
- d) nicht nützlich

F.5a.:Wenn Sie die Antwort c oder d angekreuzt haben, nennen Sie Themen, die Ihrer Meinung nach selten oder nicht nützlich sind.

F.7.:Wie beurteilen Sie den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben im Lehrwerk?

	1.sehr schwierig	2. schwierig	3. angemessen	4. leicht	5. sehr leicht
a)Hören					
b)Lesen					
c)Schreiben					
d)Sprechen					
e)Grammatik					

F. 9.: Ich finde, es gibt im Lehrwerk zu wenige, eine angemessene Zahl, zu viele Übungen für:

	zu wenig	entsprechende Anzahl	zu viel
a) Hören			
b) Lesen			
c) Schreiben			
d) Sprechen			
e) Grammatik			

F. 10.: Ist für Sie das Lehrwerk logisch und übersichtlich?

- a) eindeutig ja
- b) ziemlich ja
- c) eher nein
- d) eindeutig nein

F.11.: Finden Sie, dass das Lehrwerk eine selbständige Arbeit zu Hause erleichtert?

- a) ja
- b) nein

Warum ja, warum nein? Erklären Sie.

F.14.: Für eine effektivere Arbeit mit Erwachsenen schlage ich den Lehrwerkverfassern vor:

- a) mehr Hörverstehensübungen
- b) mehr Leseübungen
- c) mehr Sprechübungen
- d) mehr Schreibübungen
- e) mehr Grammatikübungen
- f) andere:

IV. Unterrichtsgestaltung

F.6.: Wie beurteilen Sie im allgemeinen den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben?

- a) sehr schwierig
- b) schwierig
- c) angemessen
- d) leicht

F.8.: Im Unterricht gibt es die meisten Übungen für:

- a) Hören
- b) Lesen
- c) Schreiben
- d) Sprechen
- e) Grammatik
- f) treten im ausgewogenen Verhältnis auf

F.12.: Welche zusätzlichen Materialien (außer dem Lehrwerk) werden von Ihrem Lehrer im Unterricht eingesetzt?

- a) Kopien von Lesetexten
- b) Kopien von grammatischen Tests
- c) Hörverstehensübungen
- d) Video/ DVD Materialien
- e) Fahrpläne
- f) Kino- oder Theaterkarten
- g) Zeitungen/ Zeitschriften
- h) TV Programme
- i) Fernsehwerbung
- j) Radiowerbung
- k) Anzeigen
- l) Supermarktangebote
- m) Plakate
- n) Internetübungen
- o) Bilder
- p) Dias
- q) Reisebürokataloge
- r) ärztliche Rezepte
- s) andere/ nennen Sie:

F.13.: Welche Materialien evtl. Medien fehlen Ihnen im Unterricht? Nennen Sie:

F.14.: Für eine effektivere Arbeit mit den Erwachsenen schlage ich meinem Lehrer vor:

- a) mehr Hörverstehensübungen
- b) mehr Leseübungen
- c) mehr Sprechübungen
- d) mehr Schreibübungen
- e) mehr Grammatikübungen
- f) andere:

2.2 Zu den Kursteilnehmern – Geschlecht und Alter

An der mündlichen Befragung nahmen 170 Probanden/innen aus den Institutionen I-IX teil. Da in der Institution Nr. X mit Hilfe von der Direkten Methode unterrichtet wird, waren die Fragen aus dem Fragebogen nicht situationsangemessen. Deswegen beobachtete die Verfasserin eine Unterrichtseinheit. Zunächst wird in tabellarischer Form die Anzahl der Kursteilnehmer mit der Berücksichtigung des Geschlechts dargestellt.

	Kursteilnehmerzahl	weiblich	männlich	keine Angabe
Institution I	56	35	17	4
Institution II	41	34	4	3
Institution III	12	8	4	-
Institution IV	9	7	1	-
Institution V	9	6	2	1
Institution VI	17	13	3	1
Institution VII	11	7	1	3
Institution VIII	9	6	2	1

Institution IX	6	4	-	2
Insgesamt	170	120	34	16

Tabelle 5. Übersicht zu den Kursteilnehmern: Geschlecht

Obwohl 16 Personen ihr Geschlecht nicht angaben, ist hier zu bemerken, dass an den Deutschkursen ganz überwiegend Frauen beteiligt sind. Den Fragebögen wurde auch entnommen, dass 112 KT die Deutschkurse in der Stufe A1, 54 dagegen in der Stufe A2 besuchten. 4 Antworten fehlen bei der Institution Nr. I, konnten aber nicht verifiziert werden, weil die KT weder den Namen des Kurses noch den genauen Titel des Lehrwerkes ergänzten. Trotzdem lässt sich feststellen, dass fast ein Drittel der Lernenden in Kursen für Anfänger ohne Vorkenntnisse sind.

Das Alter der KT wurde nicht offen nach den Jahren abgefragt, es wurden im Fragebogen fünf Altersstufen: 18-24, 25-30, 31-40, 41-50 und 50+ gebildet. Die Teilnahme an den Kursen hinsichtlich der Altersgruppe veranschaulicht das Diagramm.

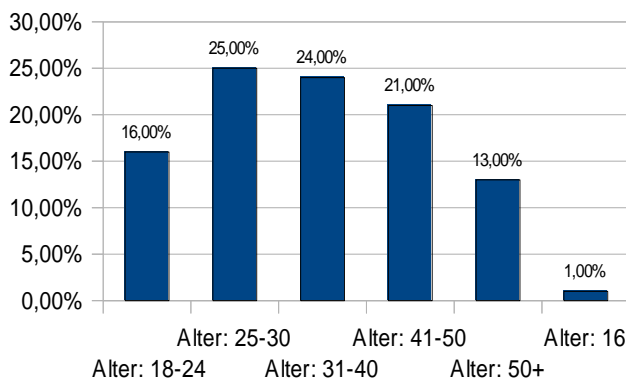


Abb.20. Alter der Kursteilnehmer

Aus dem Diagramm kann man schließen, dass unter den Kursteilnehmern am stärksten zwei Altersgruppen vertreten

sind, die Menschen zwischen 25-30 und 31-40 bilden fast die Hälfte aller Lernenden. Die Befragten im Alter von 41-50 Jahren, deren Beteiligung über 20% beträgt, bilden auch eine bedeutende Gruppe. Die Teilnahme der Altersgruppen zwischen 18-24 oder 50+ beläuft sich auf 16% und 13%. Unter 170 Befragten gab es auch 2 Personen im Alter von 16 Jahren, die die Deutschkurse für Erwachsene besuchten, deshalb wurden ihre Antworten auch in Betracht gezogen.

2.3 Zu den Kursteilnehmern – Gründe für die Teilnahme am Kurs

In dem Fragebogen konnten die Probanden/innen mehr als eine Antwort ankreuzen sowie auch eigene in der Befragung nicht aufgelistete Gründe nennen. Um einen klaren Überblick zu verschaffen, werden die erhobenen Daten bezüglich der einzelnen Institutionen und der Wojewodschaften in der Tabelle präsentiert.

<i>Die Gründe für die Teilnahme nach den Sprachschulen</i>	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	alle
1. Deutsch brauche ich in der Berufsarbeit	20	34	9	7	1	4	5	3	2	85
2. Deutsch brauche ich in privaten Kontakten	27	6	1	4	4	9	1	2	5	59
3. Deutsch brauche ich für touristische Zwecke	22	6	5	1	1	6	3	4	3	51
4. Ich mag Deutsch	17	5	-	-	1	5	2	4	1	35
5. Ich will in Deutschland arbeiten	6	3	1	-	-	-	-	-	-	10

Tabelle 6. Gründe für die Teilnahme an den Deutschkursen

Außer den Gründen, die die Probanden/innen zur Wahl hatten, wurden von ihnen auch die folgenden genannt:

Institution I:

„das ist eine Form der Erholung, ich mag Fremdsprachen, ich will in Deutschland eine Schule besuchen“

Institution II:

„ich lerne für mich, ich mag lernen, ich mag meinen Lehrer“

Institution III:

„ich will meine beruflichen Qualifikationen verbessern, ich will die Sprache können, ich will Abitur bestehen und eine Chance haben, ins Ausland zu fahren“

Institution V:

„ich will mein Abitur bestehen, ich habe Deutsch in der Schule, ich brauche mehr Übung“

Institution VI:

„ich will Deutsch lernen, weil die Sprache immer populärer wird“

<i>Die Gründe für die Teilnahme nach den Wojewodschaften</i>	Westpommern		Pommern	
	127 Befragte =100%		43 Befragte =100%	
1. Deutsch brauche ich in der Berufsarbeit	71	56,00%	14	32,50%
2. Deutsch brauche ich in privaten Kontakten	42	33,00%	17	39,50%
3. Deutsch brauche ich für touristische Zwecke	35	27,50%	16	37,00%

4. Ich mag Deutsch	23	18,11%	12	27,90%
5. Ich will in Deutschland arbeiten	10	7,90%	-	0,00%

Tabelle 7. Gründe für die Teilnahme an den Deutschkursen, Vergleich der Wojewodschaften

Wenn man die zwei Wojewodschaften miteinander vergleicht, ist es ersichtlich, dass der wichtigste Grund für 56% der Befragten aus Westpommern die Berufsarbeit ist. Wohl wegen der Nähe zu Deutschland. Im Gegensatz dazu lernen die KT aus den in Pommern untersuchten Sprachschulen am meisten wegen der privaten Kontakte. Außerdem scheint der deutsche Tourismus hier eine größere Rolle zu spielen. Das Berufsmotiv platziert sich bei ihnen erst an dritter Stelle.

2.4 Zu den Aufgaben im Unterricht

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Fragen 6 und 8 wiedergegeben. Es war von großem Interesse zu erfahren, wie der Schwierigkeitsgrad der Übungen im Unterricht beurteilt wird, welche der vier Fertigkeiten den Lernenden am häufigsten Schwierigkeiten bereiten.

In der Frage Nr. 6 sollten sich die Befragten zu dem Schwierigkeitsgrad der Aufgaben im Unterricht äußern. Im Allgemeinen werden die Aufgaben von 119 für angemessen, von 31 für schwierig, von 11 für leicht und von 6 für sehr schwierig gehalten. Im weiteren Schritt gaben 62 von 170 Befragten an, dass alle Fertigkeiten und Grammatik im Unterricht im ausgewogenen Verhältnis auftreten. 49 gaben zur Antwort, dass die Sprachfertigkeit am meisten geübt wird, 26 vertreten die Ansicht, dass die grammatischen Übungen in den Vordergrund rücken, 12 von den Probanden/innen weisen auf die Hör- und Lesefertigkeit hin. Die Schreibfertigkeit wurde nur in sechs Fällen erwähnt, drei Personen erteilten keine Antwort.

Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben	
sehr schwierig	6
schwierig	31
angemessen	119
leicht	11
keine Antwort	3

Tabelle 8. Aufgaben im Unterricht.

3. Interviews mit Kurslehrern

Ziel der qualitativen Untersuchung war die Erhebung von Informationen von Sprachlehrern im DaF-Bereich an Sprachschulen in Pommern und Westpommern zu folgenden Themenbereichen: Motivation der Kursteilnehmer, eingesetzte Lehrprogramme, Lehrwerke und zusätzliche Materialien sowie auch Bedürfnisse der Lehrkräfte bezüglich der Aus- und Fortbildung. Die Erhebung war insbesondere auf das Lernen und Lehren der Erwachsenen gezielt.

Die Interviews wurden mit Sprachlehrern in den untersuchten Sprachschulen in Pommern und Westpommern durchgeführt. Das Problem war, dass diese Lehrer nicht viel Zeit für Interviews zur Verfügung haben, weil sie in den meisten Fällen morgens an öffentlichen Schulen und nachmittags an Privatschulen beschäftigt sind. Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit musste Szczecin, Kołobrzeg, Koszalin und Łębork besuchen. Insgesamt wurden zehn qualitative Interviews mit zwölf Fremdsprachenlehrern im Alter von 27 bis 46 Jahren geführt, d.h. acht Einzelinterviews und zwei Paarinterviews. Es wurden sieben Frauen und fünf Männer mit zwei- bis zehnjähriger Erfahrung im Fremdsprachenunterricht befragt; beide Geschlechter waren nicht gleichermaßen vertreten. Eine detaillierte Verteilung der Interviewpartner/innen verdeutlicht die nachstehende Tabelle:

Insti- tu- tion	Inter- view- part- ner	Wojewod- schaft	Alter	Geschlecht	Erfahrung im Unter- richt mit Erwachse- nen
I	A, B (Paar- inter- view)	Westpommern	30	weiblich	6 Jahre
		Westpommern	28	weiblich	5 Jahre

II	C	Westpommern	30	männlich	8 Jahre
	D	Westpommern	46	weiblich	10 Jahre
	E F (Paar- inter- view)	Westpommern	32	weiblich	10 Jahre
	32		männlich	10 Jahre	
III	-	Westpommern	-	-	-
IV	-	Westpommern	-	-	-
V	G	Westpommern	27	weiblich	2 Jahre
VI	H	Pommern	36	weiblich	5 Jahre
VII	I	Pommern	34	männlich	10 Jahre
VIII	J	Pommern	28	weiblich	4 Jahre
IX	K	Pommern	35	männlich	7 Jahre
X	L	Pommern	27	männlich	3 Jahre

Tabelle 9. Befragte Kurslehrer

3.1 Methodisches Vorgehen

Im folgenden Abschnitt wird das methodische Vorgehen für die qualitativen Forschung dargestellt. Diese Darstellung setzt auseinander, welches Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren für die Interviews angewandt wurde. Die nachstehend vorgestellten Verfahren orientieren sich an der qualitativen Forschung. Die Wahl der qualitativen Methode fiel auf ein problemzentriertes Leitfadenterview.

Kennzeichnend für Leitfadenterview ist, dass ein Leitfaden mit offen formulierten Fragen dem Interview zu Grunde liegt. Auf diese kann der Befragte frei antworten. Durch den consequenten Einsatz des Leitfadens wird einmal die Vergleichbarkeit der

Daten erhöht und zum anderen gewinnen die Daten durch die Fragen eine Struktur. (Mayer 2008: 37)

Weiterhin betont Mayer, dass der Leitfaden eine Art des Gerüsts ist, dank dem wichtige Aspekte nicht übersehen werden. Bei dem Leitfadeninterview ist auch zu bemerken, dass man an die festgelegte Reihenfolge nicht gebunden ist. Der Interviewer entscheidet je nach Verlauf des Interviews und damit verbundener Außenfaktoren über die Reihenfolge der Fragen und eventuelle Nachfragen (ebd.: 37). Mauser und Nagel dazu: „Der Leitfaden schneidet die interessierenden Themen aus dem Horizont möglicher Gesprächsthemen heraus und dient dazu, das Interview auf dieses Thema zu focussieren“ (zit. nach Mayer 2008: 243).

Es ist allgemein bekannt, dass sich diese Art des Interviews an der Forderung nach Offenheit orientiert, was zur Folge hat, dass der Interviewer die Ausführungen der Befragten nicht unterbricht. Da die Befragungssituation immer eine künstliche Situation ist, muss der Interviewer unbedingt eine vertrauensvolle Atmosphäre schaffen. Wenn Tonbandaufzeichnungen zugelassen werden, darf nicht vergessen werden, die Angaben der Befragten vertraulich und anonym zu behandeln. Der Leitfaden wurde wie folgt aufgebaut:

1. Daten über die Lehrer

- Wie lange arbeiten Sie als Deutschlehrer? Wie lange mit den Erwachsenen?
- Welches Studium haben Sie abgeschlossen?
- Haben Sie ein Studium oder einen Kurs im Bereich Erwachsenenbildung besucht?

2. Motivation der Kursteilnehmer

- Aus welchen Gründen besuchen die Erwachsenen die Deutschkurse?
- Welche Motive treten am häufigsten auf?

3. Zu den Lehrprogrammen

- Arbeiten Sie aufgrund eines Lehrprogramms? Falls nicht, was bildet die Grundlage Ihrer Arbeit? Falls ja, nennen Sie bitte Komponenten, aus denen das Lehrprogramm besteht.
- Kennen Sie den GeR? Kennen Sie die Referenzniveaus von A1 bis C2? Meinen Sie, dass das Dokument bei der Entwicklung von Lehrprogrammen erforderlich sein kann?
- Ist Ihr Lehrprogramm in Anlehnung am GeR entstanden?
- Können Ihre Kursteilnehmer Vorschläge bezüglich der Lehrprogramme unterbreiten?

4. Lehrwerke

- Sind Sie mit dem Lehrwerk, mit dem sie arbeiten, zufrieden?
- Äußern Sie bitte Ihre Meinung zu dem Lehrwerk. Gibt es in dem Lehrwerk landeskundliche Informationen, authentische Sprache, verschiedenartige Übungen...? Gehört zum Lehrwerk ein Medienpaket?
- Ist das Lehrwerk erwachsengemäß? Entwickelt es alle Fertigkeiten gleichermaßen oder wird der Schwerpunkt besonders auf eine oder zwei von ihnen gelegt?
- Welche Schwierigkeiten sind bei den Erwachsenen bei der Arbeit mit dem Lehrwerk zu beobachten?

5. Zusätzliche Materialien und Medien

- Welche anderen Materialien und Medien, die nicht in das Lehrwerk integriert sind, setzen Sie im Unterricht ein?
- Wie oft und warum bedienen Sie sich solcher Materialien oder Medien?
- Benutzen Sie auch Lehrerhandbücher, die zu dem Lehrbuch gehören?

6. Aus- und Fortbildung der Lehrer

- Sind Sie der Meinung, dass das philologische Studium auf die Arbeit mit den Erwachsenen vorbereitet? Warum ja, warum nein?
- Was würden Sie den Hochschulen hinsichtlich der methodischen Bildung der zukünftigen Lehrer vorschlagen?
- Würden Sie gern an Fortbildungskursen teilnehmen? Welche Themen würden Sie besonders interessieren?

7. Zusätzliche Informationen

- Möchten Sie das Interview um irgendwelche persönliche Bemerkungen ergänzen?

3.1.1 Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren

Die qualitativen Untersuchungen wurden nach dem Erfahrungsweg eines problemzentrierten und halbstandardisierten Interviews geführt. Die mit den Fremdsprachenlehrern geführten Interviews wurden mit dem Einverständnis der Befragten als MP3-Dateien aufgenommen und gespeichert. Bevor das komplette aufgezeichnete Material ausgewertet wurde, musste es aufbereitet und geordnet werden. Die bestehenden MP3-Dateien wurden am Anfang transkribiert. Die Transkription ist eine Art Übertragung der gesprochenen Sprache in eine schriftliche Form. Jedes Interview wurde wortgetreu übertragen und in ein Word-Dokument mit Zeilennummerierung abgeschrieben. Wegen des Hauptinteresses an thematisch-inhaltlichen Informationen wurden Sprechpausen, Floskeln, Wiederholungen, unverständliche Textpassagen und mit dem Thema unverbundene Aussagen in einer zweiten Übertragung der Transkripte weggestrichen. Im nächsten Schritt wurden die Transkripte einer inhaltlichen Analyse unterzogen. Dafür wurde ein Kategoriensystem geschaffen, in das die Textteile eingeordnet wurden.

3.1.2 Auswertungsverfahren

Da bereits bei der Entwicklung des Interviewleitfadens auf eine Struktur geachtet wurde, konnten die bestehenden Kategorien für die Auswertung teilweise übernommen werden. Aus dem Leitfaden ergibt sich eine teilweise Standardisierung des Materials, was die Auswertung des vorhandenen Materials erleichterte. Die transkribierten Texte wurden mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse analysiert und es wurden Kategorien entwickelt, denen das Material eindeutig zugeordnet werden konnte.

3.2 Ergebnisse der Interviews

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Interviewauswertung ausführlich geschildert. Die folgenden Themenbereiche und Oberbegriffe lehnen sich an die Struktur des Interviewleitfadens an: Motivation der Kursteilnehmer, Lehrprogramme, Lehrwerke und zusätzliche Materialien, Aus- und Fortbildung der Lehrer.

3.2.1 Zu den Motivationen der Kursteilnehmer

Im ersten Schritt der Befragung wurden die Motivationen der Kursteilnehmer erhoben. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu diesem Themenbereich näher erläutert. Die erste Frage bezüglich der Motive für eine Teilnahme an dem Kurs beantworteten alle zwölf Interviewpartner. Ihren Angaben zufolge besuchen die Erwachsenen die Deutschkurse, weil sie ihre Verwandten im Ausland besuchen oder dort arbeiten wollen, weil sie ihre Deutscherkenntnisse auffrischen und vertiefen oder Deutsch für ihre Arbeit in Polen brauchen, ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen oder einfach nur andere Menschen treffen und mit ihnen ihre Freizeit sinnvoll verbringen wollen.

Auf die zweite Frage nach dem Hauptmotiv antworteten alle Befragten, dass sich die Kursteilnehmer vor allem wegen einer Arbeit im Ausland oder in Polen für die Deutschkurse entschieden hätten. Besonders auffällig häufig wird die Arbeit als Hauptgrund in den beiden westpommerschen Städten Kołobrzeg und Szczecin angegeben, was sich aus ihren besonderen Lagen und ihren Eigenschaften erklärt. Kołobrzeg ist ein Kurort, früher eine deutsche Stadt, in dem viele Deutsche ihren Urlaub oder eine Kur machen. Infolgedessen wird von den im Dienstleistungssektor Beschäftigten (von Managern bis zum Servicepersonal) erwartet, dass sie zumindest Basiskenntnisse in Deutsch besitzen, um die deutschen Kunden gut bedienen zu können. Stettin dagegen ist eine Grenzstadt, in der sich viele Deutsche aufhalten, viele deutsche Firmen ihren Sitz haben und viele polnisch- deutsche Geschäfte geführt werden.

3.2.2 Zur Ausbildung und Fortbildung der Lehrer¹³

Ein wichtiges Thema dieser Arbeit ist die Vorbereitung der Lehrer auf den Beruf des Kursleiters in der Erwachsenenbildung. Zehn von den Befragten schlossen deutsche Philologie mit Magistertitel ab. Eine Befragte ist Russischlehrerin von Beruf, hat vor vielen Jahren die Mittelstufenprüfung abgelegt und unterrichtet seit zehn Jahren Deutsch an privaten Sprachschulen. Ein Befragter hat den Magistertitel in Jura, das Deutschstudium mit dem Lizenziat abgeschlossen, vor vielen Jahren die Zentrale Oberstufenprüfung bestanden und ist seit sieben Jahren als Deutschlehrer tätig.

Alle Befragten waren sich darin einig, dass philologische Studium sie nicht auf die Arbeit mit Erwachsenen vorbereitet

¹³ Der Abschnitt wurde veröffentlicht in: Aleksandrovich, M., Seebauer, R., Zoglowek, H. (Hrsg.) (2015), *Diversity in Education in Europe - Insights from Pedagogy and Psychology. Vielfalt in Bildung und Erziehung - Pädagogische und psychologische Einblicke*, Berlin: LIT, S. 37-46.

hätte. Es wird kritisiert, dass in dem Methodikseminar viele Lehrmethoden vermittelt werden, die in der Unterrichtspraxis nicht anwendbar sind. Lediglich die Lehrerin I-B besuchte einen Fortbildungskurs für Lehrer in der Erwachsenenbildung, der ihr aber keinen Nutzen brachte. Die Probanden/innen erwarten eine praxisnähere Ausbildung und vertreten die Ansicht, dass die Methodischen Seminare nicht von Theoretikern, sondern von Praktikern betreut werden sollten. Der Interviewpartner IX-K schlägt den Hochschulen vor, eigene Sprachschulen zu eröffnen, in denen die Studenten ihr Praktikum leisten könnten. Auch der Interviewpartner VII-I hält ein Praktikum an einer Sprachschule für sinnvoll. Die Interviewpartnerin I-A hatte die Idee, das Praktikum in Deutschkursen für Studenten an den Universitäten zu machen.

Alle Interviewpartner erklärten sich bereit, an Fortbildungskursen teilzunehmen, einige von ihnen gaben Themenbereiche an, die sie interessierten:

- Wie kann man Erwachsene motivieren? Motivierungstechniken für ältere Lernende.
- Welche Schwierigkeiten sind bei der Arbeit mit Erwachsenen zu erwarten?
- Neue Tendenzen im DaF-Unterricht für Erwachsene.
- Wie kann man Erwachsenen Phonetik beibringen?
- Wie kann der Wortschatz so eingeführt werden, dass Erwachsene ihn besser behalten können?
- Neue Technologien im Fremdsprachenunterricht.

Aus den Interviews mit den Kursleitern ergibt sich auch, dass sie Workshops Vorlesungen vorziehen.

4. Charakteristik der Lehrwerke

In diesem Kapitel wird nicht beabsichtigt, eine Analyse der von den Befragten im Unterricht eingesetzten Lehrwerke durchzuführen, sondern eine Übersicht über die darin verwendeten methodisch-didaktischen Konzepte zu geben. Wie schon in Kapitel 3.8 des theoretischen Teils erörtert, hängen Lehrwerke eng mit gesellschaftlichen, kulturellen und institutionellen Vorgaben zusammen. Diesbezüglich ist durchaus richtig, dass sie durch bestimmte didaktisch- methodische Leitvorstellungen der Gegenwart geformt werden.

„Jedes didaktisch-methodische Konzept [...] kristallisiert und konkretisiert sich aber in ganz bestimmten Aspekten der Lehrwerkplanung und -gestaltung“, so Neuner (1994: 112). Er schlägt ein Modell der Lehrwerkbegutachtung vor, in dessen Fokus das Inhaltsverzeichnis, Lektionsschema, Lehrwerkteile und Medien stehen sollten. In der schriftlichen und mündlichen Befragung beurteilten die Probanden/innen die folgenden Lehrwerke: *Themen* (neu oder aktuell), *Schritte International*, *Tangram*, *Lagune*, *Berliner Platz*, *Deutsch aktuell* und *Direkte Methode*. Anhand des oben genannten Modells von Neuner werden die Lehrwerke miteinander verglichen. Außer Acht wird *Deutsch aktuell gelassen*, weil die Adressaten dieses Lehrwerkes Jugendliche sind; auf das Lehrwerk *Direkte Methode* wird im vorletzten Abschnitt eingegangen.

4.1 Themen aktuell 1

Das 1983 erschienene *Themen* hat eine sehr lange Geschichte und gilt als eines der erfolgreichsten Lehrwerke für den DaF-Unterricht. Es setzt von Anfang an auf eine Kommunikation in Alltagssituationen. 1992 ist das Lehrwerk als Neubearbeitung mit dem Titel *Themen neu* erschienen.

Nach über zehn Jahren gab der Max Hueber Verlag 2003 wieder eine Neubearbeitung mit dem Titel *Themen aktuell*

heraus, die aus einem Kursbuch, einem Arbeitsbuch und aus zwei Audios-CDs mit Hörübungen besteht. Das Arbeitsbuch hat eine polnische Ausgabe. Zu dem Lehrwerk gehören außerdem integrierte Materialien und Medien wie ein *Glossar Deutsch- Polnisch*, ein *Textheft mit Sprechübungen*, *Phonetik aktuell* mit Kopiervorlagen und zusätzlichen Phonetikübungen, *Lehrerhandbücher Teil A1 und A2*. In dem Lehrerhandbuch Teil A1 stehen unterrichtspraktische Hinweise und Transkriptionen der Texte, im Teil A2 Kopiervorlagen und Tests. Zusätzlich haben Lernende auch eine CD-ROM, die als multimediales Arbeitsbuch zum Kursbuch genannt wird, zur Verfügung.

Das Programm auf CD-ROM enthält über den Inhalt des Kursbuches hinaus zahlreiche zusätzliche Übungen, Fotos, Animationen und Tonaufnahmen zu den einzelnen Lektionen, die den Lernerfolg absichern und den Spaß am Deutschlernen mit Themen aktuell 1 erhöhen. (Hueber Verlag online)

Dazu gibt es auch eine CD-ROM *Übungsblätter per Mausclick*, die über 150 Texte aus den Kursbüchern enthält. Mit der CD-ROM können verschiedene Grammatikthemen geübt werden. Die CD-ROM enthält auch einen Übungsgenerator, mit dessen Hilfe sich vielfältige Übungsblätter erzeugen lassen. Lehrern und Lernenden steht ein Online-Service mit einem Zusatzangebot zur Verfügung. Das traditionelle Arbeitsbuch enthält einen Lösungsschlüssel, der eine selbstständige Arbeit ermöglicht. Das Lehrwerk umfasst 10 Lektionen, der Zeitbedarf für jede Lektion beträgt in deutschsprachiger Umgebung etwa 12 bis 14 Stunden. Man kann also vermuten, dass in polnischsprachiger Umgebung mehr Stunden benötigt werden. Jede Lektion beginnt mit einer Einstiegsseite, auf der Bilder und wichtige Wörter präsentiert werden. Die Abbildungen sollen in das Thema einführen, das Vorwissen der Lernenden aktivieren und zu freiem Sprechen anregen. In jeder Lektion findet man Merktzettel mit der neuen Grammatik, zusätzlich befinden sich im Anhang des Kursbuches

Grammatikseiten mit Übersichten. In dem Kursbuch sind außerdem Lesetexte, Texte zum Hörverstehen, Dialogtexte und Schreibübungen vorhanden. Das Hauptziel des Lehrwerk-konzeptes ist es, die Kommunikationsfähigkeit in Alltagssitu-ationen zu entwickeln. Der unten stehende Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis von *Themen aktuell 1* veranschaulicht die-ses Konzept.

LEKTION	Seite 7
1 Erste Kontakte <ul style="list-style-type: none"> • Sich begrüßen • Sich und andere vorstellen • Buchstabieren • Telefonieren: falsch verbunden • Rechnen • Beruf und Herkunft angeben und danach fragen 	<p>Ü8: Adressen 11 • Ü16: Leute stellen sich vor 16 • Ü21: Tramper im Auto 18</p> <hr/> <p>Ü12: Düsseldorf ist international 13 • Ü14: Leute, Leute 14/15 • Wer bin ich? 19 • Herr Weiß aus Schwarz 20</p> <hr/> <p>Ü15: Drei Kurztexte 16 • Ü18: Dialog schreiben 17</p> <hr/> <p>Aussagesatz • Wort- und Satzfrage • Imperativ „Sie“ • Konjugation Präsens</p>

Abb. 21: Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis, *Themen aktuell 1* – Kursbuch

An dem Inhaltsverzeichnis ist zu erkennen, dass die Kommunikation in Alltagssituationen: erste Kontakte, Essen und Trinken, Krankheiten usw. im Vordergrund steht. Der Lektion 1 sind Sprechakte wie z.B. sich begrüßen, sich und andere vorstellen, sowie auch telefonieren zu entnehmen. Die Sprechfertigkeit wird durch Hören, Lesen, Schreiben und Grammatik gefördert. Analysiert man das ganze Inhaltsverzeichnis von *Themen aktuell 1*, fällt auf, dass die Übungen im Lektionsschema nicht in einem ausgewogenen Verhältnis vorkommen. Die meisten Übungen orientieren sich an den Fertigkeiten Hören, Sprechen und Lesen. Der Fertigkeit Schreiben wird dagegen wenig Platz gewidmet. Am Schluss jeder Lek-

tion werden Texte angeboten, die einen kreativen Umgang mit Literatur wie kleinen Satiren und Gedichten ermöglichen.

Diese Texte sind kein obligatorischer Bestandteil der Lernprogression und können also weggelassen werden. Erfahrungsgemäß erhöhen sie aber bei den Schülern die Motivation zur Beschäftigung mit der deutschen Sprache und unterstützen die Erinnerung an sprachliche Strukturen. Der Lehrer sollte ruhig den Mut haben, sie probeweise im Unterricht spielen zu lassen. Die Schüler kommen dadurch auf eigene Ideen und lernen eine größere Selbstständigkeit im Umgang mit Texten. (Hueber Verlag online)

Themen aktuell 1 führt in 10 Lektionen zum Niveau A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. In Kapitel 4.7 des empirischen Teils werden alle Lehrwerke, außer *Dirrekte Methode*, hinsichtlich der Prüfungsvoraussetzungen des Goethe-Instituts auf dem Niveau A1 analysiert.

4.2 Tangram aktuell 1

1997 ist auf dem Markt ein neues Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache mit dem Titel *Tangram* erschienen. Der Titel weist auf das Spiel mit demselben Namen, das Kreativität entwickelt soll, indem viele Kombinationsmöglichkeiten eingesetzt werden. *Tangram aktuell 1* ist 2004 vom Max Hueber Verlag herausgegeben worden. Die ersten beiden Bände d.h. A1/1 und A1/2 umfassen 8 Lektionen und führen zum Niveau A1 des GeR. Jeder Band besteht aus einem Kurs- und Arbeitsbuchteil, was für Lernende sehr bequem ist, weil sie alles in einem Buch integriert haben. Die Autoren betonen, dass zum Konzept des Lehrwerkes lebendige und authentische Sprache gehöre, dass großer Wert auf die Entwicklung der grammatischen Kompetenz gelegt werde, die imitativ und kognitiv mit Hilfe von Liedern und Raps geübt werde. Das Lehrwerk ist auch am Prinzip der gelenkten Selbstentdeckung orientiert, was bedeutet, dass die Lernenden die Regeln und

Gesetzmäßigkeiten selbst erschließen sollten. (*Tangram aktuell 1*, 2005:III). Jede Lektion beginnt mit einer Einstiegsseite, die in das Thema einführt und das Vorwissen aktiviert. Im Arbeitsbucheil findet man kreative und vielfältige Übungen für das Hören und Sprechen, den Wortschatz, die Grammatik und Seiten für die Selbstkontrolle. Phonetik- und Hörverstehensübungen können die Lernenden selbständig machen, weil das Arbeitsbucheil eine integrierte Audio-CD und einen Lösungsschlüssel enthält. Es ist eine polnische Ausgabe vorhanden, bei der nur im Arbeitsbucheil polnische Erklärungen zu finden sind. Lobenswert ist die Bereicherung des polnischen Arbeitsbucheiles um zusätzliche Übungen, in denen aus dem Polnischen ins Deutsche übersetzt werden soll. Die Informationen über deutsche Kultur, Geographie, Sitten oder Geschichte sind in polnisch. Auch grammatische Phänomene werden auf polnisch erklärt. Wortschatztabelle sollen die Lernenden ins Polnische übersetzen. Das alles gibt den polnischsprachigen Lernenden einen Überblick über interkulturelle Inhalte, die in der Anfängerstufe schwierig in einer Fremdsprache zu verstehen sind. Zwischen dem Kurs- und dem Arbeitsbucheil gibt es Grammatikseiten. Der Verlag bietet als Zusatzmaterialien *Audio-CDs zum Kursbuch*, ein *Übungsheft*, ein *Glossar*, ein *Lehrerhandbuch* und eine CD-ROM *Übungsblätter per Mausclick*, die Lesetexte und Dialoge zu allen Bänden enthält. Mit der CD-ROM können verschiedene Grammatikthemen geübt werden. Sie enthält auch einen Übungsgenerator, mit dessen Hilfe Lehrer Übungen für den Wortschatz, die Grammatik oder das Lesen entwerfen können. Lehrern und Lernenden steht ein Online-Service mit einem Zusatzangebot zur Verfügung. Weiterhin wird hier ein Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis des Lehrwerkes präsentiert, um zu prüfen, ob das oben geschilderte Konzept im Inhaltsverzeichnis widerspiegelt wird.

Inhalt Kursbuch		
Lektion		Seite
<p>1 <i>Hallo! Wie geht's?</i></p> <p>Kommunikation Sich begrüßen und vorstellen ♦ per Sie und per du ♦ das Herkunftsland nennen ♦ den eigenen Beruf nennen ♦ Zahlen von 1–100 ♦ sagen, welche Sprache man spricht ♦ Wörter aus anderen Sprachen</p> <p><i>Der Ton macht die Musik</i> Der „Tag, wie geht's“-Rap 11</p> <p><i>Zwischen den Zeilen</i> Familienname und Vorname 10</p>	<p>Grammatik Position des Verbs: Aussage, W-Frage und Ja/Nein-Frage; Artikel <i>die, der, das</i></p> <p>Wortfeld Länder; Berufe; Sprachen</p> <p>Wortbildung Berufsbezeichnungen auf <i>-in</i> 7</p> <p>Lerntechnik Nomen mit Artikel lernen 12</p>	<p>Seite 1</p>
Lektion		

Abb. 22: Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis, *Tangram aktuell A1/1 – Kursbuch*

Das im Inhaltsverzeichnis enthaltene Konzept berücksichtigt die Bereiche Kommunikation, Grammatik, Wortfeld, Wortbildung (nicht in jeder Lektion), Lerntechnik, und zusätzlich: *Der Ton macht die Musik* und *Zwischen den Zeilen*. Der Teil Kommunikation wird durch Sprechakte wie z.B. den eigenen Beruf nennen, Adresse und Telefonnummer angeben, Preise angeben, sich im Kaufhaus orientieren usw. entwickelt. Das Wortfeld dient der Entwicklung des Wortschatzes. In dem Teil Grammatik lässt sich erkennen, welche grammatischen Strukturen vorangestellt werden, um die Sprechintentionen zu verwirklichen. Interessant an diesem Lehrwerk ist, dass es zu jeder Lektion ein Rap-Lied gibt, das thematisch mit der Lektion verbunden ist, und dass die Lerner verschiedene Lerntipps zu verschiedenen Problemen der deutschen Sprache bekommen. Der Teil *Zwischen den Zeilen* gilt als eine Art der Lektionsergänzung. An dem Inhaltsverzeichnis lässt sich allerdings nicht erkennen, in welchem Verhältnis die Übungen für die vier Fertigkeiten zueinander stehen. Die Phonetik ist in das Arbeitsbuch integriert.

4.3 Schritte International 1 und 2

Im Herbst 2003 bot der Max Hueber Verlag ein neues Lehrwerk namens *Schritte* an, das ursprünglich für Lernende in Deutschland und solche, die in Deutschland leben wollten, konzipiert war. Da es aber einen riesigen Erfolg hatte, wurde schon 2005 eine Neubearbeitung mit dem Titel *Schritte International* herausgegeben, die sich für alle Lernenden eignete.

Schritte International 1 und *2* führen zum Niveau A1 des GeR. Jeder Band besteht aus einem Kursbuchteil und einem Arbeitsbuchteil mit einer Audio-CD. Ähnlich wie bei den anderen Lehrwerken gibt es zwei *Audio-CDs mit Hörtexten* zum Kursbuch. Außerdem werden sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden viele Materialien zusätzlich angeboten. Erstens ist es wichtig das *Glossar XXL Deutsch Polnisch* zu nennen, das zweisprachige Wörterlisten, grammatische Erklärungen in der Muttersprache sowie zusätzliche Übungen enthält. Weiterhin haben Lernende die Möglichkeit, sich den *Intensivtrainer mit Audio-CD* zu besorgen. Auf der Verlagsseite kann man lesen:

Der Intensivtrainer ist eine Verbindung aus Testheft und Übungsbuch für das selbstständige Lernen zu Hause. Durch das Punktesystem und die Auswertung am Ende jeder Lektion erhält der Lerner die Möglichkeit zur Selbstevaluation und kann mithilfe des integrierten Lösungsschlüssels sich selbst korrigieren. [...] Zu jeder Lektion gibt es auf fünf Seiten Übungen sowie Lerntipps zu den Bereichen Grammatik, Wortschatz, Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Zusätzlich bietet die Rubrik „Pause“ mit vergnüglichen Übungsvorschlägen (Lieder, Comics und Rätsel) unterhaltsame Begegnungen mit der neuen Sprache. Die integrierte Audio-CD enthält die Hörtexte. (Hueber Verlag online)

Es gibt eine CD-ROM für selbstständiges Lernen mit vielen interaktiven Übungen sowie eine DVD mit fünf Filmgeschichten, dank denen die Kursteilnehmer einen Einblick in die Rea-

lität des Ziellandes bekommen. Wenn Kursräume mit interaktiven Whiteboards ausgestattet sind, können auch *Schritte international 1+2 Materialien für interaktive Whiteboards CD-ROM* im Unterricht eingesetzt werden. *Schritte International 1 und 2 Posterset* bieten Fotos für die Foto-Hör Geschichte an. Die Kurslehrer können zwischen einem traditionellen und einem interaktiven Lehrerhandbuch wählen.

Die Autoren erklären, dass sich das Lehrwerk an Vorgaben des GeR orientiere. Das Konzept des Portfolios und der Lernerautonomie werde durch Selbsttests und Selbstevaluation verwirklicht. Um Erfolg im Fremdsprachenlernen zu haben, müssten alle Sinnesorgane aktiviert werden, deswegen solle z.B. Gehörtes mit Gesehenem integriert werden. Der transparente Aufbau, spielerisches Lernen und der Online-Service mit einem Zusatzangebot ermöglichen jedem Lerner in seinem eigenen Tempo erfolgreich zu lernen. Ein Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis verdeutlicht das Konzept des Lehrwerkes.

Inhalt Kursbuch	
1	
Guten Tag. Mein Name ist ...	
Foto-Hör Geschichte	8
Schritt	
A	jemanden begrüßen, sich verabschieden 10
B	nach dem Namen fragen sich und andere mit Namen vorstellen 11
C	Herkunftsland erfragen und nennen Sprachen benennen 12
D	Alphabet Telefongespräch: nach jemandem fragen 13
E	Visitenkarten Anmeldeformular 14
Übersicht	15
	Grammatik
	Wichtige Wendungen
Grammatik	<ul style="list-style-type: none"> ● W-Frage: <i>Wie heißen Sie?</i> ● Aussage: <i>Ich heiße / Ich bin ...</i> ● Personalpronomen <i>ich, Sie, du</i> ● Verbkonjugation (<i>ich, Sie, du</i>): <i>heißen, kommen, sprechen, sein</i> ● Präposition <i>aus</i>: <i>Ich komme aus Finnland.</i>
Zwischenspiel 1	16
	<i>Grüezi! Guten Tag! Grüß Gott!</i>

Abb. 23: Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis, Schritte International 1

Nimmt man das Inhaltsverzeichnis von *Schritte International* unter die Lupe, bemerkt man sofort, dass die Kommunikation im Zentrum des Lehrwerkskonzeptes steht. Dem Inhaltsverzeichnis sind Kommunikationsakte wie: jemanden begrüßen, nach dem Befinden fragen, Familienmitglieder und Freunde vorstellen, Vorlieben ausdrücken, nach einem Ort fragen, einen Zeitungsartikel oder Öffnungszeiten verstehen zu entnehmen. Jedes Kapitel enthält eine Übersicht über die Grammatik und wichtige Wendungen. Danach folgt ein sogenanntes Zwischenspiel. Anhand des Inhaltsverzeichnisses ist nicht möglich festzustellen, in welchem Verhältnis alle Fertigkeiten geübt werden. Wie bei den oben präsentierten Lehrwerken ist die Phonetik in das Arbeitsbuch integriert.

4.4 Lagune 1

2006 ist von Max Hueber Verlag ein neues Lehrwerk mit dem Titel *Lagune* herausgegeben worden. Jeder Band besteht aus einem Kursbuch mit integrierten Audio-CDs, einem Arbeitsbuch mit integriertem Lösungsschlüssel, Audio-CDs mit den Hörtexten, einem Lehrerhandbuch und einer CD-ROM, mit der alle Fertigkeiten und Strukturen eigenständig geübt werden können. Der Band *Lagune 1* führt zum Niveau A1 des GeR. Das Kursbuch umfasst fünf Themenkreise, die jeweils aus fünf Lerneinheiten bestehen und als Fokus bezeichnet werden.

Jeder Themenkreis enthält also eine Einstiegsseite, jeweils vier Seiten Fokus Strukturen, Fokus Lesen, Fokus Hören, Fokus Sprechen, Fokus Schreiben. Jeweils eine der vier Fertigkeiten - Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben - bildet den Schwerpunkt der Einheit, die anderen Fertigkeiten sind jedoch ebenfalls vertreten. Diesen vier Einheiten vorangestellt ist immer eine Einheit "Fokus Strukturen. (Hueber Verlag online)

Wie bei den zuvor besprochenen Lehrwerken gibt es eine CD-ROM *Übungen per Mausclick*, die über einen Übungsge-

nerator verfügt, dank dem die Lehrer Grammatik-, Wortschatz- oder Leseverstehensübungen kreativ entwickeln können. Den Titel *Lagune* wählten die Autoren, weil man damit einen blauen Himmel, erfrischendes Wasser und eine geschützte Bucht assoziiere. Der blaue Himmel stehe für einen klaren Aufbau, das erfrischende Wasser für viele lebendige Fotos und Zeichnungen, die geschützte Bucht solle ein Synonym einer verlässlichen Progression sein, so die Autoren. Jede Lektion beginnt mit einer Fotocollage, die Informationen über einen Themenkreis vermittelt. Die Fotocollage leitet in das Thema ein und soll zum Nachdenken und spontanen Sprechen sowie zur Wissensaktivierung beitragen. Wie oben erwähnt, umfasst jeder Themenkreis fünf Fokusse, die die Entwicklung aller Fertigkeiten und Strukturen fördern. Das Konzept unterscheidet sich von dem der Lehrwerke *Themen* und *Tangram*, da der Schwerpunkt jeder Lerneinheit auf eine andere Fertigkeit gelegt werde. Wie aber die Autoren versichern, heißt das nicht, dass sie nacheinander entwickelt und geübt werden, denn „die anderen Fertigkeiten sind jedoch ebenfalls vertreten“ (Hueber Verlag online).

Nach der Konzeption von Neuner, auf die in Kapitel 5.6 des theoretischen Teil eingegangen wurde, wird auch in diesem Fall der Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis des Lehrwerkes *Lagune 1* dargestellt, um das Konzept kurz zu analysieren.

Inhalt			Seite
Themenkreis Menschen und Reisen			7
1	Fokus Strukturen	Am Bahnhof sich begrüßen, sich vorstellen, sich verabschieden	8
2	Fokus Lesen	Jan und Sara kurze Aussagen über Personen machen, Fragen stellen, Antworten geben	12
3	Fokus Hören	Reisende im Gespräch Dinge/Personen benennen und zuordnen	16
4	Fokus Sprechen	Bekannte und Familie buchstabieren, Altersangaben machen	20
5	Fokus Schreiben	Urlaubsgrüße Ansichtskarten schreiben	24
	Anker Szenen aus dem Alltag	Auf dem Bahnsteig In der Bahnhofshalle	28
	Augenzwinkern	Deutsch lernen	30

Abb.24: Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis, Lagune 1 – Kursbuch

Die Abbildung deutet auf den ersten Blick auf die Trennung der vier Fertigkeiten voneinander, was schlussfolgern lässt, dass sie isoliert geübt werden, obwohl die Autoren dies verneinen. In dem Inhaltsverzeichnis sind Lehrinhalte in Themenkreise aus dem Alltag eingeteilt z.B. Menschen und Reisen, Personen und Aktivitäten, Wohnen und Leben u.a.. Jeder Themenkreis besteht aus fünf Haupteinheiten: Fokus Lesen, Fokus Hören, Fokus Sprechen und Fokus Schreiben. Diesen vier Einheiten ist die Einheit: Fokus Strukturen vorangestellt. Jeder Einheit werden bestimmte Kommunikationsakte und grammatische Punkte zugeschrieben. Daraus folgt, dass die betreffende Fertigkeit den Schwerpunkt jeder Einheit bildet. Es muss noch hinzugefügt werden, dass jede Einheit immer vier Seiten Umfang hat. Phonetische Übungen werden in das Arbeitsbuch eingeschlossen. Daraus kann man den Schluss ziehen, dass alle Fertigkeiten in einem ausgewogenen Verhältnis entwickelt und geübt werden. Am Schluss jedes Themenkreises gibt es auch Teile, die man *Anker* und *Augenzwinkern* benannt hat. Die Einheit *Anker* bietet eine Selbstevaluation an, *Augenzwinkern* ist „die lustige, cartoonistische Abschlussseite eines jeden Themenkreises“ (Hueber Verlag online).

4.5 Berliner Platz 1

Dieses Lehrwerk ist im Gegensatz zu den vier zuvor vorgestellten Büchern vom Langenscheidt Verlag herausgegeben worden. Die ersten zwölf Lektionen führen zum Niveau A1 des GeR. Zur Wahl hat man zwei verschiedene deutsche Ausgaben. Man hat die Wahl zwischen einem Band *Berliner Platz 1*, der aus einem Lehr- und Arbeitsbuchteil mit einer Audio-CD zum Arbeitsbuchteil und einem Anhang mit Lösungsschlüssel besteht, und einer Ausgabe in zwei Halbtteilen *Berliner Platz A1*, Teil 1 und Teil 2. Die polnische Ausgabe des Lehrwerkes ist ein bisschen anders gestaltet. Der erste Band umfasst die Lektionen 1 bis 8, der zweite, der schon über das Niveau A1 hinausgeht, enthält die Lektionen 9 bis 16. Zusatzmaterialien zum *Berliner Platz* für die Anfängerstufe bietet der Verlag in Form von *Audio-CDs mit Hörtexten* zum Kursbuchteil, einem *Intensivtrainer* mit zusätzlichen Übungen zu jeder Lektion, einer CD-ROM und einem Lehrerhandbuch an. Es gibt zwar kein gedrucktes Glossar, man kann aber Wortschatzlisten Deutsch-Polnisch von der Seite des Langenscheidt Verlages herunterladen. Wie bei den anderen Lehrwerken können sowohl Kursteilnehmer als auch Kurslehrer einen Online-Service benutzen, um die Lehr- oder Lernprozesse zu fördern.

Das Lehrwerk ist handlungs- und interkulturell orientiert und auf die Vorgaben des GeR ausgerichtet ist. Das bedeutet, dass Lernende die Fähigkeit erwerben sollen, kommunikativ handeln zu können. Obwohl der GeR keine konkreten Angaben zur Grammatik enthält, wird darauf geachtet, da grammatische Fehler die Kommunikationsprozesse beeinträchtigen können (Langenscheidt Verlag online). Der unten präsentierte Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis gibt wichtige Hinweise hinsichtlich der Konzeption.

	Im Alltag	Kommunikation	Grammatik	Aussprache	Deutsch verstehen	
1	Hallo! begrüßen und verabschieden · (sich/andere) vorstellen · über Namen, Herkunft und Sprachen sprechen	Guten Tag. Wie heißen Sie? Ich heiße ... Woher kommen Sie?	Aussagesätze und W-Fragen Alphabet · Verbformen im Präsens Fragewörter	Satzmelodie und Akzent Satzmelodie bei Fragen und Aussagesätzen	Hören: Leute aus Deutschland stellen sich vor.	6
	Arbeitsbuch 1 Übungen zu Kommunikation, Wortschatz, Aussprache und Grammatik Aussprache üben: Vokale · ei, eu, au · h · sch, st, sp · s, ß · Dialoge Effektiv lernen: Wörter in Sätzen lernen					76
	Im Alltag EXTRA 1 Sprechen: Du – Sie? Papiere: persönliche Daten in Formular eintragen Namen – international: Reihenfolge von Vor- und Familiennamen					118

Abb. 25: Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis, Berliner Platz 1 – Kursbuch

Das Lehrwerk *Berliner Platz 1* konzentriert sich wie auch die anderen Werke auf die Kommunikation im Alltag. Ein Überblick über sein Inhaltsverzeichnis zeigt, dass sich die Kommunikationsakte mit Hilfe bestimmter grammatischer Strukturen verwirklichen lassen. Weitere Schwerpunkte liegen auf der Aussprache, der Hör- und Lesefertigkeit.

4.6 Direkte Methode

Das Lehrwerk *Direkte Methode* ist von Dom Wydawniczy LONGPRESS herausgegeben worden. Es besitzt kein Inhaltsverzeichnis, sondern lediglich eine Liste der Grammatikprogression. Die Verfasserin orientiert sich mit dem vorgegebenem Wortschatz am Zertifikat Deutsch. Einerseits meint die Autorin im Vorwort, dass der Lerner auf natürliche Art und Weise lerne, wenn die Grammatik nicht erklärt werde, andererseits spielt sie in dem Buch eine wichtige Rolle. Das ganze Lehrbuch ist gleichzeitig ein Konzept und ein Lehrprogramm, der Lehrer braucht keine methodischen Hinweise, weil seine Rolle im Unterricht hauptsächlich darin besteht, Fragen

Alle Unterrichtseinheiten haben dieselbe Struktur und denselben Verlauf. Durch mehrmaliges Wiederholen der Fragen und Antworten sollen die Lernenden sich feste Muster einprägen. Die Fertigkeiten Hören, Lesen und Schreiben werden überhaupt nicht entwickelt. Zwar hören die Kursteilnehmer die Fragen der Lehrer, auf die sie reagieren müssen, üben aber nicht, längere Dialoge oder monologische Texte zu verstehen. Diese Konzeption scheint in der heutigen multimedialen Welt weder zeitgemäß zu sein noch den Bedürfnissen der KT gerecht zu werden.

4.7 Die Themenanalyse

In dem theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wird auf die Teilfertigkeiten und Teilkompetenzen hingewiesen, die unter anderen anhand der Skala des GeR geschildert wurden. In Bezug darauf formuliert das Goethe-Institut Voraussetzungen für Zertifikatsprüfungen auf dem Niveau A1 und A2. Eine davon ist ein Themeninventar (Perlmann-Balme und Kiefer 2011: 76), das zu Analyse Zwecken benutzt werden kann. Analysiert wird, ob Themenkreise in den Lehrwerken den Anforderungen der Prüfungen entsprechen. Die Ergebnisse werden in tabellarischer Form vorgestellt.

<i>Themenbereiche</i>	<i>Kursbücher (Niveau A1)</i>				
	<i>Themen aktuell 1</i>	<i>Tan-gram aktuell 1</i>	<i>Schritte International 1, 2</i>	<i>Lagu-ne 1</i>	<i>Berliner Platz 1, 2 (Lektionen 1-12)</i>
Person	+	+	+	+	+
Menschlicher Körper/ Gesundheit	+	-	+	+	+

Wohnen	+	-	+	+	+
Umwelt	-	-	+	+	-
Essen/ Trinken	+	+	+	+	+
Dienstleistungen	teilweise	-	-	-	-
Arbeit/ Beruf	+	+	+	+	+
Reisen/ Verkehr	+	+	+	+	+
Einkaufen/ Gebrauchsgüter	+	+	+	+	+
Erziehung/ Ausbildung/ Lernen	-	-	+	-	+
Freizeit/ Unterhaltung	+	+	+	+	+

Tabelle 10. Themenanalyse der Lehrwerke

4.8 Abschließende Bemerkungen

Aus der obigen Tabelle geht hervor, dass sich alle Lehrwerke außer *Direkte Methode* mehr oder weniger an den Vorgaben des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens orientieren. Themen, die in den Voraussetzungen für die Goethe-Prüfungen A1 festgelegt werden, sind in den untersuchten Lehrwerken in meisten Fällen vorhanden. Die drei Themenbereiche Dienstleistungen, Umwelt, Erziehung und Ausbildung werden allerdings auf dem Niveau A1 vernachlässigt. Überraschend ist aber, dass das Lehrwerk *Tangram* im Vergleich zu den anderen die meisten Mängel aufweist.

Nach diesem kurzen Durchgang durch die Inhalte der Lehrwerke ergibt sich eindeutig, dass die Kommunikation im Vordergrund aller Konzepte steht. Bis auf *Direkte Methode*

werden in allen Lehrbüchern Alltagssituationen dargestellt, in denen Lernende kommunizieren müssen. Des Weiteren ist nachdrücklich zu betonen, dass in jedem der beschriebenen Lehrwerke auch die Grammatik von großer Bedeutung ist und mit dem Erwerb der anderen Kompetenzen gleichgesetzt wird. Es ist jedoch zu bedenken, dass die Analyse des Inhaltsverzeichnisses keinen ganzheitlichen Überblick über die Lehrbücher bieten kann. Trotzdem lässt sich aus diesem kurzen Vergleich der Inhalte schlussfolgern, dass das Lehrbuch *Themen* alle Elemente außer Phonetik, die in einem getrennten Buch zum Lehrwerk veröffentlicht werden, beinhaltet, dass seine Struktur übersichtlich, geordnet und durchdacht ist. Im Gegensatz dazu erfährt man aus den Inhaltsverzeichnissen von *Tangram* und *Schritte* kaum, welche Fertigkeiten oder Strukturen außer Sprechen geübt werden. *Berliner Platz* stellt Sprechen in den Vordergrund, weiterhin Hören und Lesen. *Tangram*, *Schritte*, *Lagune* und *Berliner Platz* haben die Phonetik in die Arbeitsbücher integriert.

5. Zu den Lehrwerken - Ergebnisse der schriftlichen Befragung und der Interviews

Während das 4. Kapitel des empirischen Teils einen Überblick über die Lehrwerke hinsichtlich der Inhaltskonzeption, der Lehrwerkteile sowie der zusätzlichen Materialien und Medien gibt, liegt der Schwerpunkt dieses Abschnittes auf der subjektiven Beurteilung der Lehrwerke sowohl von den Kursteilnehmern als auch von den Kurslehrern. Die Befragten äußerten sich bei den Fragen 4, 5, 5a, 7,9, 10 und 11 zu den Themen, dem Schwierigkeitsgrad und der Anzahl der Aufgaben. In der Antwort auf die Frage 15 formulierten sie die Vorschläge für die Lehrwerkverfasser.

5.1 Themen

Da sich das Thema der vorliegenden Arbeit auf die Lehrwerke im DaF-Bereich bezieht, ist es wichtig, die Lernenden nach ihrer subjektiven Beurteilung der Lehrbücher zu fragen. Das unten dargestellte Diagramm veranschaulicht, für wie interessant die KT die Themen in den im Unterricht eingesetzten Lehrwerken halten.

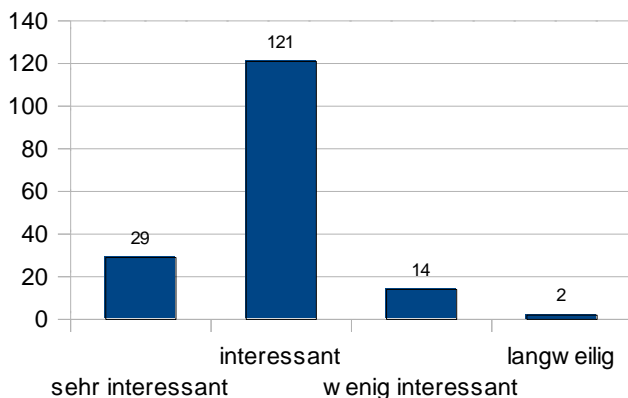


Abb.27: Beurteilung von Themen

Weiterhin sollten sich die Befragten dazu äußern, ob sie die in den Lehrwerken enthaltenen Themen für sehr nützlich, nützlich, selten nützlich oder nicht nützlich halten. 54 Personen vertreten die Ansicht, dass die Themen sehr nützlich sind, 114 bezeichnen sie als nützlich, eine Person hält sie für selten nützlich, eine andere für nicht nützlich. Die erhobenen Daten weisen darauf hin, dass die Themen in den Lehrwerken erwachsendgemäß sind und den Interessen der volljährigen Lernenden in den meisten Fällen entsprechen.

5.2 Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben im Lehrwerk

In diesem Punkt sollten die Lernenden den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben in Bezug auf alle Fertigkeiten und die Grammatik beurteilen. Die Resultate zeigt die folgende Abbildung:

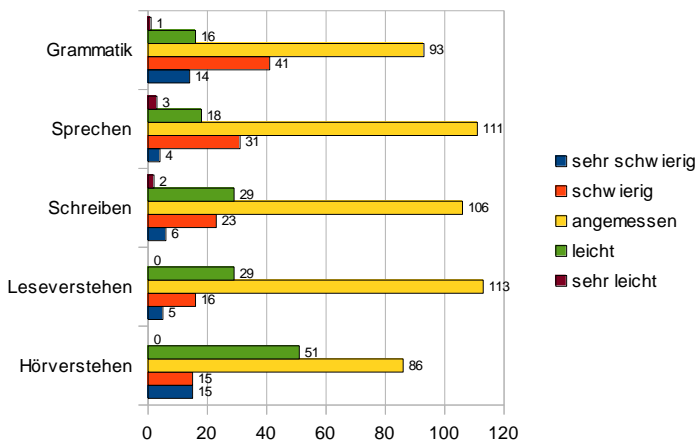


Abb.28: Schwierigkeitsgrad der Aufgaben

Aus dieser Abbildung wird ersichtlich, dass 55 KT die grammatischen Übungen als schwierig oder sehr schwierig empfinden, was fast einen Drittel der Befragten ausmacht. Sprechen wird von 35 für schwierig oder sehr schwierig gehalten.

ten, Schreiben und Hörverstehen finden 31 und 30 Probanden/innen schwierig oder sehr schwierig. Leseverstehen bereitet 21 KT größere Schwierigkeiten.

Die Angemessenheit der Aufgaben in den Bereichen Leseverstehen, Schreiben und Sprechen wurde von über 100 Befragten bestätigt. 51 Personen empfinden die Hörverstehensübungen als leicht, 85 als angemessen.

5.3 Die Anzahl der Aufgaben im Lehrwerk

Mit Hilfe dieser Frage sollte die subjektive Beurteilung der Verhältnisse zwischen den Übungen für alle Fertigkeiten und die Grammatik ermittelt werden. Es sollte also herausgefunden werden, wo nach Meinung der KT der Schwerpunkt des Lehrwerks liegt, ob die Entwicklung aller Fertigkeiten und der Grammatik in einem ausgewogenen Verhältnis steht oder ob ein Bereich überbewertet wird. Die aus den Fragebögen gewonnenen Angaben illustriert die folgende Statistik:

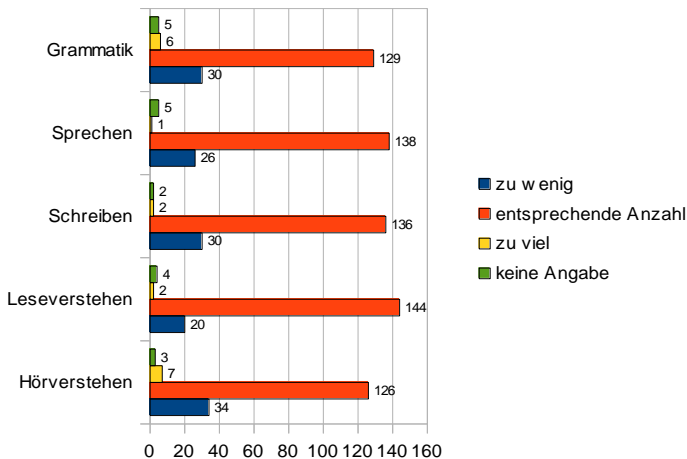


Abb. 29: Anzahl der Aufgaben

Die Auswertung der Befragungsergebnisse hat Folgendes gezeigt: Fast drei Viertel der KT haben bei den Hörverstehensübungen und über drei Viertel bei den Sprechübungen, Schreibübungen, Leseverstehensübungen und Grammatikübungen die Antwort: „entsprechende Anzahl“ angekreuzt. 30 Probanden/innen sind der Meinung, dass es in dem Lehrwerk zu wenig Übungen für Grammatik und Schreiben gibt, 34 würden sich mehr Hörverstehensübungen wünschen, 26 finden, dass zu wenig Sprechübungen vorhanden sind, 20 meinten, das Lehrwerk enthalte zu wenig Übungen für Leseverstehen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Übungen für alle Fertigkeiten und die Grammatik in den Lehrwerken in einem ausgewogenen Verhältnis zu stehen scheinen.

5.4 Die Übersichtlichkeit des Lehrwerks

Um eine Fremdsprache erfolgreich zu lernen, sollten die KT, wie jeder Schüler und jeder andere Lernende auch, das Erlernte außerhalb des Unterrichts festigen und vertiefen. Es entsteht aus diesem Grund die Frage, ob das Lehrwerk für die erwachsenen KT übersichtlich und logisch ist. 109 der Befragten brachten ihre positive Meinung zum Ausdruck, indem sie die Antwort „in größerem Maß“ auswählten, 44 antworteten mit „eindeutig ja“, 11 finden, dass das Lehrwerk „eher nicht logisch“ und übersichtlich zu sein scheint, und nur 2 beurteilen die Übersichtlichkeit des Lehrwerks negativ.

In dem nachstehenden Punkt wurde die Frage gestellt, ob das Lehrwerk eine selbständige Arbeit erleichtert, warum ja/warum nein? Von 170 Probanden/innen antworteten 130 mit „ja“, 36 mit „nein“ und 4 Antworten fehlten. Im Weiteren wurde anhand der Ergebnisse eine Liste mit Begründungen zusammengestellt, wobei die Frage „warum ja“ von 79 Personen und „warum nein“ von 20 beantwortet wurde. Die Antworten haben sich in vielen Fällen wiederholt.

Die Probanden/innen haben Ja-Antworten folgendermaßen begründet:

- es gibt viele zusätzliche Übungen mit einem Lösungsschlüssel
- es gibt zusätzlich ein Schülerheft, ein XXL-Heft
- eine CD ist dem Buch beigelegt, man kann die Aussprache und das Hörverstehen üben
- ein Wörterverzeichnis/eine Wörterliste ist nach jedem Kapitel vorhanden
- die Themen bilden eine Ganzheit
- alles ist gut verständlich
- man kann das wiederholen, was im Unterricht behandelt wurde
- alles ist logisch und klar
- man kann die nötigen Informationen intuitiv finden
- das Lehrwerk motiviert zur Arbeit durch ein reiches Vokabular
- nach jedem Kapitel gibt es Grammatikübersichten/Grammatiktabellen
- Kursbuch und Lehrbuch ergänzen sich
- es gibt Erklärungen auf Polnisch
- das Lehrwerk hat eine gute Konstruktion.

Zu berücksichtigen ist an dieser Stelle die Tatsache, dass am häufigsten die zusätzlichen Übungen mit einem Lösungsschlüssel und eine dem Lehrwerk beigelegte CD genannt wurden. Ferner sollen die Gründe für Nein-Antworten in einer Liste zusammengestellt werden. Diese Probanden/innen finden, dass das Buch eine selbständige Arbeit zu Hause nicht erleichtert, denn

- es gibt zu wenige grammatische Erklärungen
- es gibt keine polnischen Erklärungen
- die Übungen stehen nicht im Zusammenhang mit dem Unterrichtsinhalt
- es gibt keinen Lösungsschlüssel zum Kursbuch

- es gibt zu viele neue Vokabeln
- es fehlen deutsch-polnische Übersetzungen der Vokabeln am Text.

Aus der Auswertung der Ergebnisse geht hervor, dass „keine polnischen Erklärungen“ und der fehlende Lösungsschlüssel zum Lehrbuch am häufigsten bemängelt wurden.

5.5 Zu den Vorschlägen für Lehrwerkverfasser

Bezüglich des Inhalts der Lehrwerke fragte man die Kursteilnehmer nach Vorschlägen für die Buchautoren, um den Lehrprozess effektiver zu gestalten. Die Befragung erbrachte folgende Ergebnisse:

mehr Sprechübungen	83
mehr Hörverstehensübungen	54
mehr Leseverstehensübungen	33
mehr Grammatikübungen	26
mehr Schreibübungen	22

Tabelle 11. Vorschläge für Lehrwerkautoren

Hierbei ist festzustellen, dass das Sprechenlernen fast bei der Hälfte der Befragten im Vordergrund steht, während die Schreibübungen keine wesentliche Rolle spielen. Ein Interesse an der Entwicklung der Hörfertigkeit ist auch nicht zu übersehen.

5.6 Die subjektive Beurteilung der Lehrwerke durch die Kurslehrer

In zehn mit zwölf Probanden/innen durchgeführten Interviews erwähnten die Befragten sechs Lehrbücher: *Themen neu*

oder *Themen aktuell*, *Schritte international*, *Tangram*, *Deutsch aktuell*, *Lagune* und *Direkte Methode*. Die Interviewpartner beurteilten die Lehrwerke, mit deren Hilfe sie den Lehrprozess mit den Erwachsenen zu gestalten haben. Die Interviewpartnerinnen I-A und I-B benutzen im Deutschkurs für Anfänger auf den Stufen A1 und A2 *Schritte international* 1,2,3 und 4.

Die Interviewpartnerin I-A findet, dass das Lehrwerk übersichtlich ist, einen guten Wortschatz vorgibt und der Sprachgebrauch nicht künstlich, sondern authentisch ist. Die Themen beurteilt sie als erwachsendgemäß, auch landeskundlichen Informationen wie Landkarten von deutschsprachigen Ländern oder Informationen über regionale Dialekte und Traditionen sind vorhanden. Die polnische Ausgabe und das Schülerheft XXL mit zusätzlichen Aufgaben erleichtern den Kursteilnehmern selbständig zu Hause zu arbeiten. Sie behauptet, die Fertigkeiten Hören, Lesen und Sprechen würden gleichermaßen entwickelt, vernachlässigt werde die Fertigkeit Schreiben.

Die Interviewpartnerin I-B empfiehlt das Lehrbuch einschließlich des Lehrerhandbuchs, in dem Vorschläge für verschiedene Spiele gemacht werden. Sie erwähnte auch die zusätzlichen Aufgaben im Internet zum Herunterladen. Die Sprache findet sie, wie ihre Kollegin, authentisch. Von der Struktur sei das Lehrwerk geordnet, am Ende jeden Kapitels wären immer die wichtigsten Lernfortschritte zusammengefasst.

Des Weiteren äußerten Kursleiter, die an den anderen Schulen tätig sind und mit dem Lehrbuch *Themen neu* oder *aktuell* arbeiten, ihre Meinung.

Der Interviewpartner II-C hält *Themen* für das universellste Lehrwerk, das je veröffentlicht worden sei und das der polnischen Realität entspreche; bis zum 7. Kapitel beurteilt sie es als sehr positiv, danach allerdings als ziemlich langweilig. *Themen 2* dagegen sei schon schwierig von den Lernenden zu bewältigen. Die Sprache sei zwar keine Umgangssprache, wirke aber auch nicht altmodisch. Die vorgeschlagenen Übungen

gen sind verschiedenartig, so dass alle Sprachfertigkeiten gleichermaßen gefördert werden. Dem Lehrwerk sei eine CD beigefügt und im Internet könnten die Lernenden online Aufgaben auf der Verlagsseite lösen.

Die Interviewpartnerin II-D äußerte sich nur auf positive Art und Weise zum Lehrwerk. Sie ist sehr damit zufrieden und betont, dass es seine Rolle sehr gut erfüllt. Zwar fehlen ihrer Meinung nach Übungen für die Schreibfertigkeit, aber sie hat gelernt, mit dem Buch umzugehen und es mit zusätzlichen Materialien zu ergänzen. Sie bestätigt die Effektivität des Lehrwerks, indem sie sich auf die fast von allen bestandenen TELC-Prüfungen in der Stufe A1 beruft.

Der Interviewpartner II-F ist auch mit *Themen* zufrieden, findet aber die grammatischen Erklärungen verwirrend und teilweise unverständlich. Das Buch sei inhaltsreich und die Sprache authentisch. In dem Lehrwerk gebe es landeskundlichen Informationen. Der befragte Lehrer empfiehlt seinen Kursteilnehmern sich die polnische Ausgabe zu besorgen, um effektiver selbständig üben zu können. Seiner Meinung nach werde mit dem Lehrbuch vor allem die Lesefertigkeit geübt.

Die Interviewpartnerin II-E findet dagegen, dass das Buch sich durch zu langsame Progression charakterisiere. In Bezug auf die Entwicklung der Sprachfertigkeiten lasse sich sagen, dass am Anfang Lesen geübt werde, danach Hören, wobei das Tempo zu schnell sei, und später Sprechen, Über die Entwicklung der Schreibfertigkeit sagt sie nichts. Auf landeskundliche Informationen achte sie nicht, weil ihre Kursteilnehmer kein Interesse daran zeigten. Wichtig sei zu betonen, dass die KT mit Hilfe des Lehrwerks im Stande seien, den Unterrichtsstoff ohne Hilfe des Lehrers zu wiederholen.

Als letzte aus Westpommern wurde die Lehrerin V-G interviewt, die auch mit *Themen* unterrichtet. Im Gegensatz zu den vorhergehenden Interviewpartnern ist sie mit dem Buch nicht zufrieden und davon überzeugt, dass es auf dem Markt viel bessere Lehrwerke gebe. Sie arbeitet nicht mit den Online-Aufgaben, die auf der Internetseite des Verlags zur Verfü-

gung gestellt werden. In Hinsicht auf die Sprachfertigkeiten stellt sie fest, dass das Lehrwerk vor allem Leseverstehen entwickle. Ihr fehlen kommunikative Übungen für Sprechen und Schreiben. Obwohl sie sich insgesamt negativ zu *Themen* äußert, lobt sie den interessanten Wortschatz und anregende Aufgaben für das Hörverstehen.

An dieser Stelle sind die Bemerkungen des Interviewpartners IX-K anzubringen, der schon jahrelang mit dem Buch vertraut ist. Positiv findet er, dass alle Fertigkeiten in gleichem Maße gefördert, und inhaltsreiche und verschiedenartige Übungen angeboten würden. Ihm gefällt die charakteristische männliche Stimme in den Hörtexten und dass die landeskundlichen Informationen, z.B. das Bierlexikon, erwachsendgemäß seien. Als Nachteile nennt er eine zu schnelle Progression, eine wenig authentische Sprache, die zu offiziell klinge und nicht im Alltag verwendet werde.

Der nächste Interviewpartner VII-I wechselte nach einigen Jahren Unterrichtspraxis von *Themen* zu *Tangram*. Für vorteilhaft hält er fertige Tests, methodische Hinweise Schritt für Schritt, Kopiervorlagen, authentische Sprache sowie landeskundliche Informationen, Diktate und verschiedenartige Übungen, sieht aber einen Mangel an Sprechübungen. Er bezeichnet das Lehrwerk als erwachsendgemäß. Trotzdem wechselte er wieder zurück zu *Themen*, weil ihm das Lehrbuch im Vergleich zu *Tangram* inhaltsreicher vorkomme und alle Fertigkeiten gleichermaßen fördere.

Während der schriftlichen und mündlichen Befragung zeigte sich, dass in einer Gruppe in einer Sprachschule in Pommern das Lehrwerk *Deutsch aktuell* eingesetzt wird, was sehr überraschend für die Forscherin war, weil das Lehrwerk für Jugendliche in Gymnasien konzipiert ist. Daher kritisiert die Lehrerin VI-H auch die Entscheidung ihres Vorgängers mit der Begründung, dass die Themen nicht altersgemäß seien. Zwar gäbe es CDs, ein Lehrerhandbuch, Übersetzungen des Wortschatzes oder landeskundliche Informationen und die Sprache könne als authentisch angesehen werden, sei aber die

Sprache der Jugendlichen. Vor allem würden Lesen und Hören geübt, weniger die Sprechfertigkeit, und für die Entwicklung der Schreibfertigkeit würden nur wenige Übungen angeboten. Sie bevorzugt das Lehrwerk *Themen*, aus dem sie Kopien für die Kursteilnehmer macht.

In der Institution VIII wurde auch ein Interview mit der dort angestellten Deutschlehrerin VIII-J geführt, die das Lehrwerk *Lagune* von einer anderen Lehrerin übernahm. Deswegen muss sie den Lehrprozess mit diesem Lehrwerk fortsetzen, obwohl sie damit unzufrieden ist. Zu den Vorteilen zählt sie eine gute Internetseite, eine CD für Ausspracheübungen, ein Wörterverzeichnis nach jedem Kapitel mit Substantiv- und Verblisten sowie auch eine Zusammenfassung der grammatischen Strukturen, eine authentische Sprache in den Hörverstehensübungen und Bilder aus deutschen Zeitungen. Nachteilig findet sie Drillübungen für den Wortschatz, den Mangel an Sprechübungen, banale Themen für 30 oder 40jährige Kursteilnehmer und ein sehr monotones, sich wiederholendes Schema: Wortschatz, Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben.

Zum Schluss wird die Meinung des Lehrers X-L dargestellt, der mit dem Lehrbuch *Direkte Methode* vertraut und sehr zufrieden ist. Der Unterricht könne nicht langweilig werden, weil die Kursteilnehmer die ganze Zeit aktiv und konzentriert arbeiten müssten. Es gebe kein Lehrerhandbuch, nur thematische Tafeln, z.B. zur Familie, oder CDs mit aufgenommenen Fragen und Antworten aus dem Buch seien beigelegt. Das Sprechen stehe zwar im Vordergrund des Konzeptes, aber auch traditionelle grammatische Übungen stünden am Ende des Buches.

5.7 Abschließende Bemerkungen zu den Lehrwerken

Nach diesem kurzen Blick auf die Ergebnisse der mündlichen Befragung zeigt sich, dass von zwölf befragten Lehrern sieben das Lehrwerk *Themen* bevorzugen, obwohl zwei von

ihnen mit Hilfe von anderen Lehrwerken unterrichten. Es ist zu ergänzen, dass in den Institutionen II und III, wo es leider nicht möglich war, Interviews durchzuführen, auch *Themen* eingesetzt wird. *Themen* erweist sich als ein sehr beliebtes Lehrbuch, das authentische Sprache bietet, verschiedenartige und inhaltsreiche Übungen enthält, sowie alle Fertigkeiten entwickelt. Selbst die einzige Lehrerin, die sich negativ äußerte, konnte ihm auch positive Aspekte abgewinnen. *Deutsch aktuell* erweist sich als nicht erwachsengemäßes Lehrwerk, *Tangram* wurde u.a. wegen der authentischen Sprache gelobt, *Lagune* von der Lehrerin VIII-J als modernisierte Version von *Delfin* beurteilt. Von allen Befragten beobachtet allein die Lehrerin, die mit *Deutsch aktuell* unterrichtet, Schwierigkeiten im Unterricht, die sie auf die Umgangssprache und Grammatikerklärungen und -übungen dieses Werkes zurückführt. Bei dem Kursbuch *Direkte Methode* sind am Anfang Probleme mit der Beantwortung der Fragen zu nennen.

Fasst man die Ergebnisse der mündlichen und der schriftlichen Befragung zusammen, dann ergibt sich, dass die Themen und Inhalte in den Lehrwerken als erwachsengemäß angesehen werden. Die meisten Kursteilnehmer empfinden, dass alle Fertigkeiten in einem ausgewogenen Verhältnis gefördert werden. Bei den Kurslehrern dagegen sind die Meinungen gespalten. Obwohl die meisten befragten Lehrer mit dem Lehrwerk *Themen* arbeiten, meinen die einen, dass alle Sprachfertigkeiten gleichermaßen geübt würden, während die anderen einen Mangel an Schreibübungen oder Sprechübungen sehen. Wie aber die in Kapitel 5.5. vorgestellten Ergebnisse zeigen, wünschten sich die erwachsenen Lernenden vor allem mehr Sprechübungen, an zweiter Stelle Hörverstehens-, dann Leseverstehens- und zuletzt Grammatikübungen. Ihre Schreibfertigkeit zu üben ist nur 22 Lernenden wichtig. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Erwartungen und Meinungen der Lernenden und der Lehrer in Bezug auf die Lehrwerke voneinander unterscheiden.

6. Zu den zusätzlichen Materialien und Medien

6.1 Ergebnisse der schriftlichen Befragung

Die Fragen 12 und 13 des Fragebogens für Kursteilnehmer sollen ermitteln, welche zusätzlichen Materialien evtl. Medien im Unterricht eingesetzt wurden. Die Probanden/innen bekamen die Möglichkeit, aus mehreren Antworten auszuwählen, wobei Mehrfachnennungen erlaubt waren, sowie auch andere, auf der Liste nicht stehende Angaben zu erwähnen. Weiterhin in der Frage 13 wurden die Befragten gebeten, die Materialien bzw. Medien aufzuzählen, deren Mangel spüren. Die Ergebnisse der 12. sowie der 13. Frage sind tabellarisch dargestellt.

Zusätzliche Materialien und Medien (Mehrfachnennungen möglich)			
<i>Welche zusätzlichen Materialien werden vom Kursleiter im Unterricht eingesetzt?</i>			
Kopien von Lesetexten	150	Dias	11
Kopien von grammatischen Tests	131	Fahrpläne	9
Kopien von Hörverstehungsübungen	107	Kataloge von Reisebüros	9
Bilder	79	Radiosendungen	8
Video/ DVD Materialien	34	TV Werbung	7
Zeitschriften/Zeitungen	19	Plakate	4
TV Programme	15	Kino- /Theaterkarten	2
Anzeigen	14	ärztliches Rezept	1
Supermarktangebote	13	Andere: Brettspiele/Spiele; Landkarte	3; 1
Internetübungen	11		

Tabelle 12. Zusätzliche Materialien I

Zusätzliche Materialien und Medien	
<i>An welchen Materialien fehlt es Ihnen im Unterricht?</i>	
Fernsehsendungen/DVD/ VIDEO	17
deutsche Zeitungen	8
Filme	4
Hörverstehensübungen	4
Spiele	1
Internetübungen	1
Kopien von Lesetexten	1
Phonetikübungen	1

Tabelle 13. Zusätzliche Materialien II

Aus der Tabelle geht hervor, dass die KL den KT am meisten die Kopien von Lesetexten in dem Unterricht vorschlagen, an der zweiten Stelle der Liste sind die Kopien von grammatischen Tests vorhanden. Zusätzliche Übungen für Hörverstehen haben auch ihren festen Platz während des Lehrprozesses, in dem die Bilder auch verankert sind. Über einem Zehntel d.h. 21 der Befragten fehlen visuelle Materialien wie Fernsehsendungen, Video/ DVD - Materialien sowie Filme.

6.2 Ergebnisse der Interviews

Die an der Untersuchung teilnehmende Deutschlehrer geben an, zusätzliche Materialien im Deutschunterricht anzuwenden. Nur bei der Direkten Methode werden keine zusätzlichen Materialien miteinbezogen. Im überwiegenden Teil bedienen sich die Befragten mit Kopien aus anderen Lehrwerken oder Grammatikbüchern. Weiterhin werden Bilder, Kreuzworträtsel, Puzzle, Spiele, Hörspiele, Filme, Karten, Stadtpläne, Anzeigen, Kochrezepte sowie auch ori-

ginelle Materialien aus den Internetseiten erwähnt. Die Lehrerin I-B benutzt im Unterricht auch oft einen Tageslichtprojektor.

Die zusätzlichen Materialien werden den Kursteilnehmern vorgeschlagen, um den Wortschatz zu erweitern, um das Lehrwerk zu ergänzen, um den Unterricht interessanter zu gestalten. Die Kursleiter bringen sie oft oder sehr oft in Anwendung. Viele von den zusätzlichen Materialien sind mit dem Lehrwerk nicht integriert.

Wichtig waren auch Aussagen zur Frage, ob die Lehrenden Lehrerhandbücher benutzen. Es hat sich ergeben, dass diese im allgemeinen keine große Rolle spielen. Die Interviewpartnerin I-B benutzt das Lehrerhandbuch, weil da viele interessante Vorschläge zum Spielen stehen. Der Interviewpartner II-C, die Interviewpartnerin II-D, der Interviewpartner IX-K und die Lehrerin VI-H würden es nicht mehr brauchen, weil die langjährige Praxis dazu beigetragen habe, dass sie eigene Methoden und Vorgehensweisen entwickelt hätten. Die Deutschlehrerin VIII-J findet die Lehrerhandreichungen langweilig. Sie suche lieber praktische Vorschläge im Internet. Der Interviewpartner II-F kenne auch das Lehrerhandbuch, suche aber lieber nach interessanten Hinweisen im Online-Service von Verlagen. Die Interviewpartnerin II-E dagegen meint, es sei gut, wenn man manchmal in die Handreichungen nachschlage, um Routine im Unterricht zu vermeiden. Die Lehrerin V-G vertritt einerseits die Meinung, dass sie die methodischen Hinweise nicht brauche, andererseits gibt sie zu, dass der Preis des Lehrerhandbuches zu hoch sei. Der nächste Interviewpartner VII-I lobt die methodischen Hinweise und Materialien zum Kopieren, die im Lehrerhandbuch vorhanden sind. Der letzte Interviewpartner X-L, der mit dem Lehrwerk *Direkte Methode* arbeitet, hat festgestellt:

Leider haben die Autoren dieser Methode noch nicht ein Zusatzbuch für Lektoren bearbeitet mit irgendwelchen Hinweisen [...]. Es gibt eigentliche solche Tafeln, also solche Hilfen mit

einer gemalten Familie [...] das hilft mir bei der Fragestellung zum Thema Familie [...] es gibt auch CDs mit aufgenommenen Fragen und Antworten.

6.3 Abschließende Bemerkungen

Aus der quantitativen und qualitativen Forschung geht hervor, dass der Fremdsprachenunterricht in außerschulischen Institutionen am meisten mit zusätzlichen Texten, grammatischen Tests, Hörverstehensübungen oder mit Bildern ergänzt wird. Andere Medien und Materialien werden nur selten benutzt. Überraschend daran ist aber, dass die befragten erwachsenen Lerner in der Frage nach ihren Wünschen, in Bezug auf Zusatzmaterialien, sehr wenige Vorschläge formuliert haben, ein Zehntel würde sich gerne Filme in manchen Unterrichtsstunden ansehen und nur ein Befragter hat Internetübungen genannt. Obwohl es den jetzigen Tendenzen im modernen Fremdsprachenunterricht entspricht, sich neuerer Technologien zu bedienen, bevorzugen sowohl Lehrende als auch Lernende das traditionelle Model des Lehrens. Nur wenige Kurslehrer betrachten Lehrerhandreichungen, die eine Hilfestellung leisten, als ein bedeutendes Zusatzmaterial. In meisten Fällen entwickeln sie eigene Methoden und brauchen so eine Art der Stütze nicht.

7. Zu den Lehrprogrammen

7.1 Charakteristika der Lehrprogramme

Im Folgenden wird auf die Lehrprogramme eingegangen, die der Autorin der vorliegenden Arbeit von den befragten Lektoren, den Interviewpartnern/innen II-C, VIII-J und IX-K, zur Verfügung gestellt wurden. Um diese einem Vergleich unterziehen zu können, werden in einem ersten Schritt Auszüge¹⁴ daraus dargestellt. Hier ein Auszug aus dem Lehrprogramm für Erwachsene auf der Stufe A2, das dem Lehrwerk *Lagune2* als Grundlage dient.

TEMAT	FUNKCJE KOMUNIKACYJNE JEZYKA	KATEGORIE GRAMATYCZNE	WIEDZA KULTUROZNAWCZA
1. Kapitel 1 – Święta i świętowanie	wyrażanie życzeń lub gratulacje, nazywa święta, nazywa świąteczne potrawy i napoje, pisanie życzeń z okazji ślubu,	czasowniki wymagające dopełnienia w celowniku, przyimki z celownikiem: <i>bei, zu, seit,</i>	Życzenia z okazji różnych świąt, pisanie kartek świątecznych,

Abb.30: Auszug aus dem Programm- Institution VIII

<p>PROGRAM ZAJĘĆ DLA GRUPY POCZĄTKUJĄCEJ Kurs obejmuje 155 godzin Materiał przewidziany na każdą lekcję obejmuje 90 minut</p> <ul style="list-style-type: none"> • Przedstawianie się. Nawiązywanie kontaktu. Podawanie o sobie podstawowych informacji i formułowanie podstawowych pytań. Ćwiczenia.
--

¹⁴ Die ganzen Lehrprogramme im Anhang

11. Powtórzenie i automatyzacja podstawowych struktur. Różnorodne ćwiczenia komunikacyjne i ćwiczenia na odsłuch.
2. Wprowadzenie zwrotów ułatwiających komunikację. Konstruowanie dialogów sytuacyjnych. Alfabet.
 - Liczebniki. Ćwiczenia w rozumieniu i stosowaniu liczebników.
5. Ćwiczenia automatyzujące stosowanie liczebników. Ćwiczenia na odsłuch.
 - Tworzenie dialogów z wykorzystaniem liczebników.
 - Ćwiczenia w rozumieniu prostych tekstów. Formułowanie pytań do tekstów.
7. Pisanie pierwszych krótkich tekstów pisemnych. Ćwiczenia.

Abb.31: Auszug aus dem Programm Nr. 1 – Institution IX

**PROGRAM ZAJĘĆ DLA GRUPY POCZĄTKUJĄCEJ
(40 GODZIN)**

Materiał przewidziany na każdą lekcję obejmuje 90 minut

- Pierwsze kontakty. Wyjaśnienie różnic w zachowaniu się Polaków i Niemców. Przedstawianie się. Pytanie o proste informacje i udzielanie takich informacji o sobie. Zwroty ułatwiające komunikację.
- Powtórzenie i automatyzacja struktur z lekcji 1. Alfabet. Ćwiczenia na odsłuch z użyciem podstawowych dialogów. Ćwiczenia komunikacyjne z podziałem na role dotyczące podstawowych informacji i cech osób.
- Liczebniki. Ćwiczenia w użyciu i rozumieniu liczebników. Gry z użyciem liczebników (statki, łączenie punktów w obrazki itp.) Ćwiczenia na odsłuch – licytacja.

Abb.32: Auszug aus dem Programm Nr. 2 – Institution IX

PROGRAM SZKOLENIA

7-8 II 2009

1. Formy powitań i pożegnań. Pytania i odpowiedzi dotyczące danych osobowych.
2. Kwestionariusz osobowy.
3. Liczebniki 0-100.

21-22 II 2009

4. Ćwiczenia z liczebnikami
5. Czas zegarowy.
6. Ćwiczenia w podawaniu czasu zegarowego.

Abb. 33: Auszug aus dem Programm Nr.1 für Anfänger – Institution X

WSTĘPNY PROGRAM KURSU

1. Orientacja w terenie.
2. Orientacja w budynku. Wyposażenie pokoju.
3. Ćwiczenia dotyczące orientacji w terenie i budynku.
4. Słownictwo dotyczące recepcji.
5. Tworzenie zdań oznajmujących dotyczących recepcji.
6. Czas przeszły powtórzenie i utrwalenie.
7. Zdrowie i choroby powtórzenie i utrwalenie.
8. Tryb rozkazujący.
9. Konwersacje – obsługa gości, klientów, udzielanie informacji.
10. Przymiotniki, stopniowanie i odmiana.

Abb.34: Auszug aus dem Programm Nr. 2, Fortsetzungskurs – Institution X

In dem ersten tabellarischen Auszug aus dem Lehrprogramm werden folgende vier Elemente hervorgehoben: Themenbereich, Sprechintention/Sprechsituation, Grammatik und landeskundliche Informationen. Dem Programm ist zu entnehmen, was die Kursteilnehmer lernen sollen. Es umfasst insgesamt sieben Themenbereiche, die sich an den Kapiteln von *Lagune 2* orientieren. An dieser Stelle ist zu bemerken, dass das Lehrprogramm sich aus dem Inhaltsverzeichnis des Lehrwerkes ergibt.

Anhand der Programme der Institution IX sind sowohl die detaillierte Stoff- und Stundenverteilung als auch Themen wie z.B. Essen und Trinken, Im Supermarkt oder Gesundheit zu erkennen. Auf den ersten Blick ist die grammatische Orientierung der Programme festzustellen, was ein Zeichen dafür ist, dass die Grammatik wahrscheinlich eine vorrangige Rolle im Lehrprozess spielt.

Im Gegensatz dazu sind die Programme der Institution Nr. II als Inventare zu bezeichnen, die als ein Angebot an Arbeitgeber gerichtet sind. Auf der erste Seite der beiden Programme werden Informationen zu den Stundenzahlen, Terminen, Kosten, zur Zahl der TN in den Lerngruppen und zu den Zielen der angebotenen Kurse gegeben.

Einige Kursorganisatoren versicherten der Autorin, sich an die vom Bildungsministerium zugelassenen Verlagsprogramme zu halten. Um die Struktur des typischen Schulprogramms für Deutsch als Fremdsprache in Lyzeen und technischen Schulen zu illustrieren, wird an dieser Stelle ein Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis des Lehrprogramms vom Hueber Verlag abgebildet.

Spis treści

1. KONCEPCJA PROGRAMU	8
2. OPIS PROGRAMU	9
2.1. Użytkownicy programu	10
2.1.1. Uczniowie	10
2.1.2. Nauczyciele	10
2.1.3. Wydawcy i autorzy podręczników	11
2.2. Materiały dydaktyczne	11
2.3. Wyposażenie szkoły	11
3. CELE NAUCZANIA	12
3.1. Nadrzędne cele edukacyjne	12
3.2. Nadrzędne cele wychowawcze	12
3.3. Cele ogólne nauczania języka niemieckiego w szkole ponadgimnazjalnej	12
3.4. Cele szczegółowe nauczania języka niemieckiego w szkole ponadgimnazjalnej	13
4. MATERIAŁ NAUCZANIA	16
4.1. Kręgi tematyczne	16
4.2. Zakres tematów dla poszczególnych poziomów nauczania	17
4.3. Zagadnienia gramatyczne dla poziomu podstawowego i rozszerzonego	19
4.4. Integracja międzyprzedmiotowa	21
4.5. Proponowany układ treści nauczania	22

Abb. 35: Uniwersalny program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, Ciemnicka/ Boszulak, 2002:5.

Das präsentierte Lehrprogramm bestimmt des Weiteren das Lehrmaterial, die Art und Weise der Realisierung des Lehrprogramms, die erwarteten Schülerleistungen und das Beurteilungssystem. Es unterliegt keinem Zweifel, dass Schulprogramme in dieser Form keine Anwendung für Kurse in privaten Sprachschulen finden können. Der Grund dafür liegt im unterschiedlichen Charakter der beiden Institutionen und in den ganz unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden. Während Schüler verpflichtet sind, den Deutschunterricht in der Schule zu besuchen, sind Kursteilnehmer in den privaten Sprachschulen nicht gezwungen, Deutsch zu lernen. Während das übergeordnete Ziel der öffentlichen Schulen ist, junge Menschen zu erziehen und zu bilden, sind Kursorganisatoren in erster Linie bestrebt, ihre erwachsenen Kunden zufrieden zu stellen und sie ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten entsprechend eine Fremdsprache zu lehren. Da Privatschulen im Unterschied zu öffentlichen Kosten deckend arbeiten müssen, spielt der materielle Faktor oft die ausschlaggebende Rolle. Unbestritten dienen sowohl das Beurteilungssystem als auch die Leistungskontrolle in beiden Institutionen ganz unterschiedlichen Zwecken dienen.

Wie aus der Analyse hervorgeht, unterscheiden sich die von den Privatschulen selbst entworfenen Programme sehr voneinander. Bei der Institution VII können sie als Stoffverteilungsplan bezeichnet werden, bei der IX steht die Grammatik im Vordergrund und die Institution II fasst sich sehr kurz, gibt aber u.a. Informationen zu der Stundenzahl und den Kosten. Es steht auch außer Zweifel, dass die vom Bildungsministerium zugelassenen Programme in den privaten Sprachschulen nicht durchgehend zu realisieren sind.

7.2 Bedürfnisse der Kursteilnehmer

Im folgenden Teil werden die Ergebnisse der qualitativen Interviews mit Kurslehrern dargestellt. Im Zusammenhang mit der Motivation zur Teilnahme an den Deutschkursen kommt

den Lehrprogrammen eine wesentliche Bedeutung zu. Aus den Aussagen der Befragten geht einerseits hervor, dass nicht alle Sprachschulen ein Programm vorgeben, andererseits, dass die Programme, die im Unterricht realisiert werden, sehr verschiedenartig sind. Wie schon in Kapitel 4.4. des theoretischen Teils erwähnt, sollten die Lehrprogramme unter anderen auf der Basis der Motive der Kursteilnehmer angefertigt werden. Die unten präsentierten Antworten geben einen Einblick in die Prozesse der vordidaktischen Phase, in der Kurslehrer Lehr- und Lernziele zu bestimmen haben.

Der Interviewpartner X-L behauptet zwar, dass er die sich an den von den Verlagen erstellten Programme orientiere, gleichzeitig gibt er jedoch zu, sie fast nie zu lesen. Er notiere sich zu Beginn eines jeden Kurses sogenannte Rahmenvoraussetzungen. Die Interviewpartnerin VIII-J erklärt, ein Lehrprogramm zu realisieren, das von einem BÜCHERVERLAG erstellt und vom Bildungsministerium zugelassen sei. Das Programm ist mit dem Titel: Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, profilowanego technikum; - Zulassungsnummer DKOS-4015-186/02, vom Hueber Verlag Polska, versehen. Dazu besitzt die Befragte auch ein selbst geschriebenes Kurzprogramm, von dem später die Rede ist. Die Befragten wurden u.a. gebeten, charakteristische Bestandteile ihres Lehrprogrammes anzugeben, doch leider waren die Antworten nicht sehr konkret. Die Interviewpartnerin VIII-J erklärte Folgendes:

- I.:** Sagen Sie bitte, aus welchen Teilen besteht das Lehrprogramm im Deutschkurs für Erwachsene. Es geht mir z.B. um die Ziele, Inhalte, Themen, Methoden, oder Leistungskontrolle. Vielleicht gehören zu dem Lehrprogramm auch andere Bestandteile?
- I.VIII-J:** Wenn es um Ziele geht, handelt es sich vor allem um das kommunikative Ziel [...], die lexikalischen und grammatischen Probleme stehen im Hintergrund. Und was die Leistungskontrolle angeht, gibt es systematische Tests [...]. Im Lehrprogramm gibt es

natürlich Themenbereiche, lexikalische oder grammatische Inhalte, aber an die Methoden kann ich mich nicht erinnern. Ich müsste in dem Lehrprogramm nachschlagen. Es gibt dort eine Themenliste bis zur Stufe A2, die ungefähr acht Themenkreise umfasst.

Die Interviewpartnerin II-D weist darauf hin, dass sie so viele Jahre arbeite und jede Gruppe ganz anders sei, deswegen habe sie bis heute kein universelles Lehrprogramm. Auf die Fragen nach irgendwelchen Themenbereichen, Lehrmethoden oder vielleicht Vorschlägen zu einer Leistungskontrolle, gab auch sie keine eindeutige Antwort:

II-D: Ich prüfe das, was die Leute gelernt haben, obwohl es von ihnen nicht so leicht zu akzeptieren ist [...]. Ich habe ein Lehrprogramm, aber sie wissen, dass sie, wenn ich in den nächsten Unterricht komme, genau abgefragt werden.

Ein weiteres Beispiel soll verdeutlichen, dass das Thema Lehrprogramme ziemlich problematisch erscheint:

- I:** Sind Sie für die Entwicklung von Lehrprogrammen Ihrer Kurse zuständig?
- II-E:** Ja.
- I, II-F:** Ja.
- I:** Beschreiben Sie bitte die Komponente eines Lehrprogramms. Sind das vielleicht lexikalische und grammatische Inventare?
- II-E:** Alles ist in dem Programm enthalten und lexikalische Themen. Wenn wir ein lexikalisches Thema besprechen, muss ich auch grammatische Inhalte „reinschmeißen“ [...]
- II-F:** Jedes modernste Lehrwerk von Hueber oder Langenscheidt basiert auf Grammatik.

Nicht nur diese vier präsentierten Interviews, sondern auch alle weiteren zeigen, wie die befragten Lehrer dem Thema Lehrprogramm ausweichen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass insgesamt acht Interviewpartner behauptet haben, anhand von Programmen zu arbeiten, obwohl sie nicht imstande waren, Struktur und Inhalt zu konkretisieren. Fünf weitere haben zugegeben, dass sie keine Lehrprogramme besitzen. Wichtig ist an dieser Stelle zu betonen, dass überhaupt nur bei drei Institutionen Lehrer bereit waren, ihre Programme für diese Untersuchung zur Verfügung zu stellen.

Grundlage jedes Lehrprogramms sollten nach der optimalen Strategie ihrer Entwicklung die Bedürfnisse der Kursteilnehmer sein (Pfeiffer 2001: 144). Von den 12 befragten Interviewpartnern haben acht klar geantwortet, dass eine mündliche, bei einer Person eine schriftliche Befragung bezüglich ihrer Wünsche gemacht worden sei. Die Lehrer berücksichtigen die ermittelten Erwartungen und Bedürfnisse der Kursteilnehmer in den Lehrprogrammen. Eine der befragten Personen weiß nicht einmal, ob seine Sprachschule die KT nach ihren Interessen befrage. Zwei weitere Befragte arbeiten mit dem Buch und passen die Themenbereiche oder Begriffe den Möglichkeiten und Wünschen der Erwachsenen im Verlauf des Kurses an. Sie sind auch der Meinung, dass die Erwachsenen immer imstande seien, ihre Bedürfnisse zu äußern. Ein Befragter, der mit der *Direkten Methode* arbeitet, fragt nach den Wünschen der Kursteilnehmer nicht, weil die *Methode* ein ganz anderes Konzept habe. Die Kursteilnehmer wüssten schon von Anfang an, worauf die Besonderheiten dieses Lehrens und Lernens beruhten.

Als Zwischenbilanz lässt sich sagen, dass die Mehrheit der befragten Lehrer sich zwar der Wichtigkeit von adressatenspezifischen und altersgemäßen Lehrprogrammen im Lehr- und Lernprozess bewusst ist, mit der Realisierung jedoch Probleme zu haben scheint.

7.3 Referenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens

In Bezug auf die Lehrprogramme wurden Lehrer befragt, ob die Globalskala und der GeR eine Rolle spiele. Acht der Interviewten behaupten, den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen evtl. die Globalskala des GeR zu kennen. Die Interviewpartnerin VIII-J meinte, dass der GeR die Möglichkeit schaffe, Lehrprogramme in ganz Europa zu vereinheitlichen. Der Interviewpartner II-C und die Interviewpartnerin II-D wurden in dem Bereich geschult, weil die Sprachschule auf die TELC-Prüfungen vorbereitet und diese durchführt. Die Lehrerin II-D betonte, dass ihre Kenntnisse über den GeR ihr geholfen hätten, sich vor allem auf Kommunikation statt auf Grammatik zu konzentrieren. Die Interviewpartnerinnen II-E und II-F kennen auch die Globalskala und vertreten die Ansicht, dass sie bei der Entwicklung der eigenen Programme erforderlich sei. Die Lehrerin II-E hält die Referenzniveaus nur bei den Kursen für wichtig, die mit einer Prüfung abschließen. Der Interviewpartner IX-K behauptet, sein Lehrprogramm auf der Basis der Referenzniveaus zu gestalten. Vier weitere Befragte kennen die Globalskala nicht wirklich, zwei Lehrerinnen weder den GeR noch die Globalskala.

8. Perspektiven für die Praxis

8.1 Perspektiven für die Entwicklung von Lehrwerken und -materialien

Aus den in den Sprachschulen Pommerns und Westpommerns durchgeführten Untersuchungen ergibt sich, dass Lehrwerke nach wie vor eine wesentliche Orientierungsfunktion sowohl für die Lernenden als auch Lehrenden darstellen (vgl. Barkowski 1999: 11, Pfeiffer 2001: 167) und besonders in den Anfängerkursen als Leitmedium gelten (vgl. Kapitel II.5). Die Lerner bekommen dank der Lehrwerke nicht nur einen Einblick in die Sprache und ihre Grammatik, sondern auch in die Kultur des Landes. Obwohl die Verfasser ihre Konzeptionen eher als kommunikativ bezeichnen, wird die der Grammatik zugemessene Bedeutung bei jedem besprochenen Lehrwerk ersichtlich. Zwar wird sie nicht mehr nach den Richtlinien der GÜM geübt, ist aber in dem Lehr- und Entwicklungsprozess der Sprachfertigkeiten verankert. Wie die Forschungen der Autorin dieser Arbeit zeigen, sind die Befragten überwiegend der Meinung, dass alle Fertigkeiten und die Grammatik in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander geübt würden.

Nicht vernachlässigt werden sollte die Tatsache, dass Lehrwerke auch für die Kursleiter/innen eine zentrale Rolle bei der Planung und Gestaltung ihres Unterrichts spielen. Die aus den Forschungsfragen abgeleitete These, dass die Lehrwerke wie kaum ein anderer Faktor den Deutschunterricht in den Sprachschulen beeinflussen, hat sich bestätigt. Die meisten Kursleiter haben kein Lehrprogramm (vgl. dazu Adamczak-Krzysztofowicz 2009: 350) und gestalten ihren Unterricht anhand des im Lehrbuch vorgeschlagenen Stoffes. Auch die Analyse der nur selten vorhandenen Lehrprogramme zeigt deutlich, dass diese sich an die Inhalte und Inhaltsverzeichnisse der Lehrbücher anlehnen (vgl. Kapitel II. 7).

Was die Kursteilnehmer hinsichtlich der Lehrwerke für besonders wichtig halten, sind vor allem polnische Erklärungen und ein Lösungsschlüssel zum Kursbuch. Sie schlagen

außerdem sowohl den Buchautoren als auch ihren Lehrern noch mehr Sprech- und Hörübungen vor.

Die vorliegende Arbeit zeigt auch einige Defizite der auf dem polnischen Markt erhältlichen DaF-Lehrwerke auf. Die befragten Kurslehrer benutzen fast ausschließlich Lehrwerke für Erwachsene, die in erster Linie für Lerner konzipiert wurden, die in einer deutschsprachigen Umgebung leben. Aus diesem Grund wurden in Kapitel 3.8 des theoretischen Teils nur deutsche Lehrwerkgenerationen besprochen, wie aber aus Kapitel II.4 hervorgeht, werden den deutschen Kursbüchern polnische Ausgaben der Arbeitsbücher oder Arbeitsbuchteile mit polnischen Erklärungen beigelegt. Wie aber Lewicki (2008c: 81-82) betont:

[...] w przypadku grup jednorodnych pod względem językowym i kulturowym (a z takim przypadkiem mamy do czynienia w Polsce) powinno się opracowywać odpowiednie dwujęzyczne materiały dydaktyczne (przynajmniej do nauczania na poziomie podstawowym), które uwzględniałyby specyfikę kulturową, językową i dydaktyczną polskich grup uczących się języka niemieckiego [...]. Tych warunków nie spełniają podręczniki jednojęzyczne, wydane w Niemczech i adresowane do różnych odbiorców na całym świecie.

Zwar sind auf dem polnischen Verlagsmarkt schon einige heimatliche Deutschlehrwerke für Erwachsene wie *Deutsch deine Chance 1* von Bęza (2006) oder *Zusammen in Europa A1* von Kolsut und Gębal (2004) vorhanden, aber sie werden von den befragten Kurslehrern nicht eingesetzt. Ihr großer Vorteil besteht darin, dass sie konkret auf polnischsprachige erwachsene Lernende ausgerichtet sind. Sie berücksichtigen die Spezifik der Zielgruppe, ihre Muttersprache sowie auch ihre Lehr- und Lerntraditionen. Ein bedeutender Nachteil liegt jedoch darin, dass sie im Gegensatz zu den deutschen Lehrwerken außer CDs zum Hörverstehen kein Zusatzangebot haben wie ein Lehrerhandbuch, einen Intensivtrainer zum

Wortschatz und zur Grammatik, CD-ROMs, DVDs, Poster sowie einen Online-Service.

Als sehr überraschend erwies sich die Tatsache, dass die Kursleiter das Potential, das in den in die Lehrwerke integrierten Lehrerhandbüchern oder Lehrerhandreichungen liegt, unterschätzen. Dazu Pfeiffer (2001: 166):

Poradnik metodyczny nauczyciela jest w moim przekonaniu wciąż niedoceniany. Do wniosku takiego dochodzę w oparciu o rozmowy z nauczycielami i obserwując niskie nakłady poradników i związane z tym trudności w ich nabyciu. Tymczasem to właśnie poradnik prezentuje wykładnię metodyczną autorów, przedstawia podstawowe zasady, które legły u podstaw preparacji i wyznacza czynności nauczyciela i uczniów.

Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass die Lerner in Bezug auf die zusätzlichen Materialien und Medien mehr audiovisuelle Hilfen erwarten. Die am meisten benutzten zusätzlichen Materialien sind Kopien von Lesetexten oder grammatischen Tests sowie auch von Hörverstehensübungen und Bildern. Neue Technologien oder Multimedia werden in den untersuchten Institutionen fast nie in den Lehrprozess einbezogen, die Befragten haben keine Wünsche nach neuen Technologien geäußert. Auch an den von den Verlagen angebotenen Online-Services ist kein großes Interesse zu beobachten. Dem muss hinzugefügt werden, dass die erforschten Sprachinstitutionen nicht über eine ausreichende technische Ausstattung verfügten, um geeignete Software direkt im Fremdsprachenunterricht einsetzen zu können. Nach Beendigung der Befragung stellten allerdings zwei Sprachschulen in Westpommern den Lernenden auf ihren Internetseiten Lernplattformen für E-Learning zur Verfügung. Eine dieser Institutionen verzichtete jedoch inzwischen wieder darauf, weil ihre Lernplattform zwar große Kosten generierte, aber von ihren KT nur selten und sporadisch genutzt wurde. Die andere Sprachschule stellt ihre Plattform erst seit kurzem zur Verfügung, so dass noch keine Erfahrungen vorliegen.

Deutliche Diskrepanzen zwischen den verschiedenen Lehrwerken zeigte eine Themenanalyse auf, die anhand der Vorgaben des GeR und des Goethe-Instituts zu den Prüfungen auf dem Niveau A1 durchgeführt wurde (vgl. Kapitel II.4.7).

Aus den oben referierten Forschungsergebnissen können die folgenden Perspektiven für die Entwicklung und den Einsatz von Lehr- und Lernmaterialien abgeleitet werden:

- Da Anfänger so einen großen Bedarf an Sprech- und Hörverstehensübungen haben, wäre es wünschenswert, in die Bücher zusätzliche Hörtext- und Sprechübungsteile zu integrieren, um die entsprechenden Fertigkeiten optimal zu entwickeln. Ein solches Konzept realisiert das Lehrwerk *Schritte* mit der Integrierung von: *Schritte Übungsgrammatik*, *Schritte International Lesemagazin*, einer *DVD mit fünf Filmgeschichten* und dem *Schritte International Intensivtrainer* sowie auch den *Materialien für interaktive Whiteboards CD-ROM*.
- Da nicht alle Grundstufen-Lehrwerke sich bezüglich der Themen an den Anforderungen des Zertifikats A1 des Goethe-Instituts orientieren, müssten die Autoren die Lehrwerke, die auf die Goethe- Prüfungen vorbereiten sollen, um die fehlenden Themen ergänzen.
- Aus der Forschung geht deutlich hervor, dass sich das Lehrwerk als das wichtigste Lehr- und Lernmaterial bewährt hat. Es unterliegt keinem Zweifel, dass es trotz fortschreitender Technisierung noch lange in dieser Funktion überleben wird.
- Das Lehrwerk kann als „geheimer Lehrplan“ bezeichnet werden, in dem festgelegt wird, was und wie gelehrt werden sollte. Aus diesem Grund sollten die Lehrerhandbücher ständig überarbeitet werden, um der sich verändernden Realität der KT Rechnung zu tragen und so die Lehrer anzuregen, sie als wertvolle Hilfeleistung anzunehmen und ihre Unterrichtsvorschläge umzusetzen.
- Nicht nur wegen fehlender Medienkompetenz von Kursteilnehmern und Kursleitern und mangelnder technischer

Ausstattung der Privatschulen, sondern auch wegen bestimmter traditioneller Lern- und Lehrmethoden wird der Einsatz von Printmedien im Deutschunterricht noch lange charakteristisch sein. Dazu trägt auch das steigende Angebot der von Verlagen gedruckten Materialien bei.

- Die Akzeptanz von Lernsoftware und Angeboten wie Lernplattformen für E-Learning zum interaktiven Lehren und Lernen wird bei privaten Sprachinstitutionen wahrscheinlich auch in nächster Zukunft noch relativ gering sein. Einerseits sind viele Erwachsene mit den Neuen Technologien nicht vertraut, andererseits ist die Nutzung von diesen Möglichkeiten besonders für kleinere Sprachschulen zu kostspielig.
- Da die polnischen Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene keiner Analyse unterzogen wurden, wäre es wichtig, auch dieses Thema anzugehen. Mit Sicherheit müsste hier über die Entwicklung von Zusatzkomponenten nachgedacht werden.

8.2 Perspektiven für die Entwicklung von Lehrprogrammen

Eine kurze Analyse der vorhandenen Lehrprogramme in Kapitel II.7 konnte die in der Fragestellung formulierte These belegen, dass diese Programme sich stark an die Lehrwerke anlehnen und eher als eine Liste oder ein Inventar angesehen werden können. Interessant ist an dieser Stelle folgende Diskrepanz: Während die mündliche Befragung ergibt, dass die Lehrer für die Vorschläge der Kursteilnehmer zu den Lehrhalten offen zu sein scheinen, zeigt sich in der schriftlichen Befragung jedoch, dass mehr als ein Drittel der Probanden/innen nicht nach ihren Vorschlägen befragt wurde. Das führt die Autorin der vorliegenden Arbeit zu den nachfolgenden wichtigen Feststellungen:

- In den meisten Kursen betrachtet man das Lehrwerk als „de facto-Lehrplan“ (Tönshoff 1999: 227).

- Das methodisch-didaktische Konzept stützt sich eindeutig auf das Lehrwerk, reflektiert aber die spezifischen Lehr- und Lernprozesse im Erwachsenenalter nicht.
- Die Kursleiter betrachten die Lehrprogramme nicht als Kernpunkt für die Gestaltung des Lehrprozesses.

Um Sprachlehrern die Relevanz der Lehrprogramme verdeutlichen und ihnen Wissen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung vermitteln zu können, wäre es empfehlenswert, ein modellhaftes Lehrprogramm für Standardkurse zu entwickeln. Solch ein Modellprogramm sollte sich auf die Grundprinzipien der Fremdsprachendidaktik für Erwachsene und die Grundsätze für die Entwicklung von Lehrprogrammen stützen. Im Programm sollten beispielhaft Lehrziele, Inhalte, Lehrmittel und Lehrbedingungen bestimmt und beschrieben werden. Auf die Festlegung der Methoden sollte verzichtet werden. Lehrprogramme im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene müssen offen formuliert werden, weil die Kursleiter wegen der Lerngewohnheiten und -erfahrungen der Erwachsenen flexibel vorgehen sollten. Derartige beispielhafte Programmvor schläge könnten in Lehrerhandbüchern oder Leitfäden für Kursleiter in der Erwachsenenbildung veröffentlicht werden.

8.3 Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung der Lehrer¹⁵

Nachdem die Frage der Lehrerqualifikationen behandelt und die Ergebnisse der mündlichen Befragung dargestellt wurden, soll an dieser Stelle auf die Perspektiven und Postulate für die Lehreraus- und Fortbildung eingegangen werden.

Die Standards für die Lehrerbildung im Bereich Fremdsprachenunterricht, aus denen sich die Anforderungen an

¹⁵ Einige Stellen wurden veröffentlicht in: Aleksandrovich, M., Seebauer, R., Zoglowek, H. (Hrsg.) (2015), *Diversity in Education in Europe - Insights from Pedagogy and Psychology. Vielfalt in Bildung und Erziehung - Pädagogische und psychologische Einblicke*, Berlin: LIT, S. 37-46.

Hochschulen und Universitäten ergeben, werden in zwei Verordnungen formuliert:

- *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki*
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli*¹⁶

Die erste Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulbildung bestimmt, über welche Qualifikationen Absolventen eines neuphilologischen Studiums des I. Grades (Lizenziat) verfügen müssen. Während des Studiums sollten die Studenten Grundkenntnisse über die Sprache, Literatur und Kultur des fremden Landes erwerben. Man erwartet von den Absolventen Sprachkompetenzen auf dem Niveau C1, die Fähigkeit, die Fremdsprache je nach dem ausgeübten Beruf zu verwenden, und die Fähigkeit, in der Fremdsprache in verschiedenen Lebensbereichen situationsgemäß zu kommunizieren. Die genannten Kompetenzen sollten die Voraussetzung schaffen, um in Verlagen oder Massenmedien, in der Tourismusbranche oder im Dienstleistungssektor eine Arbeit aufnehmen zu können. Weiterhin bestimmt die Verordnung die Qualifikationen der Absolventen nach dem neuphilologischen Studium des II. Grades (Magister), nach dessen Abschluss sie über Kompetenzen auf dem Niveau C2 des GeR verfügen sollten. Die im Aufbaustudium vertieften und erweiterten Kenntnisse bilden nicht nur die Basis für die zuvor genannten Beschäftigungen, sondern auch für Berufe wie Übersetzer und

¹⁶ Die Verordnungen traten aus der Kraft, aber die Rahmenrichtlinien blieben dieselben. Zur Zeit gilt *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*

Dolmetscher oder auch für eine Anstellung in Forschungsinstituten. Diese Aufzählung zeigt, dass sich Absolventen des neu-philologischen Studiums ein breites Spektrum von Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnet. Charakteristisch ist vor allem die Sprach-, Kultur- und Übersetzungskompetenz.

Um aber als Lehrkraft arbeiten zu können, muss man außer den oben erwähnten Fähigkeiten noch weitere erwerben, die in der zweiten genannten Verordnung des Ministers für Nationale Bildung und Sport bestimmt werden. Hiernach brauchen Lehrer auch eine fachliche Ausbildung, was bedeutet, dass sie ein pädagogisch-methodisches Modul im neuphilologischen Studium absolvieren muss. Es besteht aus den folgenden obligatorischen Fächern:

- Pädagogik
- Psychologie
- Didaktik und Methodik eins Fremdsprachenunterrichts
- Informationstechnologie
- Schulpraktikum

Außer dem Lehramt sollten Absolventen imstande sein, auch Betreuungs-, Erziehungs- und Sozialaufgaben in der Schule zu erfüllen.

Aus den bisherigen Darlegungen wird ersichtlich, dass die jetzige Lehrerausbildung stark auf das Schulwesen ausgerichtet ist. Der Fokus der Berufsvorbereitung von Fremdsprachenlehrern liegt auf Kompetenzen, die in den öffentlichen Pflichtschulen erfordert werden. Zu diesem Punkt soll noch kurz ergänzt werden, dass es im öffentlichen Schulsystem auch Weiterbildungsinstitutionen¹⁷ gibt, in denen Erwachsene, die an der Fort- oder Ausbildung freiwillig teilnehmen, ihre Ausbildung ergänzen oder abschließen können. Daraus ergeben sich einige kritische Anmerkungen, die die Rolle des Lehrers betreffen. Nach Ansicht der Verfasserin haben die Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung kaum Erziehungs- oder Betreuungsziele zu erfüllen, der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit sollte

¹⁷ Weiterbildungsinstitutionen- placówki kształcenia ustawicznego

eher auf die Didaktik, Methodik und Psychologie in der Erwachsenenbildung gelegt werden.

Wie schon in dem theoretischen Teil in Kapitel 7.6 erwähnt, unterscheidet man in der Fremdsprachenlehre fünf Grundkompetenzen: die linguistische, methodische, pädagogische, Medien- und Kulturkompetenz (Pfeiffer 2001:194). Sie stehen im Einklang mit den Bestimmungen der Verordnung des Ministers für Nationale Bildung und Sport. Während die linguistische Kompetenz, Medien- und Kulturkompetenz bei jeder Altersgruppe von Lernenden auf einem hohen Niveau erfordert wird, soll hier die Aufmerksamkeit auf die methodische und pädagogische Kompetenz in Bezug auf die Erwachsenenbildung gelenkt werden. Unter der methodischen Kompetenz versteht Pfeiffer (ebd.: 195): „[...] umięjętność tworzenia i przeprowadzenia efektywnych procesów glottodydaktycznych”. Um sie zu erreichen, müsse man glottodidaktisches Wissen erwerben und die Praxiserfahrung miteinbeziehen. Von großer Bedeutung ist doch zu wissen, mit welchen Schwierigkeiten beim Lehren und Lernen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen zu rechnen ist. Das erworbene theoretische Wissen erlaubt teilweise Fehler im Unterrichtsprozess zu vermeiden, ihn erwachsendgemäß zu gestalten und altersgemäße Techniken oder Strategien einzusetzen. Dies trägt wiederum zur bewussten Auswahl von Lehrwerken und Lehrmaterialien bei, weil die Auswahlkriterien oder Kriterienraster zur Lehrwerkanalyse in der Kinder- und in der Erwachsenenbildung unterschiedlich sind.

Aus den Ausführungen des Kapitels II.3.3.2 erhält man das Bild eines Kurslehrers, der sich nach abgeschlossenem Lehramtsstudium nicht optimal auf den Unterricht von Erwachsenen vorbereitet sieht (vgl. dazu Zawadzka 2004: 56-61). Den befragten Kursleitern fehlt es nach eigenen Aussagen an pädagogischer und methodischer Kompetenz. Das mangelnde Wissen wird in der Berufspraxis an den Sprachschulen erworben, jedoch nicht durch Selbstaneignung glottodidakti-

schen Wissens, sondern „nach Gefühl“. Deswegen stellt Zawadzka folgende Forderungen (ebd.: 60):

Dla zwiększenia efektywności przyszłej pracy nauczyciela języków obcych niezbędna jest integracja przedmiotów bloku pedagogicznego, uwzględniająca założenia współczesnej filozofii kształcenia nauczycieli oraz specyfikę kształcenia nauczycieli języków obcych.[...] Pedagodzy nie chcą uwzględnić faktu, że nauczanie języka to nie przekazywanie uczniom wiadomości, lecz wytwarzanie u nich, poprzez stosowanie zupełnie innych technik, odpowiednich postaw i umiejętności. Podobnie większość psychologów uparcie ogranicza się do behawiorystycznych koncepcji uczenia się, do wyjaśniania sposobów zapamiętywania niepowiązanego materiału, do realizacji założeń psychologii ogólnej, pomijając lub zbyt mało eksponując problemy wynikające z psychologii kognitywnej, konstruktywizmu, psychologii społecznej [...].

Für die Aus- und Weiterbildung der Lehrer lassen sich daraus folgende Postulate ableiten:

- Da die Lehrprogramme im Methodikbereich als nicht nützlich empfunden wurden und die befragten Lehrer sich nach Abschluss ihres Studiums nicht ausreichend vorbereitet fühlten, Unterricht für Erwachsene zu halten, sollte man überlegen, Lehramtsstudenten nicht nur theoretisches Wissen zu vermitteln, sondern auch Gelegenheit geben, praktische Erfahrungen zu erwerben.
- Die Methodikseminare sollten eher als „Workshops“ geführt werden, um eine höhere Effektivität bei der Lehrerausbildung zu erzielen.
- Nicht nur Fortbildungsorganisatoren sollten Kurse oder Workshops im Bereich der Fremdsprachendidaktik für Erwachsene in ihr Angebot einbeziehen, sondern auch Lehrbuchverlage könnten Schulungen für Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung veranstalten.
- Das jetzige Modell der Lehrerausbildung muss unbedingt in Bezug auf den heutigen Bedarf auf dem Arbeitsmarkt reflektiert werden. Einerseits ist es von großer Bedeutung,

angehenden Lehrern linguistische und kulturelle Kompetenzen zu vermitteln, andererseits müssten die Studienprogramme intensiver auf die Probleme der modernen Psychologie, Pädagogik und Didaktik aller Altersgruppen fokussieren. Nicht zuletzt sollte Medienkompetenz entwickelt werden, um Lehrende für die Möglichkeiten, die der Einsatz moderner Medien eröffnet, zu sensibilisieren. und sie zu befähigen, sich ihrer im Lehrprozess angstfrei zu bedienen.

- Überlegenswert ist außerdem, an die Erfahrungen aus dem Bereich der Grundschullehrer für englische Sprache anzuknüpfen und solche Projekte wie COALA¹⁸ (Lewicki 2008a: 173-183) auch für Lehrende in der Erwachsenenbildung durchzuführen.

¹⁸ COALA hatte zum Ziel, Englischlehrern spezifische Kompetenzen beizubringen, die im Primarbereich erfordert werden.

9. Fazit und Ausblick¹⁹

Der ökonomisch-politische und soziale Wandel vor und nach Polens EU-Beitritt hat mit Sicherheit einen Beitrag zur Entwicklung der Glottodidaktik geleistet. Die veränderten gesellschaftlichen Umstände, Migrations- und Reisemöglichkeiten und die gewandelten beruflichen Anforderungen regten zu einer Reflexion über das Konzept der Mehrsprachigkeit in Europa an (vgl. Lewicki 2006: 24). Seit vielen Jahren ist die Tendenz zu beobachten, dass immer mehr erwachsene Menschen Fremdsprachenkurse besuchen, um ihre Berufschancen zu verbessern. Darum steht ein noch nicht ausreichend in der polnischen Glottodidaktik erforschtes Gebiet der Fremdsprachenandragogik im Fokus des Interesses dieser Arbeit. Aus diesem Grund ist das Thema relevant und kann wichtige Anregungen für die Entwicklung von neuen glottodidaktischen Theorien geben. Einerseits musste dafür untersucht werden, in welchem Istzustand sich diesbezüglich die privaten Sprachschulen befinden, um andererseits auf der Basis der Ergebnisse den Versuch unternehmen zu können, Postulate für die Entwicklung der polnischen Glottodidaktik zu formulieren.

Diese Dissertation stellte sich also zwei Aufgaben: zum einen wollte sich die Autorin mit den theoretischen Überlegungen zum Thema Fremdsprachendidaktik der Erwachsenen (vgl. Kapitel I.1 und I.2) auseinandersetzen, zum anderen war von großem Interesse zu erfahren, unter welchen aktuellen Bedingungen der heutige Deutschunterricht in den Fremdsprachenschulen stattfindet und wie er unter besonderer Berücksichtigung von Lehrmaterialien und Lehrprogrammen gestaltet wird. Um einen Überblick über die glottodidaktischen Grundlagen zu schaffen, mussten zuerst Begriffe wie Lehr-

¹⁹ Einige Stellen wurden veröffentlicht in: Aleksandrovich, M., Seebauer, R., Zoglowek, H. (Hrsg.) (2015), *Diversity in Education in Europe - Insights from Pedagogy and Psychology. Vielfalt in Bildung und Erziehung - Pädagogische und psychologische Einblicke*, Berlin: LIT, S. 37-46.

programme (vgl. Kapitel I.4), Lehr- und Lernmaterialien (vgl. Kapitel I.5) definiert werden. Dabei waren durchaus auch Nebenaspekte wie Kursplanung (vgl. Kapitel I.6), Kursleiter (vgl. Kapitel I.7) sowie Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung (vgl. Kapitel I.7) von Interesse. Aus den Antworten der Kursleiter in den Interviews und der Kursteilnehmer in den Fragebögen sowie aus eigenen Beobachtungen ergab sich ein Istzustand in den heutigen Fremdsprachenschulen (vgl. Kapitel II.2-II.7).

Wie bereits erwähnt, haben sich die soziale, wirtschaftliche und technische Realität im Vergleich zu den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts rasant und grundlegend verändert. Mit der Entwicklung neuer Lehrkonzepte versucht man diesem gesellschaftlichem Wandel Rechnung zu tragen, was sich vor allem in den neuen Zielen der schulischen Lehrprogramme widerspiegelt, wie Myczko bei ihrer Analyse herausarbeitet (2008: 189-190):

- Lehrprogramme basieren auf pädagogischen Überlegungen,
- in den Lehrprogrammen betonen die Autoren die Förderung der Selbstständigkeit und Selbstkontrolle,
- sie sind handlungs- und kommunikationsorientiert,
- sie unterstreichen den Umgang mit den Neuen Technologien und das lebenslange Lernen.

Die Veränderungen der Lehrkonzepte bezüglich Mehrsprachigkeit, lebenslangem Lernen oder Neuen Technologien sind sowohl in den Lehrwerken zu bemerken, die überarbeitet oder überhaupt neu verfasst werden (vgl. Kapitel II.4), als auch in Zusatzangeboten mit Materialien, die zum selbstständigen Lernen anregen. Im Gegensatz dazu muss leider festgestellt werden, dass die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen bei der Ausbildung der zukünftigen Lehrer an den Universitäten und Hochschulen bis heute noch nicht reflektiert werden (vgl. Kapitel II.3.2.2, dazu auch Zawadzka 2004).

Dem empirischen Teil der Arbeit ist zu entnehmen, welche Defizite im Bereich von Lehrprogrammen, Lehr- und Lehrmaterialien sowie hinsichtlich der Aus- und Fortbildung der Lehrer im DaF-Unterricht mit Erwachsenen bestehen. Trotz des wachsenden Interesses an erwachsenspezifischen Aspekten des Lehrens und Lernens gibt es nur wenige Untersuchungen, die auf den Fremdsprachenunterricht aus andragogischer Sicht fokussieren. Infolgedessen ist es gerechtfertigt, aus den empirischen Befunden des deutschsprachigen Raums zu schöpfen (vgl. Quetz 1992, Duxa 2001, von der Handt 2005). Daraus sowie aus den in der empirischen Untersuchung gewonnenen Erkenntnissen ergaben sich die Antworten auf die eingangs gestellten Fragen nach Lehrprogrammen, Lehrwerken und organisatorischen Aspekten der Sprachschulen. Die Organisatoren von Fremdsprachenkursen sind überwiegend juristische Personen des Privatrechts, z.B. Personengesellschaften oder Vereine, seltener des öffentlichen Rechts wie z.B. Kirchen oder Stiftungen (vgl. Kapitel II.1.2.3). Es ist daher keine Überraschung, dass die meisten Sprachschulen in erster Linie darauf konzentriert sind, materiellen Nutzen aus den angebotenen Dienstleistungen, sprich: Unterricht, zu ziehen.

In Bezug darauf ist wichtig an dieser Stelle zu erwähnen, dass die meisten Sprachinstitutionen kommerziell ausgerichtet sind und die Qualität des Lehrprozesses dadurch in den Hintergrund rückt. Im Gegensatz dazu kann man daran erinnern, dass schon in den 70er Jahren des XX. Jahrhunderts EMPIK-Sprachschulen existierten, die ein großes Zentrum der Fremdsprachen und ein bedeutender Kultur- und Bildungszweig bildeten. Im Jahre 1975 gab es nur in Poznań 53 Fremdsprachenkurse, die von professionellen Lektoren geleitet wurden und an denen über 1300 Lerner teilnahmen. Die genannte Kultur- und Bildungstätigkeit wurde von der Staatskasse finanziert, deswegen legte man den Schwerpunkt nicht auf den materiellen Nutzen sondern auf das Lehren. Die politischen und ökonomischen Bedingungen der 90er Jahre in Polen ha-

ben dazu beigetragen, dass die Gesellschaft EMPIK 1994 vom Konzern Eastbridge N.V. mit Sitz in Holland vom Staatsschatz angekauft wurde. Seit dieser Zeit haben die EMPIK-Sprachschulen angefangen, ihre Tätigkeit auf der kommerziellen Basis auszuüben.

Geht man in die Geschichte der Fremdsprachenkurse in Polen zurück, soll man den Bildungs- und Kulturverein mit dem Namen *Towarzystwo Wiedzy Powszechnej* nicht vergessen, der kraft der Verordnung des Ministerrates am 5. Mai 1950 ins Leben gerufen wurde. Das Ziel der Organisation war sowohl eine kulturelle als auch Bildungsarbeit unter Erwachsenen. Besonders in den 80er Jahren veranstaltete man viele Sprachkurse für erwachsene Kursteilnehmer. *Towarzystwo Wiedzy Powszechnej* wurde bis Anfang der 90er Jahre vom Staat dotiert. Die politischen und ökonomischen Umstände hatten den Entzug der staatlichen Mittel mit sich gebracht, infolgedessen musste der große Teil der Vereinstätigkeit begrenzt werden.

Man kann also schlussfolgern, dass die Sprachkurse bei EMPIK und *Towarzystwo Wiedzy Powszechnej* bis zu den 90er Jahren unter einer Staatsaufsicht standen, und vermuten, dass sie eine hohe Qualität anboten. Ende des XX. Jahrhunderts begannen viele private Sprachschulen wie Pilze aus dem Boden zu schießen, die keiner sachlichen Kontrolle unterliegen, die vor allem auf einen großen Gewinn abzielen, und so funktioniert es bis heute (Empik online).

Im Vergleich dazu sieht die Situation in unserem Nachbarland Deutschland ein bisschen anders aus. Einerseits sind auf dem Bildungsmarkt viele private Einrichtungen zu finden, die Fremdsprachenkurse anbieten, andererseits existieren dort Goethe-Institute oder Volkshochschulen, in denen unter anderem der Fremdsprachenunterricht stattfindet.

Das Goethe-Institut e.V. ist das weltweit tätige Kulturinstitut der Bundesrepublik Deutschland. Wir fördern die Kenntnis der deutschen Sprache im Ausland und pflegen die internationale kulturelle Zusammenarbeit. Wir vermitteln ein umfassendes

Deutschlandbild durch Information über das kulturelle, gesellschaftliche und politische Leben in unserem Land. [...] Mit unserem Netzwerk [...] sind wir über sechzig Jahren für viele Menschen der erste Kontakt mit Deutschland. (Das Goethe-Institut online)

Der Rahmenvertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch das Auswärtige Amt, und dem Goethe-Institut regelt die Zusammenarbeit und die Finanzierung des Institutes, das überwiegend aus dem Bundeshaushalt gefördert wird.

Volkshochschulen (VHS) sind gemeinnützige Einrichtungen zur Erwachsenen- und Weiterbildung, die als eigenständige und kommunale Zentren existieren. Finanziert werden sie von Zuschüssen des Landes, der Gemeinden, des Landkreises, von Teilnehmergebühren, Spenden oder Drittmitteln. Die VHS reagieren flexibel auf die sich ständig verändernde Marktsituation und die Frage der Qualitätsentwicklung und -sicherung ist von großer Bedeutung. Aus diesem Grund unterziehen sie sich Zertifizierungsprozessen nicht nur im Service- sondern auch im pädagogischen Bereich. Obwohl die Selbstständigkeit der Institution viel Freiheit und Autonomie gibt, gehören die VHS den Landesverbänden der Volkshochschulen, in denen übergeordnete gemeinsame Ziele und Dinge festgelegt werden (Deutscher Volkshochschul-Verband online).

Die beiden Formen der Einrichtungen, die oben beschrieben wurden, geben ihren Kunden die Sicherheit, dass die Qualität der Fremdsprachenkurse und nicht der materielle Nutzen vorrangig ist, weil sie von den Staatsämtern beaufsichtigt werden.

Organisatorisch findet der Unterricht in der Regel zweimal die Woche in kleinen heterogenen Gruppen statt, in denen Kursteilnehmer im Alter von 16 bis über 50 miteinander lernen. Methodische Grundsatzfragen interessieren die Schulen kaum, obwohl einige ihre Qualität durch Akkreditierung als Prüfungszentrum bestätigen lassen oder PASE beitreten möchten (vgl. Kapitel I.1.2- I.1.4).

Die Heterogenität der Kursteilnehmer hinsichtlich ihres Alters muss aber auf Kritik stoßen. Wie schon in dem theoretischen Teil der Arbeit angedeutet wurde, verfügen die Menschen in verschiedenen Lebensspannen über ganz andere Lernmöglichkeiten, Lerntechniken und Lerngewohnheiten, deswegen kann der große Altersabstand zwischen den Lernenden in einer Gruppe als Störfaktor betrachtet werden. Daraus resultieren inadäquate Lehrprogramme oder Auswahl von Lehrmaterialien. Dies wiederum trägt dazu bei, dass man mit Misserfolgen bei einigen Kursteilnehmern rechnen muss. Die Lerner in einem ganz unterschiedlichen Alter machen auch die Lage der Lernenden unkomfortabel, weil die Professionalität, Erfahrung oder das große Engagement der Kursleiter die Unterschiede zwischen den Lernenden nicht ausgleichen können. Nicht selten kommt es vor, dass eine Anzahl der Teilnehmer die Kurse abbricht.

Zwar wurde die Effizienz hinsichtlich der organisatorischen Faktoren nicht untersucht, aber aus der Forschung geht hervor, dass die Zahl der Unterrichtsstunden, fehlende Lehrprogramme, sowie nicht immer altersgemäße Lehrmaterialien sie stark beeinträchtigen können. Nicht übersehen sollte man einen geringen oder keinen Einsatz von den Neuen Technologien, die autonomes Lernen fördern. Den Berichten der Kursleiter zufolge setzen die Teilnehmer vereinzelt die Sprachkurse nach dem Erreichen des A1 oder A2 Niveaus fort, was auch belegen kann, dass die Erwachsenen sich wenig motiviert fühlen, weiter zu lernen.

Die Fragen der methodischen Aufsicht oder Außeninspektionen in den privaten Sprachschulen findet man auch für das ganze Thema der vorliegenden Arbeit relevant. Die befragten Vertreter der Sprachinstitutionen behaupten, eine für den methodischen Bereich der Sprachkurse zuständige Person zu haben, die Dokumentation kontrolliert und Unterricht beobachtet, aber kein Instrument z.B. zur Unterrichtbeobachtung wurde vorgelegt. Drei von den Sprachschulen in Westpommern sind in dem Register des Schulamtes als Weiterbildungs-

institutionen eingetragen, was in diesem Fall theoretisch bedeutet, dass sie von Inspektoren des Schulamtes beaufsichtigt werden. Aus den Gesprächen mit den Eigentümern der Sprachschulen geht hervor, dass die Inspektoren sich für die Tätigkeit der Institutionen überhaupt nicht interessieren. All die genannten Tatsachen lassen vermuten, dass man wenig oder kaum über die Fragen der Qualitätsentwicklung und -sicherung reflektiert, was die Effizienz des Lehrprozesses in Frage stellt.

Die Hauptaufgabe dieser Dissertation war, zu untersuchen, welche Lehrmaterialien benutzt und welche Programme realisiert werden (vgl. Kapitel II.4 und II.5). Es hat sich dabei herausgestellt, dass die Aus- und Weiterbildung der Fremdsprachenlehrer von großer Bedeutung ist.

Współcześnie uczący się języka to z pewnością nie osoba z głową pełną słówek i reguł gramatycznych, bez umiejętności ich wykorzystywania w procesie komunikacji, lecz osoba autonomiczna, dysponująca zoperacjonalizowaną wiedzą, osoba o aktywnej postawie wobec otoczenia i rozwiniętej twórczej wyobraźni, potrafiąca rozpoznać własne predyspozycje i możliwości oraz stosowanie do nich dobierać strategie uczenia się. Aby w pełni wykorzystać te indywidualne predyspozycje do uczenia się języka, nauczyciel powinien umieć zapewnić dywergencyjność procesu glottodydaktycznego. W tym celu musi on nieustannie rozwijać i doskonalić swój warsztat badawczy, który pozwoli mu dostrzegać problemy natury dydaktycznej [...], stawiać hipotezy i wprowadzać nowatorskie rozwiązania na lekcji. (Lewicki 2008b: 81-82)

Diese Herausforderung kann nur der Lehrer bewältigen, der kreativ und ideenreich ist und der andauernd seine Qualifikationen verbessert. Das Vorgehen im Unterricht nach persönlichem Gefühl und eigener Vernunft reicht nicht aus, die didaktischen und methodischen Fragen richtig zu lösen (ebd.: 82).

Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit sieht auch einen großen Bedarf in der Lehrwerkforschung und in der Entwicklung von Lehrmaterialien. Zwar scheinen die deutschen

Lehrwerke erwachsendgemäß zu sein, aber es gibt auf dem polnischen Markt deutsche Lehrbücher, die keiner Analyse aus andragogischer Perspektive unterzogen wurden (vgl. Kapitel II.8.1). In Polen herrscht ein Mangel an Lehr- und Lernmaterialien, besonders an erwachsendenspezifischen Lehrbüchern, die speziell auf polnische Lernende ausgerichtet sind. Nach Ansicht der Autorin besteht die Notwendigkeit, die Effizienz des Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene in Sprachschulen zu erforschen, um adressatenspezifische Lehrkonzepte unter heimatlichen Bedingungen zu entwickeln.

Darüber hinaus sollte man, anknüpfend an die oben erwähnte Ausbildung der Lehrer, ausgehend von dem Modell „das professionelle Selbst“ von Duxa (vgl. Kapitel I.7.5), die Tätigkeitsmerkmale und Berufssituation der Fremdsprachenlehrer an den polnischen Sprachschulen erforschen, um neue Grundlagen für die Lehrerausbildung zu erarbeiten. Aus den gewonnenen Daten geht hervor, dass die Kurslehrer (außer vielen anderen) drei wichtige Fertigkeiten beherrschen sollten: Erstens sollten sie imstande sein, eine Bedarfsanalyse unter den Kursteilnehmern durchzuführen; zweitens, von dieser Analyse Lehr- und Lernziele abzuleiten und in einem Programm festzulegen; und drittens sollten sie erwachsendengemäße Materialien für den Einsatz im Unterricht auswählen und entwickeln können.

Aus diesen Abschlussbemerkungen und den in Kapitel II.8 formulierten Perspektiven und Postulaten geht hervor, dass die polnische Fremdsprachenandragogik als eine wissenschaftliche Subdisziplin der Glottodidaktik noch am Anfang ihrer Entwicklung steht. Wie die aus den Untersuchungen gewonnenen Daten zeigen, besteht hinsichtlich der Lehr- und Lernmaterialien, Lehrprogramme und Lehreranalyse weiterer empirischer Forschungsbedarf.

Literaturverzeichnis

- ADAMCZAK-KRZYSZTOFOWICZ, S. (2009): *Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- ALBERT, R. (2002): Warum lernen Frauen Sprachen besser als Männer?, in: Faschingbauer, T. (Hrsg.), *Neuere Ergebnisse der empirischen Genderforschung. Germanistische Linguistik 167-168*, Hildesheim: G. Olms, S. 137-151.
- ALTANIS, C. / BURGER, G. / FERVES, H. / MOSBACH, B. / SCHMIDT, B. / SCHMITZ, R. / SOMMET, P. / STEUTEN, U. / TERRANA-KALTE, I. (2007): *Leitfaden für Sprachkursleiter*, Ismaning: Hueber.
- ALTMAYER, C. (2002): Lernstrategien und autonomes Lernen. Teilaspekte eines konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts?, in: *Babylonia 2/2002*, [online] http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-2/altmayer.pdf. [29.11.2016]
- ATTESLANDER, P. (1995): *Methoden der empirischen Sozialforschung*, Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- BARKOWSKI, H. (1999): Forschungsthema Lehr- und Lernmaterialien, in: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Königs, F.G./ Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr, S. 9-16.
- BARKOWSKI, H. / FUNK, H. (Hrsg.) (2004): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*, Berlin: Cornelsen.
- BAUER, K.-O. (2005): *Pädagogische Kompetenzen*, Weinheim [u.a.]: Juventa.
- BAUSCH, K.- R. / CHRIST, H./ KRUMM H.-J. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Aufl., Tübingen: Francke.
- BAUSCH, K.- R. (2003): Funktionen des Curriculums für das Lehren und Lernen fremder Sprachen, in: Bausch, K.-R. u.a. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Aufl., Tübingen: Francke, S. 111-116.
- BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H./ KÖNIGS, F.G./ KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (1999): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr
- BAUSCH, K.-R. (1999): Zur Funktion von Lehr- und Lernmaterialien beim Lernen fremder Sprachen. Erkenntnisstand und Forschungsperspektiven, in: Bausch, K.-R. u.a. (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeits-*

- papiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr, S. 17-22.
- BIELSKA, M. (2010): Tätigkeitsmerkmale von Fremdsprachenlehrern in der Erwachsenenbildung, in: Smolinska, M./ Widawska, B. (Hrsg.), *Wschód-Zachód. Dialog Kultur. Studien zur Sprache und Literatur*. Słupsk: Wydawnictwo AP, S. 209-214.
- BIELSKA, M. (2015): Fremdsprachenlehrer in der Erwachsenenbildung, in: Aleksandrovich, M., Seebauer, R., Zoglowek, H. (Hrsg.), *Diversity in Education in Europe - Insights from Pedagogy and Psychology. Vielfalt in Bildung und Erziehung - Pädagogische und psychologische Einblicke*, Berlin: LIT, S. 37-46
- BLYHL, W. (1999): Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht: Funktionen und Grenzen, in: Bausch, K.-R. u.a. (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen: Gunter Narr, S. 23-43.
- BOHN, R. (1999): *Probleme der Wortschatzarbeit*, Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- BOLTON, S. / LAUERBACH, G./ QUETZ, J. (1981): *Fremdsprachen für Erwachsene. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung*, Berlin: Cornelsen & Oxford University Press.
- BÖRNER, W./ VOGEL K. (Hrsg.) (1999): *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht*, Bochum: AKS.
- BREITUNG, H. / LATTARO, E. (2001): Regionale Lehrwerke und Methoden, in: Helbig, G./ Götze, L./ Henrici, G./ Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin: de Gruyter, S. 1041-1053.
- BURGER, G. (Hrsg.) (1995): *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht*, Ismaning: Hueber.
- BURWITZ- MELZER, E. / QUETZ, J. (2002): Methoden für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen, in: Quetz, J./ von der Handt, G. (Hrsg), *Neue Sprachen lehren und lernen*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 102-186.
- BURWITZ- MELZER, E. / SOLMECKE G. (Hrsg.) (2005): *Niemals zu früh und selten zu spät. Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz*, Berlin: Cornelsen.
- BUTZKAMM, W. (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*, 3. Auflage, Tübingen [u.a.]: Francke.
- CHRIST, H. (1990a): *Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung*, Tübingen: Gunter Narr.
- CHRIST, H. (1990b): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Bausch, K.-R. (Hrsg.), *Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Bochum: Brockmeyer, S. 53-60.
- CHRIST, H. (1999): Lehr- und Lernmaterialien gestern und heute, in: Bausch, K.-R. u.a. (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmate-*

- rialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr, S. 41-52.
- CHUDAK, S. (2006): *Lernautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegung zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*, Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.
- DE FLORIO-HANSEN, I. (2009): Fremdsprachenlernende zu Wort kommen lassen oder Wortschatzarbeit:aktiv, individuell und interaktiv, in: Udo O.H.Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Frankfurt am Main [u.a.] : Peter Lang, S. 180-188.
- DIETRICH, R. (2007): *Psycholinguistik*, 2. Auflage. Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- DRÄXLER, H.-D. (1997): Die curriculare Planung von Deutsch als Fremdsprache – Unterricht für Fortgeschrittene, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 23*, München: Iudicum, S. 397-422.
- DUMITRU, I. (2000): *Erwachsenen lernen anders*, [online]
http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/dumitru-00_01.htm [29.11.2016]
- DUXA, S. (2001): *Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden*, 1. Aufl., Regensburg : Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- DUXA, S. (2002): Aus- und Fortbildung von Lehrenden, in: Quetz, J./ von der Handt, G. (Hrsg.), *Neue Sprachen lehren und lernen*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 195-211.
- EDMONDSON, W. J. / HOUSE, J. (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*, 3. Aufl., Tübingen: Francke.
- EGGERS, D. (1997): Sprachandragogik- Fremdsprachenerwerb im Erwachsenenalter, in: *Sprachandragogik*, Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang, S. 7-14.
- EHLERS, S. (2003): Übungen zum Leseverstehen, in: Bausch, K.- R. u.a. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Aufl., Tübingen [u.a.]: Francke, S. 287-291.
- EßER, R. (2003): Übungen zum Schreiben, in: Bausch, K.- R. u.a. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Aufl., Tübingen [u.a.]: Francke, S. 292-295.
- EWEL, M. (1993): Deutschunterricht mit Erwachsenen, in: *Fremdsprache Deutsch Sondernummer II*, S. 4-13.
- FREUDENSTEIN, R. (2003): Unterrichtsmittel und Medien: Überblick, in: Bausch, K.- R. u.a. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Aufl., Tübingen [u.a.]: Francke, S. 395-398.
- FUNK, H. (1995): Grammatikvermittlung in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken: Historische und aktuelle Perspektiven, in: Gnutzmann, C./Königs, G.F. (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, Tübingen: Francke, S. 29-46.

- GERING R.J. / ZIMBARDO, P.G. (2008): *Psychologie, 18. Aufl.*, München [u.a.]: Pearson Studium, S. 275-320; S. 362-401.
- GLÜCK, H. / SCHRÖDER, K. (2007): *Deutschlernen in den polnischen Ländern vom 15. Jahrhundert bis 1918. Eine teilkommentierte Bibliographie*, Wiesbaden: Harrassowitz.
- GÖTZE, L. (1994): Grammatik, in: Kast, B./ Neuner, G. (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt, S. 66-69.
- GUNDERMANN, A. (2015): *Kursplanung*, [online] <http://www.die-bonn.de/wb/2015-kursplanung-01.pdf> [29.11.2016]
- GUZIUK, M. (2005): *Podstawy metodologiczne prac promocyjnych. Nauki społeczno- pedagogiczne*, Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- HARTKEMEYER, J.F. (1999): Was ist die Qualität von Qualität?, in: Nuissl, E./ Schiersmann, Ch./ Siebert, H./ Weinberg, J. (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, [online] http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/nuissl99_07.pdf [29.11.2016], S. 39-46.
- HEIMLICH, CH. / HEINOLD-KRUG, E. (2002): Erfolgsfaktoren für Qualitätsentwicklung, in: Heinold-Krug, E. / Meisel, K. (Hrsg.), *Qualität entwickeln - Weiterbildung gestalten . Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung*, Bielefeld: WBV, S. 69-78.
- HENRICI, G. (2001): Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache, in: Helbig, G./ Götzke, L./Henrici, G./ Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Buch*, Berlin: de Gruyter, S. 841-853.
- HEYD, G. (1991): *Deutsch lehren*, 2. Aufl., Frankfurt am Main: Diesterweg.
- HORYŚNIAK, M. / WIDŁA, H. (2004): Wykorzystanie programów multimedialnych w nauczaniu dorosłych, na przykładzie Uniwersytetu Trzeciego Wieku, in: *Neofilolog* 25, S. 50-58.
- HÖFFER-MEHLMER, M. (1994): Programmplanung und –organisation, in: Tippelt, R. (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*, Opladen: Leske, S. 629-639.
- HUNEKE, H-W / STEINIG W. (1997): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt.
- HUNEKE, H-W/ STEINIG W. (2005): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*, 4. Aufl., Berlin: Schmidt.
- ILUK, J. (1998). *Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neuesten Fremdsprachencurricula*, Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- JANKOWSKI, D. / PRZYSZCZYPKOWSKI, K. / SKRZYPCZAK, J. (2003): *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- JUNGE, M. (1995): *Forever jung? Junge Erwachsene in Ost- und Westdeutschland*, Opladen: Leske und Budrich.

- KAST, B./ NEUNER, G. (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt.
- KNAPP-POTTHOF, A. (1999): Zur Rolle von Lernmaterial für Fremdsprachenlernen, Fremdsprachenlehrerausbildung und Fremdsprachenforschung, in: Bausch, K.-R. u.a. (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr, S. 97-103.
- KOMOROWSKA, H. (1982): *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa: PWN.
- KOMOROWSKA, H. (1999): *O programach prawie wszystko*, Warszawa: WsiP.
- KÖSTER, L. (1994): *Semantisierungsprozesse im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine Analyse von Bedeutungserklärungen im Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern*, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 1-8.
- KREMS, B. (2010): *Die acht Grundsätze des Qualitätsmanagements der ISO 9000:2005*, [online] http://olev.de/q/8_qm-grunds.htm [29.11.2016].
- KROMREY, H. (1980): *Empirische Sozialforschung*, Opladen: Leske + Budrich.
- KRUMM, H.-J. (1994): Stockholmer Kriterienkatalog, in: Kast, B./ Neuner, G. (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt, S. 100-105.
- KWIATKOWSKA, M. (2007): Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung in außerschulischen Institutionen in Polen. Zu spezifischen Merkmalen des Fremdsprachenlernens im Erwachsenenalter und zur Situation der polnischen Sprachschulen, in: Werbińska D. / Widawska B. (Hrsg.), *Wschód-Zachód. Dialog kultur, tom II. Studia nad literaturą i językiem*, Słupsk: Wydawnictwo Naukowe AP, S. 185-191.
- LEMKE, B. (2003): *Nichtbewusste Informationsverarbeitungsprozesse und deren Bedeutung für das Lernen Erwachsener*. [online] <http://www.die-bonn.de/doks/lemke0301.pdf> [29.11.2016].
- LEWICKI, R. (2006): Rola i miejsce języka niemieckiego w koncepcji kształcenia językowego Polaków w okresie przemian, in: *Przegląd Glottodydaktyczny. Band 22*, S. 23-29.
- LEWICKI, R. (2007): Neue curriculare Konzepte für den DaF-Unterricht in Polen, in: Stein, B. (Hrsg.), *Wege zu anderen Sprachen und Kulturen*, Hamburg: Dr. Kovač, S. 137-150
- LEWICKI, R. (2008a): The European cooperation Project COALA and its impact on communication and language promotion in training Polish pre-school teachers and their instructors, in: K. Myczko / B. Skowronek / W. Zabrocki (Hrsg.), *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa*, Poznań: UAM, S. 177-183
- LEWICKI, R. (2008b): O potrzebie prowadzenia warsztatu badawczego przez nauczyciela języka obcego, in: A. Jaroszewska / M. Lorenc

- (Hrsg.), *Kultury i języki poznawać - uczyć się – nauczać*, Warszawa: UW, S. 81-86.
- LEWICKI, R. (2008c): W poszukiwaniu innowacyjnych rozwiązań metodycznych na potrzeby dydaktyki języka niemieckiego, in: *Przegląd Glottodydaktyczny. Band 24*, S. 79-86.
- LIPIŃSKA, E. (2003): *Język ojczysty, język obcy, język drugi*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- MALWITZ-SCHÜTTE, M. (2000). *Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener. Im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung*. [online] http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/malwitz-schuette00_01.pdf [29.11.2016].
- MARCZUK, M. (Hrsg.) (1994). *Problemy i dylematy andragogiki*, Lublin-Radom: TWWP.
- MARCINIAK, I. / RYBARCZYK, R. (2005): *Methodik des DaF – Unterrichts im Abriss*, Poznań: Oficyna Wydawnicza WSJO.
- MATEVA, G. (2008): *Bewertung und Evaluierung von Qualität*. [online] http://archive.ecml.at/mtp2/qualitraining/Files_WEB/Galya1DE.pdf [29.11.2016].
- MAYER, H. O. (2008): *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung*, 4. Auflage. München: Oldenbourg.
- MOONEN, E. (2006): Skalen und Europidgin. Über die theoretischen Grundannahmen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, J. 59, H. 2, S. 6-16.
- MÖHLE, D. (1982): Sprachproduktionsprobleme und ihre Überwindung bei fortgeschrittenen Lernern des Französischen, in: Borbein V. (Hrsg.), *Fremdsprachen in der Weiterbildung*, München: Hueber, S. 47-64.
- MYCZKO, K. (1995): *Die Entwicklung des Hörverstehens auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Germanistikstudiums*, Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.
- MYCZKO, K. (2004): Kognition und Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht, in: Badstübner-Kizik. C. / Rozalowska-Żądło, R. / Uniszewska, A. (Hrsg.), *Sprachen lehren, Sprachen lernen*, Gdańsk : Wydawnictwo UG, S. 291-302.
- MYCZKO, K. (2008): Curriculare Arbeiten für den DaF-Unterricht nach der Schulreform in Polen, in: Myczko, K. / Skowronek, B. / Zabrocki, W. (Hrsg.), *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70 urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, S. 185-196.
- NEUNER, G./ HUNFELD, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Berlin: Langenscheidt.
- NEUNER, G. (1994): Lehrwerkbegutachtung für die Praxis: die Lehrstoff-, Lehrer- und Lernerperspektive, in: Kast, B./ Neuner, G. (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt, S. 111-118.

- NEUNER, G. (1994): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik, in: Kast, B./ Neuner, G. (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt, S. 8-22.
- NOLDA, S. (2008): *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*, Darmstadt: WBG.
- PERLMANN-BALME, M. / KIEFER, P. (2011): *Goethe Zertifikat A1. Start Deutsch 1. Prüfungsziele Testbeschreibung*, [online] https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/es/Pruefungsziele_Testbeschreibung_A1_SD1.pdf [29.11.2016].
- PEYER, A. (2003): *Sprachwelt Deutsch. 1. Ausg.*, Bern: Schulverl. bmv [u.a.].
- PFEIFFER, W. (1990): Fremdsprachenunterricht als Theorie und Praxis oder die wissenschaftliche Salonreife der Fremdsprachenandragogik und ihre weitere Entwicklung, in: *Zielsprache Französisch 2*, S. 78-81.
- PFEIFFER, W. (2001): *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- PFEIFFER, W. (2003): Von der linguistisch bezogenen Fremdsprachendidaktik zur interkulturell bezogenen Fremdsprachenpädagogik, in: *Hentschel, E. (Hrsg.), Festschrift für Prof. Harald Weydt*, [online] <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/880/1535> [29.11.2016].
- PRZYBYLSKA E. (2002): O potrzebie zmian w edukacji dorosłych w Polsce, in: *Edukacja Ustawiczna Dorosłych 1*, S. 18-19.
- PÓŁTURZYCKI, J. (1991): *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa: WSiP.
- QUETZ, J. (1992): *Lernschwierigkeiten Erwachsener im Anfangsunterricht Englisch*, Augsburg: Univ.
- QUETZ, J. (1997): Ansätze zur Erforschung des Lernverhaltens erwachsener Lernender, in: Eggers, D. (Hrsg), *Sprachandragogik*, Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, S. 15-27.
- QUETZ, J. (2001): Der gemeinsame europäische Referenzrahmen, in: *Info DaF*, J. 28, H. 6, S. 553-563.
- QUETZ, J. (2002): Lernziele und Inhalte, in: Quetz, J./ von der Handt, G. (Hrsg), *Neue Sprachen lehren und lernen*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 30-48.
- QUETZ, J. (2003a). Erwerb von Fremdsprachen in Erwachsenenalter, in: K.-R. Bausch u.a. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Aufl., Tübingen: Francke, S. 464-469.
- QUETZ, J. (2003b): Fremdsprachliches Curriculum. in: K.-R. Bausch u.a. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Aufl., Tübingen: Francke, S. 121-127.
- QUETZ, J. (2006), Sprache „lehren“ oder ihren Erwerb „kommunikativ ermöglichen“?, in: Nuisl, E. (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*, Bielefeld: Bertelsmann, 145-157. [online] <http://www.die-bonn.de/doks/2006-lehr-lernforschung-01.pdf> [29.11.2016].
- RAAPKE, H.-D. (1985): *Didaktik der Erwachsenenbildung*, Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.

- RAMPILLON, U. (1995a): Selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen – eine Perspektive für den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung, in: *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht*, München: Max Hueber, S. 81-92.
- RAMPILLON, U. (1995b): *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*, München: Max Hueber.
- RAMPILLON, U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*, München/Berlin: Langenscheidt.
- RAPORT KRAJOWY (2005). Edukacja językowa w Polsce. Język narodowy, regionalny, języki obce oraz języki mniejszości narodowych i etnicznych. [online] <http://www.prohumanum.org/wp-content/uploads/2015/05/raport-men-jezyki.pdf> [29.11.2016].
- RAUPACH, M. (1998): Kognitiv orientierte Sprachlehrforschung, in: Bausch, K.R. / Christ, H. / Königs, G. F. / Krumm, H. J. (Hrsg.), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr, S. 142-148.
- REISENER, H. (1989): *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht: Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen*, München: Max Hueber.
- RIEMER, C. (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren. Baltmannsweiler, in: *Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*, Band 8, Baltmannsweiler: Schneider.
- RIEMER, C. (2002): Wie lernt man Sprachen?, in: Quetz, J./ von der Handt, G. (Hrsg.), *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*, Bielefeld: wbv, S. 49–83.
- ROCHE, J. (2005): *Fremdspracherwerb, Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Francke.
- ROST, D. H. (2005): *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*, Weinheim [u.a.]: Beltz.
- RÖSLER, F. (2011): *Psychophysiologie der Kognition. Eine Einführung in die kognitive Neurowissenschaft*, Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, S. 1-15.
- SCHERFER, P. (2003): Wortschatzübungen, in: K.-R. Bausch u.a. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Aufl., Tübingen: Francke, S. 280-283.
- SCHNELL, R. / HILL, P.B. / ESSER, E. (2008): *Methoden der empirischen Sozialforschung*, 8. Aufl., München [u.a.]: Oldenbourg.
- SCHULZ, F. (1997): Die Rolle der Sprachbarrieren bei Erwachsenen, in: Eggers, D. (Hrsg.), *Sprachandragogik*, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 11-134.

- SEGERMANN, K. (2003): Übungen zum Hörverstehen, in: K.-R. Bausch u.a. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Aufl., Tübingen: Francke, S. 295-299.
- SIEBERT, H. (1987): Wie lernen Erwachsene?, in: Pfuirscheller, F. (Hrsg.), *Wie lernen Erwachsene Fremdsprachen?*, Mainz: Univ., S. 15-26.
- SIEBERT, H. (2009): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*, 6. Aufl., Augsburg: ZIEL.
- SIMON-RUTTLOFF, S. (1997): *Lexikbeziehungen im Text als Systematisierungshilfen für die Wortschatzarbeit*, Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- STORCH, G. (1999): *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München: Fink.
- SALEK, M. (1992): Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego, Poznań: [s.n.].
- TIETGENS, H. (1999): Rückblick auf den Umgang mit dem Qualitätsbegriff in der Erwachsenenbildung, [online] <http://www.die-bonn.de/id/1710> [29.11.2016].
- TÖNSHOFF, W. (1999): Lehrwerke heute: Auslaufmodell oder Innovations-träger?, in: Bausch, K. R. u.a. (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr, S. 226-231.
- TRANTER, G. (2003): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen – Warum? Wie? Was?, in: *Klett VHS- Tipps*, 10/03, Nr. 36, S. 3-6.
- TRIM, J. / NORTH, B. / COSTE, D. (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin: Langenscheidt.
- TUROS, L. (1999): *Andragogika ogólna*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak“.
- VARGA, É. (2007): Fremdsprachen lernen – aber aus welchem Lehrwerk?, in: *Germanistische Studien VI*, S. 255-261. [online] http://nemet.ektf.hu/files/publ/gs_2007_varga_e.pdf [29.11.2016].
- VOGEL, K./ SOLLE, R. (1981): Über das Fremdsprachenlernen Erwachsener, in: Raasch, A. (Hrsg.), *Französisch als Zielsprache. Handbuch des Französischunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Weiterbildung*, Ismaning: Max Hueber, S. 63-88.
- VON DER HANDT, G. (1999): Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung (QSE) im Sprachunterricht, in: von Küchler, F., Meisel, K. (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Weiterbildung - Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben*, S. 56-68, [online] http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/kuechler99_01.pdf [29.11.2016].
- VON DER HANDT, G. (2002). Lernende, Lehrende und Institutionen, in: Quetz, J./ von der Handt, G. (Hrsg.), *Neue Sprachen lehren und lernen*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 9-29.

- VON DER HANDT, G. (2003): Qualitätssicherung und –entwicklung, in: K.-R. Bausch u.a. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Aufl., Tübingen: Francke, S. 390-394.
- VON DER HANDT, G. (2005). Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter, in: Burwitz- Melzer, E./ Solmecke G. (Hrsg.), *Niemals zu früh und selten zu spät. Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz*, Berlin: Cornelsen Verlag, S. 214-223.
- WILCZYŃSKA, W. (1999): *Uczyć czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa- Poznań: PWN.
- WITTPOTH, J. (2006): *Einführung in die Erwachsenenbildung*, 2. Auflage, Opladen: Barbara Budrich.
- WODE, H. (1993): *Einführung in die Psycholinguistik*, Ismaning: Max Hueber, S. 292- 318.
- WOLFF, D. (1999): Fremdsprachenlernen in der Informationsgesellschaft - einige Anmerkungen zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in: Helbig, B. (Hrsg.), *Sprachlehrforschung im Wandel*, Tübingen: Stauffenburg, S. 445-458.
- WOLFF, D. (2000): Sprachenlernen als Konstruktion. Einige Amerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, J. 29, S. 91-105.
- ZAWADZKA, E. (1987): *Percepcja audialna w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Warszawa: PWN.
- ZAWADZKA, E. (2004): *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- ZIMMERMANN, G. (1995): Das sprachliche Curriculum, in: K.-R. Bausch u.a. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Aufl., Tübingen: Francke, S. 135-142.

Angeführte Lehrwerke

- AUFDERSTRASSE, H./BOCK, H./GERDES, M./ MÜLLER, J./ MÜLLER, H. (2003). *Themen aktuell 1*. Kursbuch/ Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber
- AUFDERSTRASSE, H./ MÜLLER, J./ STORZ, T. (2006). *Lagune 1*. Kursbuch/ Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber
- BEZA, S. (2004). *Deutsch deine Chance 1*. Warszawa: Poltext
- DALLAPIAZZA R.-M./ EDUARD, J./ SCHÖNHERR, T. (2004). *Tangram aktuell 1*. Kurs- und Arbeitsbuch. Bd. A1/1, A1/2. Ismaning: Hueber
- LEMCKE, CH./ ROHRMANN, L./ SCHERLING, T. (2005). *Berliner Platz 1 und 2*. Kurs- und Arbeitsbuch. Berlin: Langenscheidt
- KOLSUT, S./ GEĀBAL, P. (2004). *Zusammen in Europa A1*. Warszawa: Poltext
- SCHRAMM, U./ HOLLE, E. (1972). *Deutsch 2000. Teil 1*. Ismaning: Max Hueber Verlag
- SCHULZ, D./ GRIESBACH, H. (1955). *Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe, 1. Teil*. Ismaning: Max Hueber Verlag
- STANEK T. (2004). *Direkte Methode Teil 1*. Cieszyn: Longpress
- NEUNER, G./SCHMIDT, R./ WILMS, H./ ZIRKEL, M. (1979). *Deutsch aktiv 1 Lehrbuch. Ein Lehrwerk für Erwachsene*. München: Langenscheidt
- NIEBISCH, D./ SPECHT, F./ PENNING-HIEMSTRA, S./REIMANN, M. (2005). *Schritte International 1 und 2*. Kurs- und Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber

Internetseiten

- | | |
|-----------------------|---|
| Hueber Verlag | https://www.hueber.de/ |
| Goethe Institut | https://www.goethe.de/de/index.html |
| Langenscheidt Verlag | https://www.langenscheidt.de/ |
| Empik | http://empikgroup.com/ |
| Volkshochschulverband | https://www.vhs-bw.de/ |

Anhang

1. FRAGEBOGEN FÜR KURSTEILNEHMER/ INNEN

Szanowni Państwo!

Niniejsza ankieta stanowi podstawę pracy badawczej, która ma na celu diagnozę planowania procesu nauczania języka niemieckiego dorosłych w szkołach językowych oraz analizę programów, podręczników, dodatkowych materiałów i mediów wykorzystywanych podczas zajęć. Autorka pracy badawczej prosi o udzielenie szczerych odpowiedzi i gwarantuje, że ankietyzacja pozostanie anonimowa i posłuży celom naukowym. Kwestionariusz ankiety zawiera 4 strony. Z góry dziękuję za współpracę i poświęcony czas.

1. Uczestniczę w kursie języka niemieckiego z następujących ważnych dla mnie powodów... (Proszę zaznaczyć i/lub podać inne motywy)

- a) j. niemiecki jest mi potrzebny w pracy zawodowej
 - b) j. niemieckiego potrzebuję w kontaktach prywatnych
 - c) uczę się dla potrzeb turystycznych
 - d) lubię ten język
 - e) chcę wyjechać do pracy do Niemiec
 - f) mam inne powody (proszę je wymienić)
-

2. Czy program, który Pani/ Pana lektor realizuje podczas zajęć odpowiada Pani/ Pana potrzebom?

- a) zdecydowanie tak
- b) tak
- c) częściowo nie
- d) nie

2a) Jeśli zaznaczyła Pani/ zaznaczył Pan odpowiedź c lub d, proszę uzasadnić:

.....
.....
.....
.....
.....

3. Czy miała Pani/ miał Pan możliwość zgłoszenia swoich propozycji tematów do programu?

- a) tak
- b) nie

4. Jak ocenia Pani/ ocenia Pan tematy zawarte w podręczniku?

- a) bardzo interesujące
- b) interesujące
- c) mało interesujące
- d) nudne

5. Jak ocenia Pani/ Pan przydatność tematów zawartych w podręczniku dla komunikacji w języku niemieckim?

- a) są/ będą bardzo przydatne
- b) są/ będą przydatne
- c) są/ będą rzadko przydatne
- d) nie są/ nie będą przydatne

5a. Jeśli zaznaczyła Pani/ zaznaczył Pan odpowiedź c lub d, proszę wymienić tematy, które uważa Pani/ Pan za rzadko przydatne, bądź nieprzydatne.

.....
.....
.....
.....
.....

6. Jak ocenia Pani/ Pan ogólnie stopień trudności zadań?

- a) bardzo trudne
- b) trudne
- c) odpowiednie
- d) łatwe

7. Jak ocenia Pani/ Pan stopień trudności zadań podręcznikowych?

Proszę zaznaczyć w skali od 1 do 5 (1 najtrudniejsze – 5 najłatwiejsze)

	1 bardzo trudne	2 trudne	3 odpowiednie	4 łatwe	5 bardzo łatwe
a) ze słuchania					
b) z czytania					
c) z pisania					
d) z mówienia					
e) z gramatyki					

8. Na zajęciach najczęściej jest zadań z: (proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)

- a) ze słuchania
- b) z czytania
- c) z pisania
- d) z mówienia
- e) z gramatyki

f) występują mniej więcej w podobnych proporcjach

9. Uważam, że w podręczniku jest: (proszę zaznaczyć przy każdym podpunkcie)

	za mało	odpowiednia ilość	za dużo
a) ćwiczeń ze słuchania			
b) ćwiczeń z czytania			
c) ćwiczeń z pisania			
d) ćwiczeń z mówienia			
e) ćwiczeń z gramatyki			

10. Czy podręcznik jest dla Pani/ Pana przejrzysty i logiczny?

- a) zdecydowanie tak
- b) w znacznym stopniu tak
- c) raczej nie
- d) zdecydowanie nie

11. Czy uważa Pani/ Pan, że Państwa podręcznik ułatwia samodzielną pracę w domu?

- a) tak
- b) nie

Dlaczego tak? (proszę odpowiedzieć wyczerpująco)

.....

.....

.....

Dlaczego nie? (proszę odpowiedzieć wyczerpująco)

.....
.....
.....

12. Jakie dodatkowe materiały (poza podręcznikiem) i media wykorzystuje Pani/ Pana lektor podczas zajęć:

- a) kserokopie tekstów do czytania
- b) kserokopie testów gramatycznych
- c) ćwiczenia słuchowe
- d) materiały video/ dvd
- e) rozkład jazdy
- f) bilety (np. podróżne/ wstępu do kina czy teatru)
- g) gazety/ czasopisma
- h) program telewizyjny
- i) reklamy telewizyjne
- j) reklamy radiowe
- k) ogłoszenia
- l) ulotki reklamowe np. supermarketów
- m) plakaty (np. informujące o premierze kinowej/ sztuce w teatrze/ koncercie i innych wydarzeniach)
- n) ćwiczenia w Internecie
- o) obrazki
- p) folie
- r) katalogi biur podróży
- s) recepty lekarskie
- o) inne/ proszę wymienić jakie:

.....
.....
.....

13. Jakich materiałów i mediów brakuje Pani/ Panu podczas zajęć? Proszę wymienić:

.....
.....
.....
.....

14. Dla efektywniejszej pracy z dorosłymi proponuję autorom podręczników (proszę zaznaczyć i/ lub podać swoje propozycje):

- a) więcej ćwiczeń słuchowych
- b) więcej tekstów do czytania
- c) więcej ćwiczeń na mówienie
- d) więcej ćwiczeń na pisanie
- e) więcej ćwiczeń z gramatyki
- f) inne

.....
.....
.....

15. Dla efektywniejszej pracy z dorosłymi proponuję mojej nauczycielce/ mojemu nauczycielowi (proszę zaznaczyć i/ lub podać swoje propozycje):

- a) więcej ćwiczeń słuchowych
- b) więcej tekstów do czytania
- c) więcej ćwiczeń na mówienie
- d) więcej ćwiczeń na pisanie
- e) więcej ćwiczeń z gramatyki
- f) inne

.....
.....
.....

Proszę jeszcze uzupełnić metryczkę:

12. Nazwa kursu (jeśli jest)

.....
.....

13. Poziom A1 A2

14. Nazwa instytucji lub szkoły językowej z podaniem miejscowości

.....
.....

2. INTERVIEWLEITFADEN FÜR KURSLEITER/-INNEN

Miejsce wywiadu:

Data wywiadu:

Czas trwanie wywiadu:

Zestaw pytań nr 1. (Dane o nauczycielu)

1. Od ilu lat pracuje Pani jako nauczyciel języka niemieckiego?
2. Od jakiego czasu naucza Pani dorosłych?
3. Czy ukończyła Pani kurs kwalifikacyjny/ doskonalący/ szkolenia/ studia/ lub studia podyplomowe z zakresu dydaktyki języków obcych dla dorosłych?

Zestaw pytań nr 2. (Motywacja uczestników)

1. Czy mogłaby Pani/ mógłby Pan powiedzieć, z jakich powodów dorośli uczęszczają na kurs?
2. Jakie typy motywacji u uczestników kursów występują Pani/ Pana zdaniem najczęściej?

Zestaw pytań nr 3. (Programy nauczania języka niemieckiego na kursach dla dorosłych)

1. Czy pracuje Pani/ Pan w oparciu o program nauczania?

Jeśli tak:

2. Jakie elementy zawiera program nauczania na kursie języka niemieckiego dla dorosłych: cele, treści/ tematy, metody, kontrola osiągnięć, warunki realizacji programu, inne- proszę podać, jakie?
3. Czy uczestnicy kursu składali propozycje dotyczące programu, np. tematyki?
4. Czy zna Pani/ Pan dokument pod nazwą Europejski System Opisu Kształcenia Językowego?

5. Czy program nauczania na poziomie początkującym oparty jest na proponowanej przez Europejski System Opisu Kształcenia Językowego klasyfikacji poziomów?

Jeśli nie:

6. Co jest podstawą Pani/ Pana pracy?

Zestaw pytań nr 4. (Materiały glottodydaktyczne dla poziomu podstawowego- podręczniki)

1. Z jakimi podręcznikami pracuje Pani/ Pan na poziomie A1 i A2 (początkującym)? Czy jest Pani/ Pan zadowolona/y z tych podręczników? Dlaczego tak/ nie?
2. Jak oceniłaby Pani/ oceniłby Pan autentyczność języka prezentowanego w podręczniku i materiałach dodatkowych do niego?
3. Jakie elementy wiedzy kulturo- i krajoznawczej zawiera ten podręcznik?
4. Czy podręcznik wspiera w równym stopniu rozwijanie wszystkich umiejętności i sprawności: słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie? Czy punkt ciężkości przeniesiony jest na którąś z wymienionych wyżej umiejętności?
5. Czy Pani/ Pana zdaniem zawiera różnorodny zestaw ćwiczeń i zadań językowych?
6. Czy korzysta Pani często z poradnika metodycznego? Dlaczego tak/ nie?
7. Czy Pani/ Pana zdaniem podręcznik jest dostosowany do potrzeb/ wieku/ zainteresowań i zdolności uczestników kursów?
8. Jakie ewentualne trudności obserwuje Pani/ Pan u swoich uczestników w pracy z danym podręcznikiem?

Zestaw pytań nr 5. (Dodatkowe materiały glottodydaktyczne i media)

1. Jakie dodatkowe materiały nauczania stosuje Pani/ Pan na zajęciach, które nie są zintegrowane z podręcznikiem? Jakie są to głównie materiały? Czy są to materiały

dydaktyczne, pochodzące z innych źródeł, czy są to materiały oryginalne przez Panią/ Pana przygotowywane i preparowane dla celów dydaktycznych? Proszę podać przykłady takich materiałów.

2. Jak często uzupełnia Pani/ Pan podręcznik o dodatkowe materiały i w jakim celu?

Zestaw pytań nr 6. (Kształcenie i doskonalenie nauczycieli)

1. Czy uważa Pani/ Pan, że nauczycielskie studia filologiczne przygotowują do nauczania dorosłych języka niemieckiego? Dlaczego tak/ dlaczego nie?
2. O jakie treści Pani/ Pana zdaniem powinny być poszerzone programy kształcenia nauczycieli na kierunkach filologicznych?
3. Jakiej tematyki oczekuje Pani/ oczekuje Pan od organizatorów doskonalenia nauczycieli w zakresie nauczania dorosłych języka niemieckiego? Proszę wymienić.

Czy chciałaby Pani/ chciałby Pan uzupełnić prowadzony wywiad o odczucia dotyczące programów, podręczników i materiałów pozapodręcznikowych, realizowanych i wykorzystywanych w nauczaniu dorosłych języka niemieckiego, które nie zostały jeszcze ujęte w naszej rozmowie?

3. PROGRAM ZAJĘĆ DLA GRUPY POCZĄTKUJĄCEJ 1 – SŁUPSK (40 GODZIN)

Materiał przewidziany na każdą lekcję obejmuje 90 minut

- Pierwsze kontakty. Wyjaśnienie różnic w zachowaniu się Polaków i Niemców. Przedstawianie się. Pytanie o proste informacje i udzielanie takich informacji o sobie. Zwroty ułatwiające komunikację.
- Powtórzenie i automatyzacja struktur z lekcji 1. Alfabet. Ćwiczenia na odsłuch z użyciem podstawowych dialogów. Ćwiczenia komunikacyjne z podziałem na role dotyczące podstawowych informacji i cech osób.
- Liczebniki. Ćwiczenia w użyciu i rozumieniu liczebników. Gry z użyciem liczebników (statki, łączenie punktów w obrazki itp.) Ćwiczenia na odsłuch – licytacja.
- Wie heißt das auf Deutsch: wprowadzenie podstawowego słownictwa związanego z przedmiotami występującymi w życiu codziennym. Ćwiczenia ułatwiające zapamiętanie. Gry „memo”.
- Powtórzenie słownictwa. Dalsze ćwiczenia i gry z użyciem wprowadzonego słownictwa.
- Sprawdzian wiadomości do lekcji 1-5. Czasowniki wyrażające podstawowe czynności dnia codziennego. Odmiana czasowników i konstruowanie dialogów z użyciem tych czasowników. Ćwiczenia komunikacyjne z podziałem na role.
- Wprowadzenie określeń czasu. Zegar. Ćwiczenie z użyciem czasu zegarowego. Podawanie czynności i czasu jej wykonywania. Ćwiczenia dialogowe.
- Dalsze ćwiczenia w użyciu i rozumieniu podstawowych czasowników. Opisywanie obrazków i czynności wykonywanych przez inne osoby w określonym czasie. Gry na odmianę czasowników.

- Sprawdzian wiadomości do lekcji 6-8. Jedzenie i picie – wprowadzenie słownictwa. Gry „memo” z użyciem wprowadzonego słownictwa. „Kulinaryny przebieg dnia” – ćwiczenia w układaniu własnej diety. Upodobania kulinarne. Wprowadzenie przeczeń.
- Powtórzenie i rozszerzenie słownictwa dotyczącego jedzenia i picia. Restauracja i karta dań. Zwroty dotyczące zamawiania jedzenia i picia. Wyrażanie dodatkowych życzeń. Zapłata rachunku. Konstruowanie dialogów. Ćwiczenia na odsłuch.
- Słownictwo służące do oceny spożywanych produktów. Proste dialogi „przy stole”. Wprowadzenie trybu rozkazującego. Dialogi i gry.
- Supermarket. Słownictwo związane z produktami dostępnymi w supermarkecie. Określenia dotyczące miary, wagi, ilości, opakowań itp. Ćwiczenia na odsłuch. Porównywanie cen i robienie zakupów. Ćwiczenia komunikacyjne z podziałem na role.
- Sprawdzian wiadomości do lekcji 9 – 12. Wprowadzenie czasowników modalnych. Znaczenie i możliwości użycia. Dialogi z wykorzystaniem czasowników modalnych.
- Ćwiczenia komunikacyjne z podziałem na role z użyciem czasowników modalnych. Ćwiczenia na odsłuch. Tworzenie krótkich historyjek z użyciem czasowników modalnych.
- Sprawdzian wiadomości do lekcji 13 – 14. Dom i mieszkanie – wprowadzenie słownictwa. Opisywanie własnego mieszkania. Urządzanie własnego mieszkania – dialogi.
- Co można a czego nie wolno robić w wynajętym mieszkaniu. Układanie regulaminu z użyciem czasowników modalnych. Przyimki służące do określania miejsca. Pisanie kartek pocztowych.
- Sprawdzian wiadomości do lekcji 15 – 16. Słownictwo dotyczące części ciała. Gra „memo”. Zwroty określające

dolegliwości. Ćwiczenia dialogowe. Choroby i dolegliwości: udzielanie rad osobom chorym z użyciem czasowników modalnych. Ćwiczenia.

- Powtórzenie materiału z lekcji 1 – 17.
- Sprawdzian kończący kurs.
- Omówienie wyników sprawdzianu. Podsumowanie i zakończenie kursu.

Prawie do każdej lekcji przewidziana jest krótka piosenka automatyzująca podstawowe zwroty. Ich wykorzystanie zależy jednak od grupy.

Począwszy od drugiej lekcji przewidziane są krótkie sprawdziany pisemne z ostatnich zajęć – max. 5 – 10 minut.

4. PROGRAM ZAJĘĆ DLA GRUPY POCZĄTKUJĄCEJ 2 – SŁUPSK

Kurs obejmuje 155 godzin

Materiał przewidziany na każdą lekcję obejmuje 90 minut

- Przedstawianie się. Nawiązywanie kontaktu. Podawanie o sobie podstawowych informacji i formułowanie podstawowych pytań. Ćwiczenia.
- Powtórzenie i automatyzacja podstawowych struktur. Różnorodne ćwiczenia komunikacyjne i ćwiczenia na odsłuch.
- Wprowadzenie zwrotów ułatwiających komunikację. Konstruowanie dialogów sytuacyjnych. Alfabet.
- Liczebniki. Ćwiczenia w rozumieniu i stosowaniu liczebników.
- Ćwiczenia automatyzujące stosowanie liczebników. Ćwiczenia na odsłuch. Tworzenie dialogów z wykorzystaniem liczebników.
- Ćwiczenia w rozumieniu prostych tekstów. Formułowanie pytań do tekstów.
- Pisanie pierwszych krótkich tekstów pisemnych. Ćwiczenia.
- Ćwiczenia w formułowaniu prostych dialogów w liczbie mnogiej. Ćwiczenia na rozumienie ze słuchu.
- Wprowadzenie nowych rzeczowników. Rodzajnik określony. Ćwiczenia i techniki ułatwiające zapamiętanie nowego słownictwa.
- Wprowadzenie pojęcia rodzajnika nieokreślonego. Ćwiczenia w stosowaniu rodzajnika nieokreślonego i określonego.
- Wprowadzenie liczby mnogiej rzeczowników. Ćwiczenia ułatwiające zapamiętanie liczby mnogiej. Dialogi z wykorzystaniem rzeczowników w liczbie mnogiej.

- Wprowadzenie przeczenia „kein”. Ćwiczenia w stosowaniu przeczenia. Tworzenie z wykorzystaniem przeczenia i liczby mnogiej.
- Wprowadzenie pojęcia zaimka dzierżawczego. Przykłady użycia. Ćwiczenia w stosowaniu zaimka dzierżawczego. Tworzenie dialogów sytuacyjnych z wykorzystaniem zaimka dzierżawczego.
- Automatyzacja użycia rodzajników, liczby mnogiej, przeczeń i zaimków dzierżawczych. Ćwiczenia dialogowe.
- Wprowadzenie zaimka osobowego. Przykłady użycia i systematyzacja. Ćwiczenia w konstruowaniu dialogów i wypowiedzi z użyciem zaimków osobowych.
- Ćwiczenia rozwijające rozumienie ze słuchu z wykorzystaniem wszystkich poznanych struktur. Budowanie dialogów.
- Powtórzenie wiadomości – ćwiczenia utrwalające.
- Jedzenie i picie – wprowadzenie słownictwa. Ćwiczenia ułatwiające zapamiętanie nowego słownictwa.
- Określanie, co jedzą i piją różne osoby. Konstruowanie wypowiedzi na podstawie obrazków. Wprowadzenie biernika. Ćwiczenia ułatwiające rozpoznawanie biernika.
- Dalsze dialogi z wykorzystaniem biernika i słownictwa dotyczącego jedzenia i picia. Ćwiczenia na rozumienie ze słuchu.
- Wprowadzenie przeczenia „kein” w bierniku. Ćwiczenia na odsłuch. Stopniowanie przysłówka „gern”. Ćwiczenia dialogowe.
- Restauracja i karta dań. Rzeczowniki złożone. Ćwiczenia z rozumienia testu czytanego. Słuchanie dialogów w restauracji. Ćwiczenia na odsłuch.
- Dalsze ćwiczenia na rozumienie ze słuchu. Odtwarzanie wysłuchanych tekstów. Modelowe dialogi w restauracji. Symulacje możliwych dialogów. Płacenie rachunku. Ćwiczenia na rozumienie ze słuchu.

- Rozmowy przy stole. Formułowanie wypowiedzi oceniających dotyczących jedzenia i picia. Ćwiczenia w rozumieniu i formułowaniu dialogów. Zachęcanie do posiłku – tryb rozkazujący.
- „W supermarkecie” - słownictwo dotyczące artykułów dostępnych w supermarkecie. Ćwiczenia na rozumienie ze słuchu. Opakowania, jednostki miary i wagi.
- Sporządzanie listy zakupów – ćwiczenia w pisaniu. Praca z tekstem. Ćwiczenia w rozumieniu ze słuchu.
- Czasowniki dotyczące podstawowych czynności wykonywanych w wolnym czasie. Czasownik modalny „können” – odmiana i stosowanie. Zaimki nieokreślone „man” i „jemand”. Odmiana czasowników. Czasowniki złożone.
- Ćwiczenia w odmianie czasowników złożonych. Stosowanie czasowników złożonych po czasowniku modalnym „können”. Ćwiczenia w opisywaniu obrazków.
- Ćwiczenia na rozumienie ze słuchu – dialogi z użyciem czasownika modalnego „dürfen”. Formułowanie i odgrywanie dialogów z czasownikami modalnymi.
- „Czas wolny i praca” – opisywanie przebiegu dnia poszczególnych osób. Opisywanie przebiegu dnia na podstawie obrazków. Czas zegarowy – ćwiczenia.
- Dalsze ćwiczenia z użyciem czasu zegarowego i czasowników złożonych. Praca z tekstem. Ćwiczenia ze słuchu na czas zegarowy. Konstruowanie dialogów odnośnie planów spędzenia wolnego czasu, umawianie, odrzucanie propozycji.
- Dalsze ćwiczenia dotyczące umawiania się i rozkładu zajęć w poszczególne dni tygodnia. Ćwiczenia na rozumienie tekstu słuchanego.
- Pisanie karty pocztowej – forma i treść. Przeprowadzenie wywiadu z partnerem na temat wolnego czasu.
- Sprawdzenie wiadomości z czasowników modalnych i złożonych. Wprowadzenie słownictwa związanego

z mieszkaniem. Ćwiczenia ułatwiające zapamiętanie słownictwa.

- Rozkład mieszkania – praca z tekstem. Ćwiczenia w opisywaniu mieszkania. Meble – słownictwo. Meblowanie mieszkania – przyimek „für”. Ćwiczenia na odsłuch.
- Słuchanie dialogów „w sklepie meblowym”. Rodzajnik określony jako zaimek określony – ćwiczenia dialogowe. Przymiotniki. Ćwiczenia na rozumienie ze słuchu.
- „Zakupy w sklepie meblowym” - dialogi z wykorzystaniem rodzajnika określonego jako zaimka. Ćwiczenia na odsłuch.
- „Rynek mieszkaniowy” – czytanie ogłoszeń związanych z wynajmem lub sprzedażą mieszkania. Objaśnianie podstawowych skrótów występujących w ogłoszeniach. Formułowanie własnych ogłoszeń.
- „Poszukiwanie mieszkania”- praca z tekstem i ćwiczenia na rozumienie ze słuchu.
- „Wymarzone mieszkanie”- formułowanie krótkich wypowiedzi, przeprowadzenie wywiadu z partnerem, ćwiczenia na rozumienie ze słuchu.
- „Kłótnia w domu”- przepisy dotyczące praw i obowiązków najemcy. Praca z tekstem. Formułowanie własnych przepisów. Przyimki określające miejsce: „in, auf, an”- ćwiczenia
- Słuchanie wywiadów i odtworzenie ich treści- ćwiczenia, pisanie krótkich listów do znajomych i opisywanie własnego mieszkania.
- „Hotel na plaży”- praca z tekstem, ćwiczenia na użycie przyimków określających miejsce.
- „Zdrowie i choroba”- słownictwo, „części ciała” – słownictwo, ćwiczenia utrwalające poznane słownictwo.
- Konstrukcja „tut weh”- ćwiczenia, określanie dolegliwości i chorób i ich wpływ na wykonywane czynności, ćwiczenia dialogowe. Ćwiczenia na rozumienie ze słuchu.

- „Wizyta u lekarza” – praca z tekstem, formułowanie rad udzielanych przez lekarza. Ćwiczenia na rozumienie ze słuchu. Konstruowanie własnych dialogów.
- „Zaburzenia snów”- praca z tekstem. Udzielanie rad w trybie rozkazującym. Udzielanie rad związanych z różnymi dolegliwościami.
- Rekonstruowanie dialogu na podstawie wysłuchanej wcześniej rozmowy. Pisanie i odgrywanie podobnych dialogów.
- Wprowadzenie czasu „perfekt”, opisywanie krótkich historyjek w czasie w tym czasie.
- Opis przebiegu wczorajszego dnia w czasie „perfekt” i inne praktyczne ćwiczenia na użycie tego czasu.
- Gry i ćwiczenia automatyzujące użycie czasu „perfekt” w piśmie i mowie.
- „Ferie zimowe” – użycie trybu rozkazującego do czasowników złożonych, ćwiczenia. Zaimek dzierżawczy w liczbie mnogiej- ćwiczenia.
- „Pechowy dzień”- rekonstruowanie opowiadania w czasie „perfekt” na podstawie obrazków.
- Słownictwo dotyczące spędzania weekendu, ćwiczenia z wykorzystaniem nowego słownictwa. „Poniedziałkowy poranek w pracy” – słuchanie tekstu i rekonstruowanie przebiegu weekendu dla poszczególnych wypowiadających się osób- czas „perfekt”
- Dalsze ćwiczenia dialogowe z wykorzystaniem czasu „perfekt”, wprowadzenie czasu przeszłego prostego „präteritum”, słuchanie tekstów.
- „Plotki”- tworzenie historyjek plotkarskich z wykorzystaniem czasu „perfekt”- ćwiczenia.
- „Prace domowe”- ćwiczenia dialogowe, tryb rozkazujący, ćwiczenia.
- „Dzień w pracy”- rekonstruowanie dnia pracy na podstawie obrazków i opisywanie go w czasie „perfekt”. Pisanie krótkich kartek z poleceniami dla członków rodziny.

- „Zaimek osobowy” w bierniku, ćwiczenia.
- Słuchanie tekstów i porównywanie usłyszanych informacji. Uzupełnianie tekstu z lukami. Czytanie listu i dopasowywanie podanych do listu informacji.
- Słuchanie opowiadań i rekonstruowanie ich na podstawie obrazków. Opowiadanie usłyszanych historii własnymi słowami.
- „Mapa miasta” – przyimki określające miejsce. Pytania „wo?” i „wohin?” – różnice w stosowaniu i odpowiadaniu na pytania z nimi użyte – ćwiczenia.
- „Co muszę załatwić i dokąd mam iść?” – ćwiczenia z użyciem przyimków „in” i „zu”. Tworzenie dialogów z wykorzystaniem tych przyimków. Ćwiczenia w praktycznym użyciu przyimków
- „Jak dotrę do dworca” – ćwiczenia dialogowe i ćwiczenia na rozumienie ze słuchu dotyczące objaśniania drogi.
- „Wycieczka po Berlinie” – ćwiczenia na rozumienie ze słuchu. Praca z tekstem i rozstrzyganie o prawdziwości użytych pod tekstem wypowiedzi.
- „Prezenty” – rozszerzenie słownictwa, wprowadzenie celownika. Ćwiczenia z użyciem celownika.
- „Darowanie prezentów” – ćwiczenia dialogowe i na rozumienie ze słuchu.
- Uzupełnianie w tekście brakujących zaimków osobowych. Formułowanie zaproszeń na urodziny.
- Stopniowanie przymiotników, praca z tekstem. Ćwiczenia dialogowe na stopniowanie przymiotników.
- „Teraz jestem dużo szczęśliwszy” – praca z tekstem, Ćwiczenia na streszczenie przeczytanego tekstu.
- „Co jest dla mnie ważne”- ćwiczenia dialogowe i formułowanie wypowiedzi. Ćwiczenie na rozumienie słuchanego tekstu.
- „Podstawowe informacje krajoznawcze o państwach niemieckojęzycznych” – praca z tekstem, słuchanie.

- „Podstawowe informacje o głównych dialektach występujących w Niemczech i wykazanie ich różnic”-, słuchanie dialogów w różnych dialektach.
- „Urlop w Niemczech”- rozumienie tekstu słuchanego, ćwiczenia.
- Powtórzenie materiału lekcja 1-5- podręcznika.
- Powtórzenie materiału – lekcja 6-10 podręcznika.
- Sprawdzian wiadomości z kursu.
- Omówienie wyników sprawdzianu. Podsumowanie kursu.

5. PROGRAM – POZIOM A2, LĘBORK

TEMAT	FUNKCJE KOMUNIKACYJNEJ JEZYKA	KATEGORIE GRAMATYCZNE	WIEDZA KULTUROZNAWCZA
1. Kąpitel 1 – Świąta i świątowanie	wyrażanie życzeń lub gratulacje, nazywa świąta, nazywa świąteczne potrawy i napoje, pisanie życzeń z okazji ślubu,	czasowniki wymagające dopełnienia w celowniku, przyimki z celownikiem: <i>bei, zu, seit,</i>	Życzenia z okazji różnych świąt, pisanie kartek świątecznych,
2. Kąpitel 2 Jedzenie i picie	produkty spożywcze, wyrażanie prośby, uzasadnianie, formułowanie zaproszeń, informowanie o nawykach żywieniowych, ulubionych potrawach, sposobie ich przygotowania, zamawianie potraw w restauracji, przepisy kulinarne	pytanie z warunkiem, zdanie z weil, rzeczowniki złożone, strona bierna w Präsens i Imperfekta, zdanie podrzędne warunkowe ze spójnikiem <i>wenn,</i>	menu i nawyki żywieniowe w Niemczech, preferencjach kulinarne w Niemczech

<p>3. Kapitel 3 - Przewodząca</p>	<p>nazewnictwo czynności domowe, informowanie o planach, zamierzeniach, nazywanie pomieszczeń, mebli, informowanie o wielkości, położeniu i wyposażeniu mieszkania, porównywanie przedmiotów</p>	<p>konstrukcja bezokolicznikowa z zu, czas przyszły Futur I, stopniowanie przymiotników zdania podrzenie złożone ze spójnikiem <i>dass</i></p>	<p>mieszkania w Niemczech, sytuacja mieszkalna w Niemczech, ogłoszenia</p>
<p>4. Kapitel 4 -Moda i gusty</p>	<p>cechy przedmiotów, opisywanie przedmiotów, wyglądu zewnętrznego osób, wyrażanie opinii o osobach</p>	<p>Odmiana przymiotnika po rodzajniku określonym i stosowanie go do opisywania cech przedmiotów, przymiotnik po rodzajniku nieokreślonym, zaimek <i>welcher</i>, czas przeszły Präteritum czas. modalnych</p>	

5. Kapitel 5- Szkoła i kariera	określanie etapów kształcenia, opowiadanie o wydarzeniach z życia szkoły, informowanie o planach zawodowych, formułowanie krótkiego życiorysu	zaimki przysłówkowe, rekcja wybranych czasowników, czasowniki zwrotne, odmiana przyimotnika po rodzajniku określonym w mianowniku	system oświaty w Niemczech, ogłoszenia o pracę, sytuacja na rynku pracy w Niemczech
6. Kapitel 6 Wiadomości i relacje	informowanie o wydarzeniach z przeszłości, relacjonowanie faktów	czas przeszły Präteritum czas. mocnych i słabych	wybrane wydarzenia z krajów niemieckojęzycznych, prasa
7. Kapitel 7 Kraje i ludzie	opisywanie i identyfikowanie osób, przedmiotów, formułowanie pozdrowień, informowanie o pogodzie	zaimek względny, zdania przydawkowe, zaimek nieokreślony es	wybrane zabytki, interesujące miejsca niemieckiego obszaru językowego,

6. PROGRAM 1 – SJO EUROPA (KOŁOBRZEG)



SZKOŁA JĘZYKÓW OBCYCH

Kołobrzeg, 10 grudnia 2008

ul. Łopuskiego 23/314 i 315
tel/fax .: 0943540207,
tel. kom. :502082977
e-mail: bartek@szkolaeuropa.pl
www.europa.sjo.pl

Kurs – język niemiecki kurs kontynuacyjny

Ilość godzin: 32 godziny lekcyjne (możliwość przedłużenia według potrzeb kursantów)

Czas trwania szkolenia: 8 tygodni – zajęcia w piątki od 12.30 do 15.30
(styczeń: 9,16,23,30, luty: 6,13,20,27)

Łączny koszt szkolenia dla jednej osoby: 200 PLN (zawiera: wszystkie materiały dydaktyczne w formie kserokopii, materiały audio, materiały papiernicze i piśmiennicze dla kursantów, wydanie zaświadczeń o ukończeniu kursu, dojazd lektora, próbny egzamin Telc) Możliwa płatność w 2 ratach

Ilość osób w grupie: do 10- 15 osób

Sposób sprawdzenia efektów nauczania: egzamin pisemny i ustny

Celem kursu jest: osiągnięcie podstawowej znajomości języka niemieckiego na poziomie A1 międzynarodowych referencji językowych (Po kursie na tym poziomie student, gdy mówi się wolno i wyraźnie, rozumie podstawowe wyrażenia dotyczące własnej osoby, rodziny, najbliższego otoczenia. W tekście pisany rozumie znane słownictwo, nazwy i proste zdania. Jest w stanie przeczytać informacje zawarte na przykład w ogłoszeniach,

plakatach, katalogach. Student potrafi porozumieć się w prosty sposób pod warunkiem, że rozmówca jest przygotowany na powtórzenie wypowiedzi w wolniejszym tempie, i pomoże sformułować to, co chce powiedzieć. Umie zadawać i odpowiadać na pytania dotyczące tematyki życia codziennego, własnych potrzeb znanych mu tematów). Program kursu zawierać będzie również słownictwo i zwroty przydatne w codziennej pracy pracownika hotelu czy ośrodka sanatoryjno – wczasowego

Wstępny Program Kursu:

1. Orientacja w terenie. Kierunki.
2. Orientacja w budynku. Wyposażenie pokoju.
3. Ćwiczenia dotyczące orientacji w terenie i budynku.
4. Słownictwo dotyczące recepcji.
5. Tworzenie zdań oznajmujących dotyczących recepcji.
6. Czas przeszły powtórzenie i utrwalenie
7. Zdrowie i choroby powtórzenie i utrwalenie
8. Tryb rozkazujący
9. Konwersacje – obsługa gości, klientów, udzielanie informacji itp.
10. Przymiotniki, stopiowanie i odmiana.

7. PROGRAM 2 – SJO EUROPA (KOŁOBRZEG)



SKOŁA JĘZYKÓW OBcych

Kołobrzeg, 11 grudnia 2008

ul. Łopuskiego 23/314 i 315

tel/fax : 0943540207,

tel. kom. :502082977

e-mail: bartek@szkołaeuropa.pl

www.europa.sjo.pl

Kurs – język niemiecki dla pracowników bazy zabiegowej i fizjoterapeutów.

Ilość godzin: 30 godzin lekcyjnych – zajęcia 2 x 90 min podczas zjazdów: 7 - 8 II, 21 - 22

II, 7 - 8 III, 21 – 22 III, 4 – 5 IV, 18 – 19 IV, 9 – 10 V, 23 – 24 V

Dokładne godziny zajęć zostaną ustalone w terminie późniejszym !

Czas trwania szkolenia: 8 zjazdów semestru wiosenno – letniego.

Łączny koszt szkolenia dla jednej osoby: 150 PLN (zawiera: wszystkie materiały dydaktyczne w formie kserokopii, materiały audio, materiały papiernicze i piśmiennicze dla kursantów, wydanie zaświadczeń o ukończeniu kursu) Możliwa płatność w 2 ratach po 75 PLN, I rata do 21 II 2009, II rata do 19 IV 2009.

Ilość osób w grupie: 10 – 12 osób

Sposób przeprowadzenia efektów nauczania: egzamin pisemny i ustny

Celem kursu jest: opanowanie przez kursantów w stopniu podstawowym słownictwa niezbędnego do obsługi gości sanatoryjnych i hotelowych

PROGRAM SZKOLENIA:

7 – 8 II 2009

1. Formy powitań i pożegnań. Pytania i odpowiedzi dotyczące danych osobowych.
2. Kwestionariusz osobowy.
3. Liczebniki 0-100.

21 – 22 II 2009

4. Ćwiczenia z liczebnikami.
5. Czas zegarowy.
6. Ćwiczenia w podawaniu czasu zegarowego.

7 – 8 III 2009

7. Tryb rozkazujący dla 3 osoby l. mnogiej.
8. Ćwiczenia w tworzeniu trybu rozkazującego.
9. Orientacja w terenie. Kierunki.

21 -22 III 2009

10. Orientacja w budynku.
11. Ćwiczenia dotyczące orientacji w terenie i budynku.
12. Czasowniki modalne „sollen”, „dürfen”. Części ciała człowieka.

4 – 5 IV 2009

13. Ćwiczenia z czasownikami modalnymi. Części ciała człowieka.
14. Dialogi- wysłuchiwanie, czytanie.
15. Ćwiczenia w tworzeniu dialogów.

18 -19 IV 2009

16. Nazwy zabiegów
17. Słownictwo dotyczące zabiegów.
18. Tworzenie zdań oznajmujących dotyczących zabiegów.

9 – 10 V 2009

19. Tworzenie zdań pytających.
20. Powtórzenie całego materiału.
21. Ćwiczenia konwersacyjne dotyczące zabiegów

23 V 2009

22. Egzamin końcowy: pisemny i ustny.

8. ABSCHLUSSZEUGNIS

SZKOŁA JĘZYKÓW OBCYCH "EUROPA" s.c.
w KOŁOBRZEGU
CZŁONEK SIECI TELC

ŚWIADECTWO

.....
(imię i nazwisko)

ur. dnia w

ukończył(a) kurs języka
.....
(poziom)

w Szkole Języków Obcych "EUROPA" s.c. w Kołobrzegu
w terminie od do
.....
miejsowość, data

.....
(Dyrektor)

.....
(Wykładowca prowadzący)

Streszczenie w języku polskim

„Niemiecki jako język obcy w pozaszkolnych instytucjach Pomorza i Pomorza Zachodniego ze szczególnym uwzględnieniem materiałów nauczania i programów.”

Koncepcja wielojęzyczności oraz wdrażanie idei uczenia się przez całe życie w dobie globalizacji, mobilności oraz nieograniczonych możliwości migracyjnych znalazła odzwierciedlenie nie tylko w programach i podręcznikach realizowanych w polskim systemie publicznej oświaty. Na rynku usług dydaktycznych zwiększa się liczba placówek kształcenia ustawicznego. Zauważalna jest również od wielu lat rosnąca liczba szkół językowych bądź kursów językowych, oferowanych przez różnorakie podmioty oraz coraz większy udział dorosłych uczestników kursów.

W świetle przedstawionych okoliczności podjęta została próba opisanie działalności instytucji językowych z punktu widzenia polityki językowej, uwzględniającej podstawy prawne działalności placówek, aspekty organizacyjne, elementy nadzoru metodycznego jak i rozwoju jakości oraz przygotowanie zawodowe lektorów języka niemieckiego. Badania przeprowadzone zostały na kursach dla dorosłych na etapie początkowym w 10 instytucjach językowych w Gdyni, Lęborku, Słupsku, Szczecinie, Kołobrzegu i Koszalinie, z czego 8 należy do sektora usług prywatnych, jedna instytucja nadzorowana jest przez Kościół Adwentystów Dnia 7, kursy organizowane były również przez Związek Mniejszości Niemieckiej.

Praca składa się zasadniczo z dwóch części: teoretycznej i empirycznej. W części teoretycznej zdefiniowano pojęcie dorosłego oraz jego cechy charakterystyczne w procesie nauczania (rozdział I.1 i I.2). Definicja dorosłości rozumiana jest dość szeroko i uwarunkowana nie tylko osiągnięciem przez człowieka osiemnastego roku życia. W odniesieniu między innymi do zachowań oraz rozwoju kognitywnego, a także rasy, narodowości, wykształcenia czy płci. Löwe (cyt. za Vo-

gel/Solle 1981:65) wyróżnia trzy fazy dorosłości: wczesny wiek dorosłości od 18/20 do 25/30 roku życia, średni wiek dorosłości w fazie pomiędzy 25/30 i 45/50 rokiem życia oraz późny wiek dorosłości od 45/50 do 65/70 roku życia. Cockerham (cyt. za Malwitz-Schütte 2000:12) różnicuje etapy dorosłości w sposób bardziej szczegółowy i proponuje następujący podział: wczesny wiek dorosłości (17-25), młodszy wiek dorosłości (25-40), średni wiek dorosłości (40-55), wiek wczesnej starości (55-75) oraz wiek późnej starości (od 75). Gering i Zimbardo (2008:362) dzielą dorosłość, podobnie jak Löwe, na trzy etapy: wczesny wiek dorosłości (20-40), średni wiek dorosłości (40-65) oraz późny wiek dorosłości od 65 roku życia. Jak wskazują powyższe teorie, niemożliwym jest konkretne ustalenie definicji dorosłości, gdyż funkcjonowanie tej grupy społecznej uwarunkowane jest okolicznościami socjologicznymi, psychologicznymi jak i biologicznymi. Badania empiryczne wskazują również na wielorakość czynników, wpływających na zdolności i możliwości uczenia się ludzi dorosłych, które w sposób schematyczny ujmuje Siebert (2009:38). Zalicza się do nich między innymi: wykształcenie, otoczenie w społeczeństwie i reprezentowane wartości, zainteresowania, techniki uczenia się, media i wiele innych. Mimo tych trudności metodologicznych autorka przyjęła za uczniów dorosłych grupę od 18 roku życia, wyróżniając pięć grup wiekowych: 18-24, 25-30, 31-40, 41-50 lat i powyżej 50 roku życia (rozdz. I.1). W niniejszej pracy dokonano również szczegółowej prezentacji takich czynników jak: motywacja, stan emocjonalny uczącego się, aspekty kognitywne i biologiczne, w tym wpływ płci na naukę języków obcych.

Następnie określone zostały takie pojęcia jak metody nauczania (rozdział I.3), programy nauczania (rozdział I.4), materiały nauczania (rozdział I.5) oraz rola lektora języka obcego (rozdział I.7). Rozdział I.3. stanowi rys historyczny stosowanych metod i koncepcji nauczania języków obcych, począwszy od metody gramatyczno-tłumaczeniowej, a skończywszy na metodzie komunikatywnej, które znalazły swoje odzwier-

ciędlenie w materiałach nauczania, a przede wszystkim w podręcznikach. Zgodnie z koncepcją Götze (1998) zaprezentowano i opisano w niniejszej w pracy pięć generacji podręczników do nauczania języka niemieckiego w kształceniu dorosłych. W kolejnym rozdziale autorka przedstawiła definicje programu nauczania, ich funkcję, typologię oraz optymalną i restryktywną strategię tworzenia programów (Pfeiffer 2001). Kluczowy element programu stanowią cele, określone w przypadku kształcenia dorosłych na podstawie badania ich potrzeb. W kontekście programów odniesiono się również do znaczenia Europejskiego Opisu Systemu Kształcenia Językowego w procesie ich tworzenia, w oparciu o poziomy biegłości językowej, które są punktem wyjścia dla programowania nauki oraz tworzenia materiałów nauczania. Pod szerokim pojęciem materiałów nauczania, a więc materiałów glottodydaktycznych, należy rozumieć nie tylko podręczniki czy materiały drukowane, ale również media twarde np.: rzutnik, telewizor, odtwarzacz płyt oraz media miękkie takie jak: plansze, tablice, obrazki płyty itp. (Pfeiffer 2001). Nie budzi wątpliwości fakt, że podręcznik jest nadal centralnym medium na zajęciach języka obcego, a jego adekwatny wybór ma wpływ na efekty nauczania. W związku z tym wielu autorów proponuje różnego rodzaju kryteria służące ocenie i analizie podręczników (np. Kast/Neuner 1994, Burwitz-Melzer/ Quetz 2002)

W procesie nauczania niewątpliwie istotną rolę, poza programami, materiałami nauczania i innymi czynnikami, odgrywa w instytucjach pozaszkolnych lektor języka obcego. W rozdziale I.7. przedstawione zostały kluczowe aspekty działalności nauczycieli języków obcych w szkołach językowych. Przede wszystkim podkreślić należy, że prowadzenie kursów jest z reguły pracą dodatkową, wykonywaną w ramach umowy o dzieło, bądź zlecenie, czy w formie samozatrudnienia, co pozwala właścicielom szkół maksymalnie zminimalizować koszty pracownicze, jednocześnie nie dając nauczycielowi na kursach poczucia stabilizacji zawodowej. Ponadto, w odróżnieniu do nauczycieli pracujących w szkole, lektorzy odpo-

wiedzialni są za dostosowanie treści kursu do potrzeb dorosłych uczestników, a więc tworzenie programów i dobór materiałów nauczania. Dobrowolność udziału w kursach językowych wymusza niejako na lektorach dbanie o atmosferę i pielęgnowanie szczególnego kontaktu z kursantem, który jest klientem i oczekuje usługi na najwyższym poziomie.

Rozdziały I.6 i I.8 opisują aspekty planowania kursów, jak i możliwości zapewniania jakości usług dydaktycznych. Instytucje pozaszkolne należą w większej części do sektora usług prywatnych i głównym celem ich działalności jest osiągnięcie maksymalnego zysku materialnego. Sprawą poboczną stają się aspekty metodyczno – dydaktyczne, choć w głównej mierze one świadczą o jakości i skuteczności usług. Dla potencjalnego klienta szkoły językowej istotny może być fakt posiadania certyfikatu jakości takiego jak ISO (International Organization for Standardization), czy członkostwo w PASE (Polish Association for Standards in Language Education) – stowarzyszeniu wspierającym jakość nauczania języków obcych.

W części empirycznej przedstawiono wyniki ankiet oraz wywiadów, skoncentrowanych przede wszystkim na materiałach nauczania oraz realizowanych programach (rozdziały II.1-II.7). Wyniki badań empirycznych wykazały, że głównym medium, stosowanym na zajęciach jest podręcznik, a programy nauczania (jeśli w ogóle były) skonstruowane zostały w oparciu o treści podręcznikowe. Dokonano analizy treści i tematów zawartych w podręcznikach pod kątem wymagań do certyfikatu na poziomie A1 Instytutu Goethego, zgodnych z deskryptorami poziomów, zawartymi w Europejskim Opisie Systemu Kształcenia Językowego. Analiza wykazała, iż niektóre z podręczników nie zawierają wymaganych na egzaminie treści, jednakże zdecydowana większość uczących się wyraziła pogląd, iż tematy zawarte w podręcznikach są interesujące i potrzebne, jednocześnie oceniając stopień trudności zawartych w nich zadań jako adekwatny. Zarówno lektorzy

jak i uczący się nie wyrazili zainteresowania stosowaniem nowoczesnych technologii w nauczaniu języka obcego.

Rozdziały II.8 i II.9 stanowią opis perspektyw i wyzwań jakie stoją przed rozwijającą się, jako subdyscypliną glottodydaktyki, andragogiką językową. Zdaniem autorki niniejszej pracy pogłębionej analizy i rozwoju wymaga w zakresie materiałów nauczania polski rynek wydawniczy. Jednocześnie istotnym wyzwaniem jest zbadanie efektywności nauczania na kursach języka niemieckiego dla początkujących. Wywiady jakościowe z nauczycielami wykazały, iż nie czują się przygotowani merytorycznie do pracy z dorosłymi. Kolejnym elementem więc, wymagającym pogłębionych badań oraz refleksji, jest kształcenie nauczycieli języków obcych w świetle dzisiejszych wymagań rynku pracy (zob. Zawadzka 2004).

Abstract

„German as a foreign language in extramural institutions in Pomerania and West Pomerania regions with particular consideration of teaching materials and syllabi.”

The concept of multilingualism as well as the idea of life-long learning in the time of globalization, mobility and unlimited immigrational opportunities has been reflected not only in syllabi and textbooks used in Polish system of public education. On the market of educational services the number of continuous learning institutions is increasing. It is also noticeable that the number of language schools or language courses offered by various entities is on the increase as well as the number of adult learners. In the light of presented circumstances an attempt has been made to describe the activities of language schools from andragogic point of view considering the legal basis of their operation, organisational aspects, elements of methodological supervision as well as the development of quality and professional qualifications of German language teachers. The research was conducted at language courses for beginners in 10 language institutions in Gdynia, Łębork, Słupsk, Szczecin, Kołobrzeg and Koszalin, 8 of which belong to a private sector, one institution is supervised by The Seventh-day Adventist Church, the courses were also organised by The German Minority Association.

The dissertation consists of two parts: theoretical and empirical. The theoretical part defines the notion of an adult and their typical characteristics in the process of learning (chapters I.1 and I.2) Subsequently the following notions have been defined: teaching methods (chapter 1.3), syllabi (chapter I.4), teaching materials (chapter I.5) and the role of foreign language teacher (chapter I.7). Chapters I.6 and I.7 describe the aspects of course planning as well as the possibilities of providing quality of didactic services.

The empirical part presents the results of questionnaires and interviews, which mainly focus on teaching materials and implemented syllabi (chapters II.1 - II.7). The results of empirical research revealed that the main medium used during classes is the textbook and the syllabi (if they existed) were based on textbooks. Both teachers and learners were unwilling to use the latest technologies in foreign language teaching. Chapters II.8 and II.9 provide a description of prospects and challenges for still developing, as a subfield of glottodidactics, foreign language andragogic. Polish publishing market requires a detailed analysis and development of its teaching materials. Parallely the examination of the effectiveness of teaching German at language courses for beginners is a crucial challenge. The further element requiring detailed research and reflection is foreign language teacher training in the light of contemporary job market requirements.



Monika Bielska – absolwentka filologii germańskiej (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Słupsku) oraz lingwistyki stosowanej na specjalności nauczycielsko-tłumaczeniowej (Uniwersytet Warszawski). W jej kręgu zainteresowań naukowych znajdują się m.in. takie obszary badawcze jak: nauczanie dorosłych, kreatywne formy pracy na wszystkich etapach edukacyjnych, ocenianie osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz zastosowanie przepisów prawa oświatowego. Autorka jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Akademii Pomorskiej w Słupsku oraz czynnym zawodowo nauczycielem dyplomowanym.

Postulowana od wielu lat koncepcja wielojęzyczności oraz idea uczenia się przez całe życie znajduje odzwierciedlenie nie tylko w działalności systemu polskiej oświaty publicznej. Na rynku usług dydaktycznych odnotowuje się bowiem rosnącą liczbę szkół bądź kursów językowych i coraz większy udział dorosłych w edukacji językowej. Monografia pt. *Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene in außerschulischen Institutionen Pommerns und Westpommerns unter besonderer Berücksichtigung von Programmen und Lehrmaterialien* jest wynikiem badań dotyczących instytucji językowych, uwzględniających sylwetkę ucznia dorosłego, podstawy prawne działalności powyższych placówek, analizę programów oraz materiałów dydaktycznych, nadzór metodyczny i działania dotyczące rozwoju jakości, a także przygotowanie zawodowe lektorów języka niemieckiego.



ISBN 978-83-946017-8-2



9 788394 601782

DOI: 10.14746/9788394601782