

Die Tandem Methode

**Theorie und Praxis
in deutsch-französischen Sprachkursen**

IM TANDEM LERNEN: THEORIE UND PRAXIS IN DEUTSCH-FRANZÖSISCHEN SPRACHKURSEN

INHALT

Einleitung	4
1 Einführung in binationale Kurse und das Tandemprinzip	6
1.1 Das Tandemprinzip in binationalen Sprachkursen	6
1.2 "Tandem" - eine Idee setzt sich durch	8
1.2.1 Eine „kleine Tandem-Geschichte“: die Anfänge	8
1.2.2 Und so ging es weiter: Die Verbreitung von Tandem seit Mitte der 80er-Jahre	11
1.2.3 Deutsch-französische Tandemsprachkurse auf allen Ebenen	12
1.2.4 Das steigende Interesse an Tandemsprachkursen	16
2 Pädagogisch-didaktische Grundlagen	17
2.1 Beschreibung eines binationalen Intensivsprachkurses	17
2.1.1 Überblick über die Etappen eines Kurses	17
2.1.2 Beschreibung einzelner Etappen eines Kurses	18
2.2 Lernziele, Inhalte und Themen	31
2.2.1 Lernziele	31
2.2.2 Inhalte und Themen	36
2.3 Interkulturelles Lernen	40
2.3.1 Theoretische Fundierung interkultureller Kommunikation im binationalen Sprachkurs	40
2.3.2 Interkulturell bedingte Störungen der Kommunikation	42
2.3.3 Bewusste und unbewusste Aspekte von Kultur	44
2.3.4 Hinterfragen eigener und fremder Verhaltensweisen	45
2.4 Interaktion in der binationalen Gruppe und Erwartungen an Kursleiter und Teilnehmer	47
2.4.1 Interaktion in der binationalen Gruppe	47
2.4.2 Erwartungen an Kursleiter und an Teilnehmer	50
3 Praxis der Tandemarbeit: Didaktische Einzelaspekte	57
3.1 Wortschatz	57
3.1.1 Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung	57
3.1.2 Stoffauswahl	58
3.1.3 Lernstrategien und Lerntechniken	61
3.1.4 Begriffsbildung und Bedeutungerschließung	65

3.2	Arbeit mit Texten und anderen Materialien	66
3.2.1	Kriterien zur Auswahl von Texten	66
3.2.2	Die didaktische Aufbereitung von Materialien	68
3.2.3	Die Verwendung von Materialien in binationalen Sprachkursen	70
3.3	Grammatik	77
3.3.1	Unterrichten grammatischer Strukturen in binationalen Kursen	78
3.3.2	Arbeiten mit grammatischen Inhalten	80
3.3.3	Auswahl grammatischer Inhalte	81
3.4	Fachsprache	85
3.4.1	Lernziele im Fachsprachenbereich	86
3.4.2	Fachsprachliche Inhalte	86
3.4.3	Fachsprachliche Besonderheiten	88
3.4.4	Der fachsprachliche Unterricht	89
3.4.5	Interkulturelle Aspekte	92
3.5	Praxis interkulturellen Lernens	93
3.5.1	Ziele, Verfahren und Aktivitäten interkulturellen Sprachenlernens	93
3.5.2	Grundlegende Strategien für interkulturelles Sprachenlernen	94
3.5.3	Informations- und Erfahrungsaustausch	98
3.5.4	Transkulturelles Lernen am Beispiel einer Collage	101
3.5.5	Die Begriffsrecherche als eine Form interkultureller Projektarbeit	103
3.5.6	Spiele zum interkulturellen Lernen	108
3.6	Sprachenwahl	111
3.6.1	Die Bedeutung einer begründeten Sprachenwahl	111
3.6.2	Die Sprachenwahl der Teilnehmer bei der Arbeit im Tandem	113
3.6.3	Die Sprachenwahl in weiteren Phasen binationaler Sprachkurse	115
3.6.4	Kursleitersprache	117
3.7	Methodisch-Didaktische Aspekte: Organisationsformen - Fehlerkorrektur - Binnendifferenzierung	118
3.7.1	Organisationsformen im Unterricht	118
3.7.2	Fehlerkorrektur	124
3.7.3	Binnendifferenzierung im binationalen Unterricht	125
	Anhang	127
	Die Autoren	129

EINLEITUNG

Ein Handbuch über eine neue, noch lange nicht überall verbreitete und anerkannte Form der Fremdsprachenvermittlung zu gestalten, wirft einige Fragen auf: Wie weit kann ein Leser¹ sich einen „bilingualen“ Sprachkurs überhaupt vorstellen, wie zahlreich müssen konkrete, nachvollziehbare Beispiele aus der Praxis sein, damit eine mit dieser Unterrichtsform noch nicht vertraute Lehrkraft sich vertrauensvoll darauf stützen kann, wie weit verlangen Erfahrung und Praxis gleichzeitig die theoretische Fundierung, von der ausgehend Weiterentwicklung möglich wird?

Die Herausforderung, diese Fragen zur Zufriedenheit der Leser zu beantworten, wurde von einem deutsch-französischen Autorenteam angenommen. Das Buch ist in einem bilingualen Erarbeitungsprozess entstanden und es hat dementsprechend viele Diskussionen gegeben, bis es fertig gestellt war². Die Autoren befanden sich, ebenso wie Lehrkräfte in der Praxis bilingualer Kurse, in der Situation, mit Kollegen aus dem jeweils anderen Land im Hinblick auf das gemeinsame Ziel zusammenzuarbeiten. Der jeweilige kulturell geprägte fachliche und persönliche Hintergrund und die unterschiedlichen Betrachtungsweisen und Ideen decken zwangsläufig interkulturelle Unterschiede auf, die zu einer inhaltlichen und menschlichen Bereicherung führen, wenn im Verlauf des Erarbeitungsprozesses interkulturelle Lernprozesse stattfinden. Teilnehmer eines bilingualen Sprachkurses haben es einmal so formuliert: $1 + 1 = 3$. Es entsteht etwas Neues, reich an Erfahrungsgrundlagen der Menschen zweier Kulturkreise.

Das Buch ist für all diejenigen geschrieben, die in bilingualen Kursen nach dem Tandem-Prinzip unterrichten möchten. Sie finden darin Hilfe und Informationen, die es ihnen ermöglichen, selbst einen Kurs zu planen und durchzuführen. Es wurde nicht vorausgesetzt, dass die Interessenten Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache, Deutsch oder Französisch sind. Somit finden einige grundlegende Aspekte der Fremdsprachenvermittlung Erwähnung, die Fachpädagogen geläufig sind, jedoch Lehrern anderer Fachbereiche notwendige und nützliche Informationen geben.

Man muss jedoch betonen, dass es kein Muster für den einzig richtigen Ablauf eines bilingualen Sprachkurses gibt: Organisatorische und materielle Rahmenbedingungen, personelle Voraussetzungen und methodisches Vorgehen können in bilingualen Kursen insgesamt sehr verschieden sein.

Im ersten Teil des Buches wird das Tandem-Unterrichtsprinzip und die bisherige Entwicklung bilingualer Kurse dargestellt und ein Überblick über die unterschiedlichen bilingualen Kurse des DFJW gegeben. Danach erfolgt mit der Ablaufbeschreibung eines bilingualen Intensivsprachkurses eine konkrete Beispielvorgabe, an die sich Ausführungen zur methodisch-didaktischen Theorie sowie zu soziologischen Gesichtspunkten und zum Tätigkeitsprofil von Kursleitern in bilingualen Kursen anschließen.

¹ Im Hinblick auf die bessere Lesbarkeit des Textes wurde bei Personenbezeichnungen auf die ausdrückliche Nennung der weiblichen Formen verzichtet. So steht „Leser, Kursleiter, Teilnehmer usw.“ selbstverständlich auch für „Leserin, Kursleiterin, Teilnehmerin usw.“

² Die Inhalte der einzelnen Kapitel wurden in der deutsch-französischen Autorengruppe festgelegt. Die Formulierungen und Ausarbeitungen der Texte wurde für die deutsche Version von den deutschen und für die französische Version von den französischen Autoren übernommen. Daher gibt es Unterschiede in den Formulierungen beider Fassungen. Die französische Version des Textes wird voraussichtlich im Jahre 2000 erscheinen.

Der dritte Teil beinhaltet Ausführungen zur Praxis der Tandemarbeit in binationalen Sprachkursen. Hierbei werden didaktische Einzelaspekte, wie die *Sprachenwahl*, *Organisationsformen*, usw., thematisiert und die Bereiche *Wortschatz*, *Arbeit mit Texten und anderen Materialien*, *Grammatik*, *Fachsprache* und *Praxis interkulturellen Lernens* bezogen auf ihre Ausgestaltung in binationalen Sprachkursen dargestellt. Eine *Bibliografie* mit Verweisen sowohl auf Bücher und Materialien zur Unterrichtspraxis als auch auf fremdsprachendidaktische Basisliteratur und Schriften zum Thema Unterrichten nach dem Tandem-Prinzip musste aus Platzgründen herausgenommen werden. Sie befindet sich jedoch auf der Internet-Seite des DFJW (<http://www.ofaj.org/paed/langue/biblionov99.html>).

Selbstverständlich hat dieses Buch nicht den Anspruch, vollständig zu sein. Notwendigerweise mussten Einschränkungen gemacht werden. Beispielsweise wurde aus der Vielzahl möglicher binationaler Sprachbegegnungen der Fall eines intensiven Sprachkurses mit Ortswechsel ausgewählt. Eine tiefergehende Diskussion besonderer konzeptioneller und didaktischer Aspekte hätte den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Der Schwerpunkt dieses Buches liegt auf der Bereitstellung aller notwendigen Grundlagen für den Einstieg ins Unterrichten in binationalen Sprachkursen. Um dies zu gewährleisten, wurden im Rahmen einer DFJW-internen Umfrage die Bedürfnisse von Lehrkräften, die zum Ersten Mal binational unterrichten, erfragt. Die Ergebnisse dieser Umfrage sind in die Erarbeitung der Kapitel eingeflossen.

Im Deutsch-Französischen Jugendwerk, das die Erstellung dieses Buches an eine deutsch-französische Arbeitsgruppe im Frühjahr 1995 in Auftrag gegeben hat, werden in den letzten Jahren verstärkt binationale Sprachkurse gefördert. Schon seit Jahrzehnten wird das Tandem-Unterrichtsprinzip bei Kursen des DFJW erfolgreich angewandt. Der Tätigkeit in diesem Bereich sollte besondere Aufmerksamkeit zukommen, wenn man die neuere Entwicklung im Bereich des Fremdsprachenlernens in Frankreich und in Deutschland betrachtet, wonach das Interesse am Erlernen der jeweils anderen Sprache in beiden Ländern abnimmt. Eine der Konsequenzen daraus könnte sein, Neuerungen in die bestehende Praxis auch des Fremdsprachenunterrichts in der Schule sowie des Schüleraustauschs einzubringen. Die Erfolge, die mit binationalen Kursen erzielt werden, geben Grund zur Annahme, dass das Unterrichten nach dem Tandem-Prinzip eine sinnvolle Erweiterung bzw. Alternative bietet. In diesem Sinne soll dieses Buch allen Sprachlehrkräften Anregungen geben und ihnen auch Lust machen, selbst einmal in binationalen Gruppen zu unterrichten.

1 EINFÜHRUNG IN BINATIONALE KURSE UND DAS TANDEMPRINZIP

1.1 DAS TANDEMPRINZIP IN BINATIONALEN SPRACHKURSEN

Seit einigen Jahren ist vielen Sprachlehrern und Animatoren, die mit dem DFJW arbeiten, der Begriff „Tandemkurs“ im deutsch-französischen Bereich bekannt. Er bezeichnet dort allgemein Sprachkurse, an denen Deutsche und Franzosen gemeinsam teilnehmen, um jeweils die Sprache der anderen nationalen Gruppe zu lernen. Unschwer lässt sich *Tandem*, jedem geläufig als „Fahrrad für zwei Personen“, als Metapher auf Sprachkurse übertragen: *Zwei unterschiedlichsprachige Personen(-gruppen) erfahren gemeinsam eine Wegstrecke in der jeweils anderen Sprache und Kultur, kommen durch Addition ihrer Kräfte vorwärts, helfen sich weiter und treiben sich so beim Sprachenlernen gegenseitig voran.* Tandem bezeichnet sowohl das Sprachenlernen in der Konstellation Muttersprachler - Nichtmuttersprachler (*Individualtandem*) als auch das Sprachenlernen in binationalen Gruppen (*Sprachbegegnungen*). Uns interessiert hier weniger das Individualtandem, wo zwei Personen (meistens unabhängig von einem Sprachkurs) von einer Tandemvermittlung zusammengebracht werden und autonom über ihre Lernziele, Lerninhalte und Lernwege beim gegenseitigen Sprachenlernen entscheiden. Gegenstand dieses Handbuchs sind vielmehr die auch „*binationale Sprachkurse*“ (d.h. mit in der Regel Teilnehmern aus zwei Nationen) genannten *Tandemkurse*. Doch bedarf der Begriff „Tandem“ in diesem Zusammenhang weiterer Präzisierung.

Das wichtigste Merkmal binationaler Sprachkurse ist die Begegnung von Personen mit der Absicht, die Sprache des jeweils anderen mit ihm in einem gemeinsamen Prozess zu erfahren und zu erlernen. Das Sprechen und gemeinsame Handeln der Teilnehmer geht dabei über die sprachliche Verständigung hinaus und zielt auf gegenseitiges (kulturelles) Verstehen. Miteinander handeln und lernen heißt, den anderen als Lernpartner zu sehen und mit ihm sowohl Lernwege als auch Sinn und Bedeutung von sprachlichen Äußerungen immer wieder neu auszuhandeln. Dabei übernehmen die Partner in einem ständigen Wechsel die Rollen von Vermittelnden und Lernenden.

Der „binationale“ und damit im deutsch-französischen Bereich auch „bikulturelle“ Kontext von Tandemsprachkursen ist ein weiteres entscheidendes Merkmal. Lernprozesse, Wahrnehmung, Handlungsnormen und Verhalten hängen von den im eigenen nationalen und soziokulturellen Kontext erfahrenen Sozialisationseinflüssen ab. Sie nehmen für das Individuum Orientierungscharakter an und wirken ein auf das Verhältnis zu Ausländern und zum Ausland ein. In binationalen Sprachkursen nehmen deshalb die Bewusstmachung von und die aktive Auseinandersetzung mit nationalkulturellen Ausprägungen breiten Raum ein und initiieren damit interkulturelles Lernen.

Linguistisch gesehen können binationale Sprachkurse als eine Phase „organisierten Spracherwerbs“ verstanden werden. Zielsprache der Lerner ist grundsätzlich die Muttersprache des Partners. Binationale Sprachkurse stehen im Gegensatz zu unorganisierten und spontanen Phasen des sprachlichen Kontakts von Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern, die nicht zum Zweck des gegenseitigen Spracherwerbs unter-

halten werden (z.B. Kontakt: Einheimischer - Tourist). Andererseits grenzen binationale Sprachkurse sich auch gegenüber unterrichtlich organisierten Sprachlernsituationen ab. Die nach dem Tandemprinzip organisierten binationalen Sprachkurse bewegen sich zwischen den Polen (Sprache) *lernen* und (Sprache) *erwerben*. *Lernen* meint hier einen strukturierten, gesteuerten, bewussten, unterrichtlich organisierten und didaktisierten Prozess, *Erwerben* hingegen einen authentischen, natürlichen, unbewussten, spontanen und autonomen Prozess.

In binationalen Sprachkursen sind Muttersprache und Fremdsprache aus der Perspektive des jeweiligen Sprechers sowohl (Unterrichts-)Medium als auch (Unterrichts-)Gegenstand. Im Unterschied zu anderen Spracherwerbs- und Sprachlernkontexten umfassen in einem binationalen Sprachkurs beide Sprachen (je nach Phase) sowohl als sprachliche Einheiten (spracherklärende oder sprachübende Funktion) als auch als inhaltliche Einheiten (Lerner vermitteln einander authentische Informationen und Inhalte) dar. Ein binationaler Sprachkurs ist damit immer ein „realer und authentischer Kommunikationsraum“.

„Tandem“ kann nun als ein methodisches Verfahren oder ein Prinzip aufgefasst werden, das den Kommunikations- und Handlungsraum „binationaler Sprachkurs“ idealerweise methodisch-didaktisch ausgestaltet. Im Zentrum der folgenden Kapitel dieses Handbuchs geht es jeweils um die Frage, wie durch das Tandemverfahren am wirkungsvollsten Spracherwerb und Sprachlernen in einem binationalen Kontext organisiert werden können. Die Kernfragen sind :

- Wo liegen die wesentlichen Ansatzpunkte für eine Didaktisierung?
- Wie ist die Verteilung von binationalen und eventuellen mononationalen Kursphasen?
- Wie lang sollte ein Sprachkurs überhaupt sein?
- Welche Rolle habe ich als Kursleiter? Wann darf ich, wann muss ich eingreifen?
- Ist eine grammatikalische Progression notwendig?
- Wann wird welche Sprache gesprochen?
- Worin unterscheidet sich ein Tandemkurs wesentlich von traditionellen Sprachkursen und - worin nicht?
- Welche Funktion hat die Gesamtgruppe?
- Wie bringe ich in einzelnen Phasen die richtigen Tandempartner zusammen?
- Wie ist ein wirkliches „Miteinanderlernen“ in Gang zu setzen?
- Wie kann interkulturelles Lernen initiiert und gefördert werden?
- Wie ist der Wechsel zwischen *Lernen* und *Lehren* der Partner zu organisieren.

Vorweg gesagt: Auf keine dieser Fragen gibt es eine allgemein gültige Antwort. Je nach Zielvorstellungen der einen binationalen Sprachkurs organisierenden Institutionen, sprachlichen und sonstigen Teilnehmervoraussetzungen, Gruppendynamik, Ort und Dauer von Begegnungen etc. sind einzelne Komponenten des Tandemverfahrens unterschiedlich zu gewichten. Die breiten Erfahrungen in deutsch-französischen Kursen können jedoch inzwischen zu Leitlinien zusammengefasst werden, die weithin gültige methodisch-didaktische Orientierungen für Planung, Aufbau und Durchführung von binationalen Kursen geben. Gegenstand dieses Handbuchs sind damit die vielfältigen Möglichkeiten des Tandemverfahrens zu Organisation und Förderung des Fremdsprachenlernens in Deutsch-französischen binationalen Sprachkursen.

1.2 „TANDEM“ - EINE IDEE SETZT SICH DURCH

1.2.1 EINE „KLEINE TANDEM-GESCHICHTE“: DIE ANFÄNGE

Verschiedene Formen des organisierten Partnerlernens zum Zweck des Spracherwerbs, wie etwa Tutorien oder Zweierschaftslernen (im Sinne gegenseitiger Schülerhilfe), lassen sich als Vorläufer des Individualtandems in der pädagogischen Literatur bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgen. Die Anwendung des Tandemverfahrens in binationalen Begegnungen und Sprachkursen ist jedoch erst ein Phänomen der letzten Jahrzehnte. Mehrere Entwicklungslinien lassen sich in den letzten 30 Jahren unterscheiden.

ERSTE DEUTSCH-FRANZÖSISCHE TANDEMSPRACHKURSE

Die Verbindung der Begriffe „*Tandem*“ und „*Begegnung*“ in Bezug auf Sprachenlernen / Spracherwerb tauchte Ende der Sechzigerjahre im Zusammenhang deutsch-französischer Jugendbegegnungen auf. Zielgruppen der „Sprachförderung“ waren in den vom Deutsch-Französischen Jugendwerk unterstützten und z.T. ausdrücklich angeregten Programmen („Sprachateliers“, „Sessions linguistiques franco-allemandes“, u.a.) Schüler, junge Berufstätige und Studenten. Das Tandemprinzip wurde zum Ersten Mal Teil eines methodisch-didaktischen Konzeptes in Form von Sprachvermittlung in binationaler Form, Partnerarbeit im Tandem und gemeinsamen Freizeit- und Sportaktivitäten³. Neuere Entwicklungen des Tandem-Lernens wären ohne diese Urhebererschaft des Sprachreferats des DFJW nicht denkbar⁴.

Für diese Sprachprogramme wurden im Auftrag und mit Förderung des DFJW verschiedene Konzeptionen und Materialien erstellt. Bei dem methodischen Ansatz der „Ateliers linguistiques“, durch Michel Wambach und Pierre Bazin, zwei Sprachlehrer und Praktiker des Austauschs in Frankreich, wurden den binationalen Lernergruppen vom binationalen Lehrerteam zunächst mit Bildstreifen und Tonbandsequenzen verschiedene Situationen (z.B. „bei Tisch“, „in der Stadt“, „ein Ausflug“, u.a.) abwechselnd in beiden Sprachen vorgestellt. Im Sinne der damals verbreiteten sog. ‚audiovisuellen Methode‘ folgten Wiederholungs-, Festigungs- und Korrekturphasen unter Leitung der Animatoren, sowie phonetische Übungen ohne Bildeinsatz. Erst in der abschließenden Vertiefungs- und Auswertungsphase zu den Musterdialogen kam es zu binationaler Arbeit in Tandem-Formation. In einigen Kursen wurde bereits die Korrekturfunktion in den Wiederholungsphasen an die Tandempartner delegiert, wobei der Muttersprachler bei den Korrekturanweisungen an den Partner sich am Originaltext des Tonbands zu orientieren hatte.

Die zunächst ebenfalls von Musterdialogen ausgehende Konzeption der von Albert Raasch in Kiel gegründeten „Arbeitsgruppe Angewandte Linguistik Französisch“ (AALF) sah Arbeit im Tandem in Phasen mit Strukturübungen, gelenkten Mikrokonversationsübungen und Diskussionsübungen mit Rollenverteilung vor. In keiner dieser Phasen

³ Zur Entwicklung der Tandemkurse im deutsch-französischen Bereich seit Ende der sechziger Jahre vgl.: Grandmaître 1980, Cauneau 1990, Herfurth 1993.

⁴ Eine ausführliche Darstellung des Beitrags des DFJW zur Spracharbeit im Tandem befindet sich auf der Internet Seite des DFJW : www.dfjw.org

war jedoch der Einsatz technischer Medien vorgesehen. Den ‚Sprachmoniteuren‘ kam die Vorbildrolle sowohl beim Vorsprechen/Vorspielen der Modelldialoge wie bei der Gestaltung der Übungsphasen zu. Die Teilnehmer erhielten – im Gegensatz zu den Prinzipien der audio-visuellen Methode und auch der ‚Ateliers linguistiques‘ – verhältnismäßig früh die Texte der Dialoge sowie schriftliche Vorlagen für die Strukturübungen in die Hand. Für die Inhalte orientierte sich die AALF-Gruppe an für Jugendbegegnungen typischen, von Peter Scherfer in einer größeren Erhebung in Frankreich empirisch erfassten Kommunikationssituationen im Rahmen bestimmter „Centres d'Intérêt“: zu neun Großthemen (Gastronomie, Alltag, Region, Presse, deutsch-französisches Zusammenleben, Freizeit, Kultur, Wirtschaft, Geschichte) gab es die Musterdialoge jeweils für Anfänger und für Fortgeschrittene, wodurch dem in fast allen Begegnungen feststellbaren unterschiedlichen Stand der Vorkenntnisse der Teilnehmer in der Fremdsprache Rechnung getragen werden sollte. Dieses Bausteinsystem, das zu Beginn der 70er-Jahre vor allem in Programmen der *Inspection départementale de la Jeunesse et des Sports* in Dôle, der *Maison des Jeunes et de la Culture* in Chambéry und des Jugendamts der Stadt Kiel vielfach erprobt wurde, war insgesamt weniger reproduktiv angelegt als die „Ateliers linguistiques“ und erlaubte eine stärkere thematische Einbindung in die Lebensrealität der Gruppen und der jeweiligen Begegnungsorte.

Kennzeichnend war für alle Ansätze der Tandem-Spracharbeit in Deutsch-französischen Gruppen in den 70er-Jahren die starke, oft ausschließliche Stützung auf vorkonzipierte Materialien – vor allem immer wieder „Dialoge“ – was sich mit dem Grundsatz der vom DFJW eigentlich gewünschten „animation linguistique“ in den Begegnungen, als motivierendem Ausgangspunkt für systematischeren Spracherwerb, nur schwer vereinbaren ließ. Einen Sonderfall stellten dabei noch die schon mehr oder weniger intensiv gestalteten, meist drei- bis vierwöchigen „Sessions linguistiques franco-allemandes“ dar, in denen mit den damals schon im Handel erhältlichen audio-visuellen Materialien „Voix et Images de France“ und „Méthode audio-visuelle d'allemand“ (Montani-Burgdorf) gearbeitet wurde. Die gleichzeitige Anwesenheit von Deutschen und Franzosen erlaubte zwar die gedankliche Konzeption dieser Programme als Tandem-Sprachkurse, doch die teilweise Unvereinbarkeit der Unterrichtsmaterialien und die noch nicht adäquate Ausbildung der Lehrkräfte bewirkten oft nur bedingt den optimalen Nutzen des Tandem-Prinzips.

Die zunehmende, auch soziologische Differenzierung der Begegnungsprogramme, an denen immer zahlreichere Verbände, Bildungseinrichtungen, Schulen, Hochschulen, Kammern, Körperschaften u.a. in beiden Ländern beteiligt waren, führte bald zu offeneren Konzeptionen. Die Erstellung von spezifischen Materialien und Hilfsmitteln für binationale Sprachprogramme (ab Mitte der 70er-Jahre insbesondere für junge Berufstätige) wurde zwar nicht beendet, doch erkannte man im DFJW wie auch bei vielen Trägern des Austauschs immer deutlicher die dringende Notwendigkeit einer fundierteren Ausbildung und Vorbereitung der ‚Sprachanimateure‘, ‚Sprachmoniteure‘ und Lehrkräfte, die in binationalen Programmen tätig sein sollten.

In diesem Zusammenhang sind auch die *Gesellschaft für übernationale Zusammenarbeit* (GüZ), Bonn, und das *Bureau International de Liaison et de Documentation* (B.I.L.D.), Paris zu erwähnen. Seitdem 1980 das Tandemprinzip auf Grundlage der von der AALF entwickelten Methoden in den deutsch-französischen „Centres linguistiques“ dieser Doppelorganisation eingeführt wurde, sind in den Ferienprogrammen für Jugendliche im Alter von 13-18 Jahren – einer nicht immer problemlosen Altersstufe... – grundsätzlich nur Lehrkräfte tätig, die vor ihrem Einsatz eine umfassende, von GüZ/B.I.L.D. in

vielen Jahren erprobte dreiphasige Ausbildung durchlaufen haben. In den in der Regel dreiwöchigen Ferienkursen für Schüler bereiten mononational gestaltete Phasen binationale vor. Die Einheiten sind auf der Grundstufe zunächst an Alltagssituationen orientiert, auf höheren Niveaus themenorientiert. Kontrastiv werden deutsche und französische Schulsysteme, Presse, Wirtschaft oder Literatur behandelt. Je fortgeschrittener die Lerner sind, desto mehr wird der anfängliche 90 Minuten-Rhythmus mononational-binational zu Gunsten binationaler Aktivitäten aufgegeben⁵.

DEUTSCH-TÜRKISCHE TANDEMSPRACHKURSE

Nicht zuletzt aus den im deutsch-französischen Bereich gemachten ersten Erfahrungen entsprangen die binationalen Sprachkurse mit den Zielsprachen Deutsch und Türkisch. In den 70er-Jahren wurden in München, ab 1983 auch in Frankfurt, türkische Migranten und deutsche Arbeiter in Tandemkursen zusammengebracht. Diese Kurse wurden jedoch nach einigen Jahren wieder eingestellt, vor allem auf Grund der geringen Resonanz bei deutschen Interessenten, der unterschiedlichen sozialen Herkunft mit entsprechend unterschiedlichen Lernbiografien und der relativ entfernten Sprachsysteme des Deutschen und des Türkischen. Erfolgreicher liefen ab 1987 eine Reihe von dreiwöchigen deutsch-türkischen Tandemkursen unter dem Titel „Birlikte öğrenelim - gemeinsam lernen“, die einmal im Jahr unter der Ägide der *Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes* in der Nähe von Istanbul stattfanden und interkulturelles Lernen in den Vordergrund stellten.⁶

DEUTSCH-SPANISCHE TANDEMSPRACHKURSE

Parallel zu den genannten Entwicklungen entstand in Madrid aus einer 1979 initiierten Tandempartner-Einzelvermittlung ab 1982 ein Tandemkursprogramm. Zunächst wurden parallel laufende Deutsch- und Spanischkurse phasenweise für gemeinsame Übungen zusammengebracht. Die Tandem-Versuche am Madrider *Instituto Alemán (Goethe-Institut)* setzten sich ab 1984 fort im Programm des neugegründeten *Centro Cultural Hispano-Alemán Tandem (CCHA)*. In den 80er-Jahren entwickelten sich so zunächst in Barcelona, San Sebastian und mehreren deutschen Städten, später auch in Frankreich und Italien, so genannte „Tandem-Initiativen“. Die sich als „alternativ“ verstehenden Sprachschulen haben sich locker zum so genannten „Tandemnetz“ zusammengeschlossen, in dem u.a. Kursprogramme und Austauschaktivitäten koordiniert werden. Alle Tandem-Schulen vermitteln Individualtandems, einige haben auch Tandemphasen in ihr sonstiges Sprachkursprogramm aufgenommen, entweder als Intensiv- (meistens zu Ferienzeiten) oder Extensivkurse (z.B. zweimal die Woche). Es ist dieser deutsch-spanischen Tradition und vor allem Jürgen Wolff vom *Centro Intercultural Tandem* in San Sebastian mit seiner regen Veröffentlichungstätigkeit zu verdanken, dass ab der zweiten Hälfte der 80er-Jahre der Tandem-Gedanke in Westeuropa weite Verbreitung fand, und schließlich ab 1989 mit den „Internationalen TANDEM-Tagen“ ein Forum ent-

⁵ An den GÜZ/B.I.L.D.-Programmen in deutschen und französischen Ferienzentren nehmen mehr als 800 Teilnehmer pro Jahr teil. Das inzwischen weiter entwickelte Konzept beinhaltet eine umfassende Materialsammlung und ausführliche didaktische Hinweise für die Sprachanimateure (vgl. Méchinaux-Herrmann, Marie / Reinert, Christiane: Les séjours binationaux du B.I.L.D. In: DEUTSCH FRANZÖSISCHES JUGENDWERK 1995:120-123).

⁶ Zu Durchführung und theoretischer Grundlegung der letztgenannten Kurse vgl. NAKIPOGLU-SCHIMANG, 1989.

stand, das viele der in diesem Kapitel genannten Institutionen zu einem regen Gedankenaustausch zum Sprachlernen nach dem Tandemprinzip zusammenbrachte. Inzwischen entstand in San Sebastian die „TANDEM-Fundazioa“, die u.a. Impulse für eine intensivierte Forschung und für die Erstellung von Materialien zum Sprachenlernen nach dem Tandemverfahren geben möchte.⁷

1.2.2 UND SO GING ES WEITER: DIE VERBREITUNG VON TANDEM SEIT MITTE DER 80ER-JAHRE

DIE WISSENSCHAFT INTERESSIERT SICH: TANDEM IM UNIVERSITÄTSBEREICH

Auch im universitären Bereich wurden in den Achtzigerjahren erstmals binationale Sprachkurse durchgeführt: im deutsch-spanischen Kontext (seit 1986 Kooperation zwischen den Universitäten Bochum und Oviedo⁸) wie im deutsch-französischen Kontext (z.B. Fachsprache Jura Universitäten Mainz-Dijon; seit 1987 Ecole des Mines Saint-Etienne - ZEMS/Technische Universität Berlin). An der Universität Fribourg/Schweiz entstanden 1982/83 zunächst eine Individualtandem-Vermittlung und in deren Umfeld später Tandemkurse und eine intensive Begleitforschung. Seit 1989 ist das dortige *Institut für deutsche Sprache* Ansprechstelle für das neugegründete „Tandem-Netz-Schweiz“⁹. Auch an anderen Universitäten (z.B. in Bielefeld) fanden sich seit 1986 eine Reihe von Tandemaktivitäten von Einzelvermittlung, Tandemseminaren und Begleitforschung. In der Fachliteratur wurde über Tandem als Sprachlernmethode seit Anfang der Achtzigerjahre vereinzelt, ab 1983/84 verstärkt berichtet, vor allem im deutsch-spanischen Bereich. Dabei handelte es sich zunächst um Erfahrungsberichte zu Individualtandem und Tandemkursen, Ratschläge zur Organisation von Tandems und didaktisierte Materialien. Wissenschaftlich setzte sich zuerst Peter Scherfer, der im Rahmen der AALF im deutsch-französischen Bereich tätig war, mit dem „Spracherwerb auf Gegenseitigkeit“¹⁰ auseinander (1982). Ab Ende der 80er-Jahre wurden dann einzelne Aspekte von Individualtandem und Tandemkursen an Universitäten untersucht. Eine Vielzahl von Publikationen sind bisher erschienen.¹¹

⁷ Zur Entwicklung deutsch-spanischer Tandemkurse und zu den umfangreichen Aktivitäten von Tandem San Sebastian vgl. die verschiedenen Aufsätze von WOLFF.

⁸ Zu den jährlich stattfindenden Tandemkursen Bochum-Oviedo existieren eine Reihe von wissenschaftlichen Aufsätzen (u.a. BRAMMERTS 1986) und didaktischen Begleitmaterialien (u.a. BAHR, 1991). Das Tandemprojekt Bochum hat ein Tandemnetz per E-Mail etabliert: brammerh@slf.ruhr-uni-bochum.de.

⁹ Zu den umfangreichen Tandemaktivitäten in der Schweiz und speziell in Fribourg vgl. u.a. Gick/ Müller 1992.

¹⁰ Vgl. SCHERFER 1982: 72-99.

¹¹ Neben einer großen Zahl von Aufsätzen handelt es sich um einzelne Diplom- und Magisterarbeiten. In Buchform erschienen bisher zwei linguistische Studien zum Diskursverhalten im Individualtandem: Apfelbaum 1993 (deutsch-französisch) und Rost-Roth 1995 (deutsch-italienisch) sowie eine didaktisch-methodische Abhandlung zu binationalen Sprachkursen: Herfurth 1993 (deutsch-französisch, deutsch-spanisch).

DIE „TANDEM-SZENE“ ORGANISIERT SICH: DIE INTERNATIONALEN „TANDEMTAGE“

Seit 1989 werden die „Internationalen Tandem-Tage“ veranstaltet, die als jährlich bzw. alle zwei Jahre stattfindender Kongress den allgemeinen Ideenaustausch, Kontakte zu wissenschaftlicher Begleitforschung und die Verbreitung der Lernform Tandem in bestimmten Regionen (z.B. Schweiz (1989), Südtirol (1991), Baskenland (1992), Grenzregion Oberrhein (1994)) zum Schwerpunkt haben. Zu allen Kongressen sind bisher umfangreiche Materialien herausgegeben worden, die die jeweils jüngsten Entwicklungen dokumentieren. Als Beispiel seien die Kongresse 1991 und 1994 genannt. 1991 beschäftigte man sich vor allem damit, die Tandemkonstellation linguistisch, soziologisch, lernpsychologisch und pädagogisch zu beleuchten, standen 1994 didaktisch-organisatorische Fragen in den verschiedenen Anwendungskontexten im Mittelpunkt.

TANDEMSPRACHKURSE IN NEUEN SPRACHKOMBINATIONEN

Seit der zweiten Hälfte der 80er-Jahre verbreitet sich die Tandemidee rapide. Immer neue Formen binationaler Sprachkurse und Begegnungen entstehen und haben längst den deutsch-französischen und deutsch-spanischen Bereich verlassen. Auszugsweise sollen hier nur Programme genannt sein, deren Kenntnisnahme auch für den deutsch-französischen Bereich von Interesse ist. Ein griechisch-deutscher Feriensprachkurs auf der Insel Skopelos, binationale Kurse im Grenzbereich Österreich-Ungarn und binationale Kurse in zwei- oder mehrsprachigen Regionen wie Südtirol oder der Schweiz sind in der „Tandem-Literatur“ schon beschrieben worden. Deutsch-niederländische Kurse werden seit einigen Jahren in der Grenzregion am Niederrhein erprobt. In jüngerer Zeit bahnen sich auf Anregung des DFJW auch Tandemkurse mit deutschen und polnischen Jugendlichen an, die vom Deutsch-Polnischen Jugendwerk gefördert werden.

1.2.3 DEUTSCH-FRANZÖSISCHE TANDEMSPRACHKURSE AUF ALLEN EBENEN

Die nun schon fast dreißigjährige Geschichte der Tandemidee hat wie sonst nirgends Zahlreiche und vielfältige Umsetzungen im deutsch-französischen Bereich erfahren. Heute existieren eine Vielzahl von Kursformen auf allen Ebenen der Jugendarbeit und des Bildungswesens, die hier nur auszugsweise genannt werden können.¹²

SPRACHBEGEGNUNGEN IM SCHULBEREICH

Seit 1985 werden regelmäßig deutsche und französische Grundschulkinder im ober-rheinischen Grenzgebiet zu meist eintägigen Begegnungen am Wohnort einer Partnergruppe zusammengeführt. Im Mittelpunkt des Kontaktprogramms „Lerne die Sprache des Nachbarn“, das sich vor allem auf das interkulturelle Lernen konzentriert, stehen gemeinsame Unterrichtsstunden der Schüler und Besuche in der Partnerfamilie¹³. Ähn-

¹² Es soll in diesem Abschnitt nur auf die Breite von deutsch-französischen Tandemkursen hingewiesen werden. Zu auch in anderen Sprachkombinationen interessanten und innovativen Kursen vgl. HERFURTH 1994.

¹³ Das inzwischen weit ausgebaute Programm zwischen Schülern aus dem Elsaß und Baden-Württemberg wird wissenschaftlich durch Forschungen der Universität Freiburg/Breisgau begleitet (vgl. die Sammelbände Pelz 1995 und Pelz 1989).

liche Programme finden vereinzelt auch zwischen grenznahen Grundschulen in Rheinland-Pfalz, dem Saarland und dem benachbarten Niederelsaß und Lothringen statt. Bei der Vielzahl von Projekten im breiten Feld von Schüleraustausch und schulischen Begegnungen im Sekundarschulbereich zwischen Deutschland und Frankreich haben sich jedoch bisher erst verhältnismäßig wenige Schulleiter und Lehrkräfte die Überlegung zu Eigen gemacht, dass trotz unterschiedlicher struktureller und pädagogischer Gegebenheiten an deutschen und französischen Schulen (z.B. die Verbreitung der jeweils Ersten bzw. zweiten Fremdsprachen auf verschiedenen Altersstufen, das Kurssystem in der deutschen gymnasialen Oberstufe) die gemeinsame Spracharbeit deutscher und französischer Schüler eine deutliche Motivationssteigerung und auch eine Bereicherung des schulischen Lebens bewirken kann¹⁴. Immerhin wurden viele Erfahrungen, die z.T. im außerschulischen Bereich (z.B. bei offenen Schülerferienkursen) gemacht wurden, bereits auf die schulische Arbeit übertragen.¹⁵ Insbesondere projekt- und themenorientierte Ansätze, nach Altersstufen variiert, scheinen geeignet, in eine gewisse Routine herkömmlicher Schülerbegegnungen - mit oft noch obligatorischem, stundenweisem Besuch des Unterrichts in der Gastschule - neue Impulse zu bringen. Systematische Erkundung einer Stadt oder eines Stadtviertels, gezielte Beobachtung von Verkehrs- oder Gewerbestrukturen, von Freizeitverhalten der Bevölkerung am Gastort, Vergleich von Massenmedien, aber auch abstraktere Themen wie z.B. die Beschäftigung mit dem Begriff „Toleranz“ sind konkrete, in Schulbegegnungen oft schon praktizierte Beispiele für Aktivitäten und Initiativen, bei denen sich die Erweiterung der sprachlichen Kompetenz der Schüler mit interkulturellem Lernen verbinden.

Interesse verdienen einzelne Initiativen auch im Berufsschulbereich, wo z. B. zwischen der Kollegschole der Stadt Köln, Weinbergstraße, und dem Lycée Technique in Lille sprachlicher Austausch und Kommunikation zwischen Schülergruppen über E-Mail angebahnt und vorbereitet wird, bevor die Schülerbegegnungen dann mit einem auch deutlich fachsprachlich orientierten Programm stattfinden. Eine besondere Form sehr stark berufsorientierter Arbeit stellen die regelmäßigen Treffen junger Winzer aus Berufsschulen in Baden, Rheinland-Pfalz und im Elsass dar. Die Jugendlichen arbeiten einen Tag lang mit ihren Fachkollegen aus dem anderen Land in Weinberg und Keller; sie erwerben oder vervollkommen – mit Hilfe von vorkonzipierten Arbeitsblättern – im Einzeltandem ‚vor Ort‘ ihre Sprachkenntnisse, lernen die unterschiedlichen Anbauverhältnisse und Kellertechniken der benachbarten Anbaugebiete kennen, die zum Abschluss der Treffen jeweils in einem gemeinsamen ‚Plenum‘ vorgestellt und besprochen werden. Zweifellos können, wie solche Beispiele zeigen, auch im berufsbildenden Bereich des Schulwesens, der für die Arbeit des DFJW zunehmend wichtiger wird, viele Praktiken und Arbeitsmethoden aus der außerschulischen Jugendarbeit wie aus dem berufsorientierten Austausch z.B. dem der Handwerkskammern neue Wege aufzeigen, wie Spracherwerb und berufliche Fortbildung sich im Tandem-Prinzip sinnvoll vereinen und verwirklichen.

¹⁴ Von den ca. 3000 Schulaustauschprogrammen im Jahr, die vom DFJW gefördert werden, sind es nur wenige, in denen die Tandem-Methode angewandt wird.

¹⁵ Zu innovativen Konzepten im Schulbereich siehe die verschiedenen Veröffentlichungen von ALIX (bsd. ALIX, Christian: „Pakt mit der Fremdheit?“ Interkulturelles Lernen als dialogisches Lernen im Kontext internationaler Schulkooperation. Frankfurt: Verlag für interkulturelle Kommunikation 1990. Hingewiesen sei auch auf die bereits erwähnten, von GÜZ/ B.I.L.D durchgeführten Tandem-Feriensprachkurse für Schüler, sowie auf ähnliche Kurse z. B. der ESFA Lyon und Hannover, der Entraide Allemande/Deutsches Sozialwerk in Frankreich u. a.

SPRACHBEGEGNUNGEN IM ERWACHSENENBEREICH

Ausgehend von Anregungen durch das DFJW bieten Volkshochschulen in einigen größeren Städten in der Bundesrepublik extensive Tandemkurse für Deutsche und am Ort lebenden Franzosen oder anderen französischsprachigen Mitbürger an. Im Rahmen von Städtepartnerschaften suchen Sprachkursleiter Kontakt mit Kollegen in der jeweiligen Partnerstadt und organisieren bei „Sprachstudienreisen“ ins andere Land Phasen binationaler Arbeit mit den dortigen Lernenden der eigenen Sprache – gelegentlich nur in der ‚reduzierten‘ Form eines gemeinsam verbrachten Wochenendes, oder im Idealfall auch an einem dritten Ort, der beide Sprachgruppen in die Situation einer intensiv erlebten Begegnung versetzt. Im grenznahen Raum in Südwestdeutschland hat sich zu Beginn der 90er-Jahre ein z.T. schon flächendeckendes Programmkonzept der grenzüberschreitenden Spracharbeit entwickelt, das in jüngerer Zeit auch von anderen Regionen aufgegriffen wird. Die Teilnehmer an Abendkursen treffen sich ein- oder zweimal in der Woche an ihrem gewohnten Kursort oder an einem Wochenende an einem Dritort; oft steht dabei Projektarbeit z.B. zu gemeinsam interessierenden Fragen der Strukturentwicklung in den Grenzregionen im Mittelpunkt der Arbeit.¹⁶

TANDEMSPRACHKURSE IM HOCHSCHULBEREICH

Vielfältig ist inzwischen das Angebot an binationalen Sprachkursen im Hochschulbereich. Auch hier existieren in der Regel alle Arten von projektorientierten Begegnungen von Studenten und jungen Wissenschaftlern, vielfach mit Ortswechsel in der Mitte des Kurses, mit fachsprachenspezifischer Ausrichtung und manchmal auf integrierte Studiengänge oder auf Praktika im anderen Land vorbereitend¹⁷. Im Rahmen partnerschaftlicher Zusammenarbeit zwischen deutschen und französischen Hochschulen werden Kurse offen ausgeschrieben, von denen einige (Université d'Orléans/Fachhochschule Landshut, Ecole d'Agriculture Byans-sur-Doubs/Fachhochschule Weißenstephan/Triesdorf, Ecole Supérieure de Commerce Reims/Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder u. a.) regelmäßig seit Jahren auch mit meist den gleichen Lehrkräften stattfinden. Eine für die künftigen deutsch-französischen Beziehungen wichtige Zusammenarbeit ist über binationale Sprachbegegnungen zwischen verschiedenen Journalistenschulen in Deutschland und Frankreich entstanden. Auch diese Kurse sehen grundsätzlich einen Ortswechsel vor; die Teilnehmer erhalten neben und durch die gemeinsame Spracharbeit einen intensiven Einblick in das Funktionieren der verschiedenen Medienstrukturen in beiden Ländern.

TANDEMSPRACHKURSE IM BERUFLICHEN BEREICH

In den Begegnungen junger Berufstätiger, wie sie von spezialisierten Einrichtungen und Verbänden in Deutschland und Frankreich (*Arbeit und Leben, Culture et Liberté,*

¹⁶ Vgl. richtungsweisend zu grenzüberschreitenden Kursen am Oberrhein: BÜNDE, Frauke: Zur Organisation von Tandem-Arbeit: Lehren und Lernen auf Gegenseitigkeit. In: PELZ 1995:40-52. Zu Kursen im Rahmen von Städtepartnerschaften (Beispiel: Hechingen - Joué-lès-Tours) vgl. WÖRNER 1993. Nicht zu vergessen sind die zahlreichen deutsch-französischen Begegnungsprogramme im Erwachsenenbereich, die jedoch das Sprachenlernen dem interkulturellen Lernen und dem Begegnungspaspekt unterordnen. Innovative Beispiele hierzu in: SCHEINER 1993 und ENTDECKENDE LANDESKUNDE 1989.

¹⁷ Gut dokumentiert sind die verschiedenen Begegnungen zwischen Studenten der *Ecole des Mines de Saint-Etienne* und der *ZEMS* der TU Berlin (je eine Woche in Berlin und in Saint-Etienne). Vgl. hierzu u.a. HERFURTH 1993.

Fédération Léo Lagrange, Internationaler Bund für Sozialarbeit, u.a.) durchgeführt werden, ist vielfach eine ‚Sprachanimation‘ nach den Tandemprinzipien, ein spielerisches Hinführen der Teilnehmer zum wechselseitigen Erwerb erster sprachlicher Elemente und zu rudimentärer, aber spontaner Kommunikation, weiterhin ein wichtiger Programmbestandteil. Im Gegensatz zur Praxis in den ersten Jahren der Tätigkeit des DFJW stützen sich solche Aktivitäten jedoch heute kaum mehr auf vorgefertigte Materialien; viele Träger verfügen über erfahrene Sprachanimateure, die ihre Arbeit an dem Profil und der Motivationslage der Teilnehmer wie an den örtlichen Gegebenheiten orientieren.

Der mittlerweile gängigste Sprachkurstyp im Berufsbereich zielt deutlich auf den systematischen Erwerb oder die Erweiterung von Kenntnissen ab: Es sind meist drei- bis vierwöchige, auf ein Praktikum oder einen längeren Arbeitsaufenthalt im Partnerland vorbereitende binationale Kurse mit deutschen und französischen Auszubildenden oder jungen Berufstätigen, vornehmlich aus dem Handwerk (z.B. Tischler), aber auch aus den Bereichen Hotel- und Gaststättengewerbe, Landwirtschaft, Tourismus, Buchhandel, Museumswesen u. a. Die vom Sprachniveau wie vom beruflichen Hintergrund sehr unterschiedlichen Zielgruppen haben verschiedene Ausprägungen dieser oft sehr stark fachsprachlich orientierten Sprachkurse entstehen lassen.¹⁸ Gemeinsam ist den meisten Kursen dieser Art der Ortswechsel in der Mitte des Kurses, von Deutschland nach Frankreich oder umgekehrt.

Einen Sonderfall stellen die meist in der Schulzeit stattfindenden – und vielfach dadurch auch zeitlich stark begrenzten – Tandemkurse für deutsche und französische Berufsschullehrer dar, die mit dem Schüleraustausch im Berufsschulbereich beauftragt sind und daher für die Tätigkeit des DFJW besonders wichtige Multiplikatoren darstellen. Da bei diesem Personenkreis häufig keine oder nur geringe sprachliche Vorkenntnisse und oft auch verhältnismäßig wenige Erfahrungen in der besonderen Pädagogik deutsch-französischer Begegnungen vorausgesetzt werden können, stellen die Programme besonders hohe Anforderungen u. a. an die Zweisprachigkeit der Sprachlehrkräfte und ihre Kompetenz in der Sensibilisierung für interkulturelle Fragestellungen zwischen Deutschen und Franzosen, wie sie gerade für die Arbeit mit Berufsschülern besonders wichtig sind.

TANDEMSPRACHKURSE IN DER LEHRERFORTBILDUNG

Auch deutsche Französischlehrer und französische Deutschlehrer finden sich in binationalen Seminaren und Kursen zusammen, um gemeinsam fachdidaktische oder landeskundlich-interkulturelle Themenstellungen zu erarbeiten. Das Goethe-Institut organisiert im Rahmen seiner Lehrerfortbildung mit einzelnen Lehrerfortbildungsinstitutionen der Bundesländer deutsch-französische Seminare mit Tandemcharakter. Unabhängig von der in allen Programmen dieser Art immer gegebenen Möglichkeit zur Vertiefung und Verfeinerung der Sprachkenntnisse – sogar bei Lehrern der jeweiligen ‚Fremdsprache... – bieten die vom DFJW systematisch angeregten und geförderten Programme besonders für Lehrer der allgemein bildenden Schulen auch die Gelegenheit, diesen Personenkreis mit Problemstellungen zu konfrontieren, die sich im Schüleraustausch ergeben, und z.B. mit den Grundlagen und Methoden der Tandemspracharbeit in Begegnungen vertraut zu machen.

¹⁸ An mehreren Stellen dieses Handbuchs wird auf diese binationalen Sprachkurse explizit eingegangen. Kursberichte finden sich in DFJW 1992.

1.2.4 DAS STEIGENDE INTERESSE AN TANDEMSPRACHKURSEN

Für das große Interesse am Tandemverfahren und die zunehmende Zahl von binationalen Sprachkursen in den letzten Jahren gibt es sicherlich mehrere Begründungen. Zunächst ist die vielfach verbreitete Unzufriedenheit mit Verlauf und Ergebnis von traditionellen Sprachkursen zu nennen. Meistens mangelt es den Lernenden an Kontakten zu Muttersprachlern. Sei es, dass die Sprachkurse im Heimatland der Teilnehmer stattfinden, weit weg vom Zielsprachenland, sei es, dass sie isoliert im Zielsprachenland abgehalten werden (meistens in einer Sprachschule), wo der Kontakt zu Zielsprachensprechern auf die Freizeit, und da oft auf ein Minimum, beschränkt bleibt.

Binationale Sprachkurse umgehen diese Schwierigkeiten, da der Kontakt mit den fremdsprachlichen Partnern gleichzeitig schon „Realkontakt“ mit Zielsprachensprechern darstellt. Traditionelle Sprachkurse sprechen vorzugsweise den kognitiven Lerntyp an, während binationale Sprachkurse durch die Rücknahme des traditionellen Lehrers und von oft immer noch kognitiv ausgerichtetem Unterrichtsmaterial einem ganzheitlichen Lernen mehr Platz bieten. Gleichzeitig wird die emotionale Seite des Lernens betont. Die reale Kommunikation mit dem Partner, der direkte Kontakt zur Zielkultur und die damit verbundene Erfahrung der direkten Verwendbarkeit der Fremdsprache stoßen Prozesse entdeckenden und interkulturellen Lernens an. Kooperatives und partnerschaftliches Lernen im binationalen Sprachkurs sind Stichwörter, die zeigen, wie stark das Tandemprinzip den Prämissen der neueren Fremdsprachendidaktik folgt und den Lerner als Subjekt in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt. Schließlich erfüllen nach dem Tandemverfahren organisierte Begegnungen die Forderungen eines Fremdsprachenlernens mit der Zielperspektive der gegenseitigen Verständigung in Europa.

Die Vielfalt der Programmformen und die Anzahl der vom DFJW geförderten Austauschteilnehmer aus beiden Ländern stellen für Theoretiker und Praktiker der Spracharbeit ein noch nie vorher in diesem Umfang vorhandenes Experimentierfeld dar, auf dem sich nach und nach neue Modelle für Sprachprogramme in allen Bereichen entwickeln und festigen konnten. Mit Sicherheit wird auch bei der Lösung der zukünftigen Aufgaben der Sprachdidaktik – Hinführung der Lernenden zu immer größerer Autonomie, Entwicklung von Selbstlernverfahren, Nutzung der modernen Kommunikationstechnologie – das umfassende deutsch-französische Erprobungsfeld eine wichtige Rolle spielen.

2 PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN

2.1 BESCHREIBUNG EINES BINATIONALEN INTENSIVSPRACHKURSES

Dieses Kapitel gibt Kursleitern und Organisatoren einen Überblick zum Ablauf eines binationalen Sprachkurses. Dazu wird der Kurstyp eines zweiwöchigen binationalen Intensivsprachkurses unterschiedlicher fachspezifischer Thematik mit Ortswechsel vorgestellt. Fragestellungen hierbei sind:

- Welche Etappen weist ein binationaler Sprachkurs in der Regel auf?
- Welche strukturierenden Elemente bzgl. der Etappen gibt es und wie kann man sie beschreiben?
- Wie kann der erste Kurstag/die Anfangsphase gestaltet werden?
- Wie kann ein vorläufiger Gesamtzeitplan/ein vorläufiges Programm aussehen?

2.1.1 ÜBERBLICK ÜBER DIE ETAPPEN EINES KURSES

1. Etappe: Programmplanung

- Kursplanung in partnerschaftlicher Zusammenarbeit, Zusammenstellung des Leitungsteams, der Kursleiter

2. Etappe: Kursausschreibung , Anmeldeformular

3. Etappe: Vorbereitungstreffen des Organisations- und Kursleiter

- Vorbereitungstreffen der Kursleiter und Organisatoren
- Festlegung und Auswahl von Zielen, Inhalten, Unterrichtsmaterialien, Freizeit- und pädagogischem Begleitprogramm
- Planung des Kursverlaufs, der Organisation

4. Etappe: Binationaler Sprachkurs in Frankreich und Deutschland

→ Kursverlauf

Anfangsphase Binationales „Leben und Lernen“ Zwischenauswertung	Kursbeginn
Ortswechsel	Kursmitte
Wiederanfangsphase Binationales „Leben und Lernen“ Abschlussphase	Kursende

5. Etappe: Auswertung bzw. Abschlussbilanz (Bericht)

- Auswertung, analytisches Nachbereiten aller Etappen (evtl. bei einem Nachtreffen)
- Konsequenzen ableiten und in künftige Kursplanungen aufnehmen

2.1.2 BESCHREIBUNG EINZELNER ETAPPEN EINES KURSES

Im Folgenden werden zu jeder Etappe die wesentlichen Punkte beschrieben, die auf Grund der bisherigen Erfahrungen aus der Praxis mit zum Gelingen binationaler Sprachkurse beigetragen haben und einen Gesamteindruck bzw. Überblick vermitteln können.

1. ETAPPE: PROGRAMMPLANUNG

Die Programmplanung wird von den jeweiligen Partnerorganisationen/Einrichtungen in Frankreich und in Deutschland grundsätzlich gemeinsam vorgenommen. Für die Projektgestaltung ist es wichtig, dass die Kursorte in Frankreich und Deutschland verbindlich ausgewählt und die Daten (Anreise der Teilnehmer zum Ersten Kursort, Datum des Ortswechsels von einem ins andere Land, Abreise vom zweiten Kursort) eindeutig festgelegt werden. Diese enge Koordinierung und Absprache setzt ein kooperatives und ggf. auch kompromissbereites Verhältnis zwischen den beiden Partnern voraus. Die beteiligten Organisationen einigen sich entsprechend ihrer statusgemäßen bzw. institutionellen Zielsetzung über die mit dem Kurs anzusprechende Zielgruppe (Kursteilnehmer) und ggf. die Gewichtung der Kursinhalte (Allgemeinsprache/Fachsprache, entdeckende Landeskunde und interkulturelle Fragestellungen, Freizeitanteil im Programm u.a.).

In der Regel wenden sich die veranstaltenden Organisationen in Deutschland und Frankreich an ihnen bereits bekannte qualifizierte Lehrkräfte aus beiden Ländern, die sie gegen ein entsprechend vereinbartes Honorar für die Durchführung des Programms verpflichten.

2. ETAPPE: KURSAUSSCHREIBUNG

Die Kursausschreibung dient dazu, Teilnehmer zu gewinnen. Der Text einer Ausschreibung hat eine sehr weit reichende Wirkung, da er sowohl Werbetext als Erstinformation in Kurzform für die künftigen Teilnehmer ist. Deshalb sollte die Ausschreibung auch authentisch in beiden Sprachen (also nicht nur als „Übersetzung“ eines Textes in die jeweils andere Sprache) abgefasst sein, damit er die Adressaten in jeweils kulturspezifischer Weise anspricht. Die wesentlichen Leitideen, Ziele und Inhalte eines binationalen Sprachkurses müssen klar formuliert sein; die Adressatengruppe muss unmissverständlich daraus hervorgehen. Nach Möglichkeit soll die Ausschreibung auch bereits eine verbindliche Angabe über den Preis des Kurses enthalten.

Viele Organisationen fügen der Kursausschreibung bereits ein Anmeldeformular bei, in dem nach den Personalien der künftigen Teilnehmer, nach ihren Vorkenntnissen in der Fremdsprache, ihren Erwartungen und Interessen u. dgl. gefragt wird. Solche Angaben sind für die spätere detaillierte Planung des Kursprogramms für die Kursleiter wichtig.

3. ETAPPE: VORBEREITUNGSTREFFEN

Das Vorbereitungstreffen dient zur konkreten Planung und Organisation des Gesamtprojekts und zum Kennenlernen der jeweiligen Mitarbeiter. Es sind in der Regel die Vertreter der beteiligten Organisationen sowie die Kursleiter des binationalen Sprachkurses

aus beiden Ländern, Frankreich und Deutschland, anwesend. Es ist gut, wenn das Treffen an einem der Kursorte stattfindet, damit in Bezug auf die örtlichen Rahmenbedingungen realistisch geplant werden kann.

In einem Bild gesprochen könnte man sagen, dass es das Ziel des Vorbereitungstreffens ist, eine Baustelle einzurichten, auf der sich alle Teilnehmer zu Kursbeginn einfinden können. Das Leben und Lernen in der binationalen Gruppe bietet allen Teilnehmern (den Lernenden, den Kursleitern, den Organisatoren) die Möglichkeit ein gruppenspezifisches „Haus“ zu bauen. Zur Einrichtung einer derartigen Baustelle ist es sinnvoll, beim Vorbereitungstreffen folgende Punkte zu berücksichtigen (Manche Festlegungen hierzu können auch bereits zu einem früheren Zeitpunkt getroffen worden sein):

1. Erstellen eines **Teilnehmerprofils** bzw. Analyse der evtl. schon vorliegenden Anmeldebogen
2. Informationen über organisatorische, zeitliche und örtliche / räumliche **Rahmenbedingungen**
3. Detailliertes Festlegen der **Teil-Lernziele und Inhalte**
4. Ausarbeitung eines **pädagogischen Begleitprogramms**
5. Angebote zur **Freizeitgestaltung**
6. Erstellen eines **Gesamtzeitplans** bzw. eines detaillierten **Ablaufprogramms**.

1. Teilnehmerprofil

Auf Grund der Einschreibungsformulare und evtl. weiterer Informationen von Seiten der Organisationen wird ein Teilnehmerprofil erstellt, das Auskunft über sprachliches Niveau, Beruf, Ausbildung, interkulturelle Erfahrungen und sonstige biografische Daten gibt, die für die Gruppendynamik von Interesse sind. (s. Kapitel 2.4.)

2. Rahmenbedingungen

Die Organisatoren informieren über die Kursorte und Umgebung in Frankreich und Deutschland, d.h. über die Art der Unterbringung (Einzel-, Doppel- oder Mehrbettzimmer, Möglichkeiten der binationalen Zimmerbelegung), über die Zeitvorgaben am Tagungsort (Essenszeiten etc.); über vorhandene Kurs- u. Gemeinschaftsräume und die technische Ausstattung (Videorecorder, Tageslichtprojektor, Kassettenrecorder etc.); über die ortsspezifischen kulturellen Angebote sowie über Freizeitmöglichkeiten (Museen, landeskundlich verwertbare Ereignisse oder Fakten, Sportanlagen etc.). Schließlich wird ein vorläufiger Programmablauf (s. Punkt 6) mit den folgenden Inhalten bzw. Rahmenpunkten zusammengestellt:

- Binationale Unterrichtsphasen mit jeweiliger sprachlicher, interkultureller und/oder fachspezifischer Gewichtung
- Mononationale Unterrichtsphasen
- Besichtigungen
- Vorträge/Diskussionen mit Referenten von „außen“
- Exkursionen
- Freizeitangebote

3. Teil-Lernziele und Inhalte

Die Teilnehmer eines binationalen Sprachkurses lernen nach dem Tandem-Unterrichts-Verfahren, das ihnen am Ersten Kurstag in der so genannten Anfangsphase vermittelt werden soll. Bereits während des Vorbereitungstreffens werden von den Kursleitern detailliert die Schritte der Einführung der Tandem-Prinzips und des ersten Kurstages zusammen geplant und anwendungsbereit ausgearbeitet. (s. 3. Etappe: Kursverlauf).

Die Inhalte des Kurses, die entsprechend den zu erreichenden Zielen im binationalen und mononationalen Unterricht behandelt werden, werden nach dem erwarteten Teilnehmerprofil und den örtlichen Rahmenbedingungen in Einzelnen definiert: Das Kurs-geschehen soll eine optimale Verbindung von motivierter Spracharbeit, interkulturellem Lernen, landeskundlicher und ggf. fachspezifischer oder beruflicher Orientierung darstellen. Wie schon erwähnt, arbeiten die Kursleiter während des Vorbereitungstreffens einen entsprechenden Kursplan (eine Art Lehrplan, ein Struktur- oder Unterrichtsskelett) aus.

Es wird eine Themenliste erarbeitet, eine Einschätzung des Sprachniveaus der Teilnehmer vorab vorgenommen, eine Progression erstellt und die jeweilige Verknüpfung mit Inhalten interkulturellen Lernens bedacht. Folgende Punkte können bei der Vor-bzw. Ausarbeitung einer Programmkonzeption als Leitfaden dienen:

- Inhaltliche Ablauffolge (Kennenlernphase (Ort, Personen), usw. - s. Kap. 2.2)
- Feststellung der Teilnehmererwartungen / Erfahrungsaustausch
- Einführung in die Tandem-Methode
- Heranführen an das interkulturelle Lernen
- Einsatz/Vermittlung von Lernstrategien
- Einsatz von Medien
- Auswertungsmethoden

Zwischen dem Vorbereitungstreffen und dem Beginn des binationalen Sprachkurses ist es Aufgabe der Kursleiter, Materialien zu sammeln, die den Lerninhalten und Lernzielen entsprechen (s. Kapitel 3.2).

4. Pädagogisches Begleitprogramm

Das pädagogische Begleitprogramm umfasst Programmpunkte, die inhaltlich direkt mit besonderen Interessengebieten oder mit der beruflichen bzw. fachlichen Ausrichtung der Teilnehmer in Zusammenhang stehen. So besucht eine Gruppe aus dem landwirtschaftlichen Bereich, z. B. aus dem Weinbau eine Winzergenossenschaft. Für eine Gruppe aus dem pädagogischen Bereich könnte eine Hospitation in einer entsprechenden Einrichtung (Schule, soziale Einrichtung, usw.) von Interesse sein.

Während des Vorbereitungstreffens müssen Zeitpunkt und Art der Exkursionen, Besichtigungen, fachspezifischen Veranstaltungen in der Regel auch organisatorisch festgelegt werden. Eventuell werden Referenten benannt. Im Zeitraum zwischen Vorbereitungstreffen und Kursbeginn werden die jeweiligen Reservierungen und Anmeldungen vorgenommen. Für alle Veranstaltungen dieser Art ist bei den jeweiligen Stellen Informationsmaterial für die gesamte Gruppe anzufordern. Die Teilnehmer werden in die Organisation eingebunden, da diese Veranstaltungen in den binationalen Phasen vor-

bzw. nachbereitet werden. Wichtig ist, dass genau geklärt wird, wer von den Kursleitern für welche Bereiche und Aufgaben verantwortlich ist und was die Einzelnen bis zum Kursbeginn jeweils vorzubereiten haben. (Die Budgetfragen (welche Kosten sind im Programm inklusiv, welche werden von den Teilnehmern getragen?) sind am Anfang des Kurses zu klären.)

Ein wichtiger Aspekt bei derartigen Veranstaltungen ist immer die Vor- und/oder Nachbereitung derartiger Veranstaltungen und die inhaltliche Einbindung in den binationalen Kurs.

5. Freizeitgestaltung

Für die Freizeitgestaltung sollten die Kursleiter hauptsächlich Informationen oder organisatorische Hilfestellung geben. Ansonsten entscheidet die Gruppe selbst über ihre gemeinsamen oder individuellen Freizeitbeschäftigungen (Sport, Kneipenbummel, Kino, Theater, Spielabend, Video, Fernsehen etc. - wenn die Teilnehmer Jugendliche sind, müssen eventuell Einschränkungen gemacht werden). Bei der Programmerstellung sollte für die Freizeit genügend Raum gelassen werden, denn gerade in diesem Rahmen bietet sich die Möglichkeit zu ungelenktem und unstrukturiertem Anwenden und Lernen sprachlicher, interkultureller und fachspezifischer Inhalte.

6. Programmablauf / Gesamtzeitplan

Der zeitliche Gesamtumfang eines binationalen Sprachkurses orientiert sich an 30 Wochenstunden. Im vorgestellten Beispiel umfasst jede Unterrichtseinheit (binationaler / mononationaler Unterricht) 1,5 Stunden. Die Essenszeiten sind je nach Unterbringung in Absprache mit der Leitung des jeweiligen Hauses festzulegen. In den Wochenablauf werden die verschiedenen Unternehmungen, die im Rahmen des pädagogischen Begleitprogramms und der Freizeitgestaltung ausgesucht werden, integriert. Außerhalb der fixen Programmpunkte muss den Teilnehmern und dem Lehrteam noch Zeit zum Arbeiten bzw. für die Nach- und Vorbereitung des Kurses bleiben. In der nachfolgenden Übersicht ist nicht der „erste Kontakt“ oder Empfang der Gruppe aufgeführt. Bei Kursbeginn an einem Montag ist die Anreise in der Regel am Sonntagabend, an dem eine „Kennenlernrunde“ stattfindet (s. 3. Etappe).

Das vorgestellte Programm stellt lediglich ein Gerüst dar, das je nach Gewichtung sowohl inhaltlich als auch zeitlich variiert werden kann.

Erste Woche

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag	
Frühstück							
1. Kurstag Anfangsphase	Binationaler Unterricht	Binationaler Unterricht	Binationaler Unterricht	Mononationaler Unterricht	Exkursion	Abreise/ Ortswechsel	1. Block Vormittag
Pause							
Binationaler Unterricht	Mononationaler Unterricht	Binationaler Unterricht	Mononationaler Unterricht	Binationaler Unterricht	Freizeit/ Besichtigung		2. Block Vormittag
Mittagessen							
Stadterkundung/ Auswertung	Binationaler Unterricht	Exkursion/ Besichtigung/ Vortrag	Binationaler Unterricht	Zwischenbilanz Besichtigung/ Exkursion/ Vortrag		Ankunft am 2. Kursort/ Empfang	3. Block Nachmittag
Abendessen							
Spezialitätenabend (x)	Spieleabend (x)			Kneipenbummel (x)	Gemütliches Beisammensein (x)		Abend

Zweite Woche

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag	
Frühstück							
Wiederanfangsphase	Binationaler Unterricht	Binationaler Unterricht	Binationaler Unterricht	Mononationaler Unterricht	Abreise		1. Block Vormittag
Pause							
Binationaler Unterricht	Mononationaler Unterricht	Binationaler Unterricht	Mononationaler Unterricht	Binationaler Unterricht			2. Block Vormittag
Mittagessen							
Stadterkundung/ Auswertung	Binationaler Unterricht	Exkursion/ Besichtigung/ Vortrag	Binationaler Unterricht	Abschlussbilanz / Auswertung			3. Block Nachmittag
Abendessen							
	Essen im Restaurant (x)		Freizeitaktivität	Abschlussfest			Abend

(x) Freizeitangebot

4. ETAPPE: BINATIONALER SPRACHKURS / KURSVERLAUF

Anreise der Kursleiter

Die Kursleiter reisen so an, dass sie vor der Gruppe am Kursort ankommen. So können sie sich im Haus und vor Ort orientieren, eine vorläufige binationale Zimmerbelegung vorstrukturieren und die Gemeinschaftsräume vorbereiten. Zur Einrichtung der Gemeinschaftsräume können beispielsweise Poster der beiden Partnerländer und Landkarten aufgehängt werden. Das Programm mit den verschiedenen Einheiten und Fixpunkten (binationale / mononationale Phasen, Exkursionen, Stadterkundung etc.) kann sichtbar als Wandzeitung angebracht werden, eventuell die jeweiligen Einheiten in unterschiedlichen Farben.

Es ist immer von Vorteil, das Rahmenprogramm auch mit den Verantwortlichen des Hauses, in dem die Gruppe untergebracht ist, abzusprechen, um sie einerseits zu integrieren und andererseits eventuelle Änderungen vor allem für die Küche (Lunchpakete, Grillparty) rechtzeitig anzuzeigen.

Anreise der Teilnehmer / erster Abend

In der Regel reisen die Teilnehmer bis zum Abendessen an. Zuerst werden die Zimmer verteilt, wenn möglich sollten die Zimmer binational belegt werden. Im Anschluss daran wird gemeinsam das Abendessen eingenommen und erster Kontakt aufgenommen.

Nach dem Abendessen trifft sich die Gruppe im Gemeinschaftsraum. Alle auftretenden Fragen bzgl. der Organisation werden beantwortet. Im Anschluss daran wird die erste Kennenlernphase in spielerischer Form gestaltet. Beispiele hierzu sind:

- Im Raum umhergehen und Fragen stellen:
- *Bei Anfängerinnen/Anfängern:* Je nach Vorinformationen über die Teilnehmer werden Fragen gestellt - zu einer bestimmten Adresse / Telefonnummer, einem bestimmten Vornamen / Familiennamen, usw. Die jeweiligen Personen, die die entsprechenden Telefonnummern usw. haben, sollen gesucht werden (Die Fragen sind in beiden Sprachen). *Bei Fortgeschrittenen:* Fragen stellen, die sich nach persönlichen Vorlieben richten (z.B. Lesen Sie französische Romane des 18. Jahrhunderts? Interessieren Sie sich für Sport?)

Danach wird das Programm für den ersten Kurstag vorgestellt, die Frühstückszeit angesagt und eventuell ein Weckdienst organisiert. Damit ist der Abend offiziell beendet und kann mit einem Willkommenstrunk ausklingen.

Erster Kurstag / Anfangsphase

Der erste Kurstag könnte beispielsweise wie folgt strukturiert werden:

1. Vorstellung im Plenum:

- das Deutsch-Französische Jugendwerk
- die Organisationen

- das Gesamtprojekt
- das Lehrteam
- das Programm
- die Teilnehmer

2. Erwartungen und Beiträge von Seiten der Teilnehmer
3. Einführung in das Tandem-Prinzip / in das Arbeiten im Tandem (s. Kap.3.7)
4. Einstufung der fremdsprachlichen Kenntnisse der Teilnehmer
5. Vorbereitung der Stadterkundung

1. Vorstellung im Plenum

Falls Vertreter der beteiligten Institutionen/Organisationen anwesend sind, stellen diese die jeweilige Organisation, das Gesamtprojekt und ihre eigene Aufgabe innerhalb der Organisation sowie das Deutsch-Französische Jugendwerk vor. Die Teilnehmer haben hierbei Gelegenheit, Fragen zu organisatorischen und verfahrenstechnischen Punkten zu stellen.

Die Kursleiter stellen sich persönlich vor und zeigen in wenigen Sätzen die Hauptideen zu Zielsetzung, Programminhalten und Methode auf. Anhand einer Wandzeitung kann das offen formulierte Programm (z.B. binationale Unterrichtseinheiten mit inhaltlichen / thematischen Schwerpunkten) mit den bereits festgelegten Elementen (z.B. vorbestellte Besichtigungen) präsentiert werden. Es ist wichtig, den Teilnehmern schon hierbei zu verdeutlichen, dass die verschiedenen Einheiten des Programms mit Ausnahme der Rahmenfixpunkte vorläufig sind, und es das Ziel des Kurses ist, ein gemeinsames Programm zu finden, das maximal auf die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmer abgestimmt ist. Außerdem sind abgrenzende Erläuterungen zu den Inhalten binationaler und mononationaler Unterrichtseinheiten möglich.

Zur persönlichen und/oder beruflichen Vorstellung der Teilnehmer können verschiedene Formen gewählt werden:

- *Fragebögen* mit einfachen oder mit komplexen Fragen zur Person.
- Bei der „*Logo*“-Übung werden auf ein Blatt ein bis vier Informationen gezeichnet, die Interessen, Abneigungen, Hobbys des Partners repräsentieren. Zu Beginn arbeitet man im Tandem, dann erfolgt entweder die Vorstellung durch den Partner, oder die Logos werden an die Wand geheftet und es soll erraten werden, wer welches Logo hat.
- „*Steckbrief*“-Übung: Hierbei werden gegenseitig Steckbriefe von dem Partner angefertigt (mit Zeichnung).
- *Porträtzeichnen*: Die Teilnehmer gehen im binationalen Tandem zusammen und zeichnen vom Partner ein Porträt (DIN A 3). Danach stellen sie Fragen zu Herkunft, Beruf, Familie, Hobbys etc. und schreiben die Antwort auf den Porträtbogen. So entsteht von allen Teilnehmern eine Art Steckbrief, der an die Wand gehängt wird. Nun können die Teilnehmer entweder selbst die Bögen lesen oder jede stellt eine Person vor (nicht die eigene, freie Sprachenwahl). Diese Übung eignet sich auch für Anfänger.

- *Musikpromenade*: Alle Teilnehmer (mit/ohne Kursleiter) zeichnen auf einen kleinen Zettel Symbole für Dinge, die sie gerne und nicht gerne tun. Die Zettel werden jeweils auf die Brust geklebt. Es läuft Musik und alle Teilnehmer gehen im Raum durcheinander. Wenn die Musik stoppt, bleiben sie stehen und unterhalten sich mit der Person, die am Nächsten zu ihnen steht. Auf Grund der Symbole auf dem Zettel stellen sie sich gegenseitig Fragen und lernen sich etwas kennen. Der Vorteil dieser Form ist, dass die Atmosphäre sehr entspannt ist und alle mit allen sprechen können. Da die Sprachenwahl auch hier frei ist, eignet sich das Spiel für Anfänger und Fortgeschrittene.

- *Runder Tisch*: Vorstellung im Plenum: Alle Anwesenden bleiben am Tisch sitzen und sagen ein paar Worte zu ihrer Person. Die Sprachenwahl ist frei. Diese Form der Vorstellung ist nicht immer sehr entspannt, da es oft Teilnehmer gibt, die am Ersten Tag Hemmungen haben, vor der Gesamtgruppe zu sprechen.

2. Erwartungen und Beiträge von Seiten der Teilnehmer

Zu Beginn eines Kurses ist es unabdingbar, dass die Erwartungen, die die Teilnehmer und auch die Kursleiter mitbringen, klar zum Ausdruck kommen, um diese so gut wie möglich in den Kursverlauf zu integrieren und unnötige Missverständnisse zu vermeiden. Genauso verhält es sich mit den Beiträgen, die die Einzelnen leisten können bzw. wollen. Um die Erwartungen und Beiträge fest zu halten eignet sich u.a. folgendes Vorgehen:

Die Teilnehmer schreiben ihre Erwartungen und Beiträge auf verschiedene Zettel, z.B. auf blaue Zettel: „Was erwarte ich von diesem Kurs?“ und auf rote Zettel: „Was kann ich selbst dazu beitragen?“ Wichtig ist, dass pro Zettel nur eine Aussage steht, um sie nach Inhalten trennen zu können. Die Kursleiter sammeln die Zettel ein und hängen diese nach Themen sortiert an die Wand. Im Plenum werden die verschiedenen Punkte vorgelesen. Die Zettel bleiben während der gesamten Kursdauer hängen. Bei den Auswertungen kann darauf Bezug genommen werden.

3. Einführung in das Tandem-Prinzip

Man kann nicht davon ausgehen, dass das Tandem-Prinzip nach einmaligem Einführen funktioniert, da die Teilnehmer sehr häufig an eine andere Form des Lernens gewöhnt sind. Deshalb ist es sinnvoll, immer wieder während des Gesamtkurses auf die Regeln und Merkmale der Arbeit im Tandem zurückzukommen. Ein Tandem besteht in der Regel aus zwei Teilnehmern. Beim Bewältigen einer Kommunikationssituation nehmen die Teilnehmer je nach Sprachenwahl (Deutsch oder Französisch) die Rolle des Muttersprachlers und des Nicht-Muttersprachlers ein. Die Rollen sind an verschiedene allgemeine Aufgaben oder Regeln gekoppelt, an die die Teilnehmer immer wieder erinnert werden sollten. Solche Aufgaben und Regeln sind beispielsweise (vgl. Kap. 3.7):

Für den Muttersprachler:

- in der Muttersprache erklären, sich einfach ausdrücken (v.a. bei Anfängern)
- korrigieren
- sprachliches Vorbild sein
- motivieren

Für den Nicht-Muttersprachler:

- zuhören
- nachahmen (nachsprechen etc.)
- Vertrauen haben
- vom anderen etwas annehmen können
- akzeptieren, dass man korrigiert wird

- kulturelles Wissen weitergeben

- Interesse und Neugierde zeigen

Für ein erstes Heranführen am Ersten Kurstag eignen sich folgende Formen, wobei je nach Zeit, die man zur Verfügung hat und auch nach Präferenz ausgewählt werden kann:

- **Experimentelle Übung:** Gemeinsam zeichnen die Teilnehmer ein Haus mit nur einem Stift und einem Blatt Papier (s. ausführlich Kapitel 3.7)
- **Pantomime:** Die Kursleiter (evtl. im Anschluss auch die Teilnehmer) demonstrieren die Arbeit im Tandem mittels folgender Pantomimeszene: Ein Tandem-Fahrrad wird durch zwei Stühle dargestellt. Wichtig dabei ist, dass einmal die eine Person vorne sitzt und lenkt und einmal die andere, sodass der Rollenwechsel (Muttersprachler-Nicht-Muttersprachler, Lehr- und Lernrolle) auch bildhaft zum Ausdruck kommt. Parallel zum Treten werden die allgemeinen Aufgaben und Regeln (s. oben), die bei der Zusammenarbeit im Tandem gelten, verbal beschrieben. Beide fahren in eine Richtung mit einem gemeinsamen Ziel, die Kräfte beider Personen bewältigen denselben Weg, wobei sie sich ergänzen und immer wieder die Rollen gewechselt werden, so dass auch die dominante Rolle abwechselnd eingenommen wird.
- **Anwendung:** Die Arbeit im Tandem sollte möglichst sofort nach der Einführung / Vorstellung des Tandem-Prinzips an einer konkreten Aufgabenstellung von den Teilnehmern selbst erlebt werden; dabei sollten Regeln und Merkmale der Arbeit im Tandem aufgearbeitet werden (s. Kap. 3.7). Außer den unter 1. Vorstellung im Plenum erwähnten Fragebogen-Übungen ist eine Aufgabenstellung, die sich hierfür eignet, die Vorgabe von Dialogen zu verschiedenen Alltagssituationen: sich vorstellen, begrüßen; einkaufen; auf der Post; beim Arzt etc.

Dialogbeispiel: Sich begrüßen / Sich vorstellen

Das Lehrteam platziert sich gut sichtbar für die Teilnehmer. Sie stellen den unten angeführten Dialog szenisch dar. Der Dialog wird einmal komplett auf Französisch (beide Kursleiter sprechen französisch) und im Anschluss daran auf Deutsch gesprochen und gestisch und mimisch unterstützt. Danach wiederholt das Lehrtandem den Dialog in beiden Sprachen. Die Teilnehmer bekommen im Tandem die Aufgabe, diesen Dialog in beiden Sprachen mündlich einzuüben und eventuell auszuarbeiten. Im Dialog sollen somit Fragen/Antworten zu Name, Herkunft, Wohnort, Beruf etc. formuliert werden. Bei heterogenen Gruppen wird zusätzlich die Aufgabe gegeben, den Dialog nach den eigenen fremdsprachlichen Möglichkeiten weiter auszubauen. Ein Dialogbeispiel:

A: Guten Tag.	A: Bonjour.
B: Guten Tag.	B: Bonjour.
A: Wie heißt du?	A: Tu t'appelles comment?
B: Béatrice. Und du, wie heißt du?	B: Béatrice. Et toi, tu t'appelles comment?
A: Ich heiße Bettina. Woher kommst du, Béatrice?	A: (Je m'appelle) Bettina. Tu viens d'où, Béatrice?
B: Ich komme aus Montpellier. Und du, woher kommst du?	B: De Montpellier. Et toi, tu viens d'où?
A: Ich komme aus Tübingen	A: (Je viens) de Tübingen.

Eine dritte Frage bezogen auf entweder Alter, Schule oder Beruf kann je nach Teilnehmerstruktur gestellt werden.

Die Kursleiter gehen während der Ausarbeitung des Dialogs von Tandem zu Tandem und beobachten, ob Schwierigkeiten bezogen auf die Aufgabenstellung bzw. deren Variation sowie auf die gegenseitige Vermittlung (Fehlerkorrektur, Kommunikationsstrategien, Sprachenwahl usw.) auftreten und greifen, wenn nötig, helfend ein.

4. Einstufung der fremdsprachlichen Kenntnisse

Da in der Regel nur wenig konkrete Informationen über das Sprachniveau in der Fremdsprache vorliegen (die Selbsteinschätzung der Teilnehmer auf dem Anmeldebogen ist oft fragwürdig), sollte die erste Tandem-Übung als Möglichkeit genutzt werden, eine Einstufung vorzunehmen. Während die Teilnehmer der Aufgabenstellung nachkommen und die Kursleiter von Tandem zu Tandem gehen, können sie sich einen Überblick über den individuellen Kenntnisstand und die Fähigkeiten in der Fremdsprache verschaffen. Dazu ist es notwendig, dass sich die Kursleiter absprechen, wer welche Tandems übernimmt.

5. Vorbereitung der Stadterkundung

Es ist sinnvoll, dass die Teilnehmer so bald wie möglich das Unterrichtszentrum, die Schule oder den Kursort in binationalen Kleingruppen oder Tandems erkunden. Hierzu gibt es verschiedene Möglichkeiten, wie beispielsweise:

Kennenlernen der Örtlichkeit / Einrichtung und der Organisationen

SPIELERISCHES KENNENLERNEN der Örtlichkeiten durch eine Schnitzeljagd, eine Rallye oder Suchspiele.

Kennenlernen über FRAGESTELLUNGEN / AUFGABEN:

- Bei der Etikettier-Übung bekommen die Teilnehmer die Aufgabe, im Tandem mit Klebezettelchen Gegenstände im Haus, in den Zimmern zu benennen, es in beiden Sprachen aufzuschreiben und die Zettelchen auf den jeweiligen Objekten kleben zu lassen (Wortschatzübung, s. Kap. 3.1).

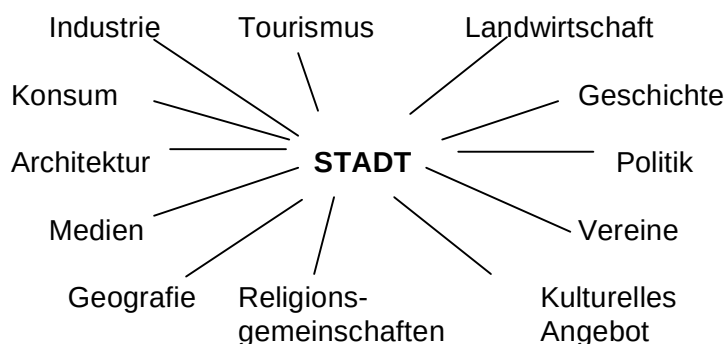
Kennenlernen über AUFFÄLLIGKEITEN:

- Sinnliche Wahrnehmungen - das Sehen, das Riechen, das Schmecken, das Hören und das Tasten - werden als Grundlage der jeweiligen Fragestellungen genommen.
- Geschichtliche Informationen zum Haus oder zur Organisation bzw. Institution, der das Haus gehört, werden zusammengetragen.
- Über die Biografie beispielsweise einer Person, die in dem Haus arbeitet, werden Informationen zur Geschichte des Hauses gesammelt.

Kennenlernen der Umgebung, Stadt, Region (Kultur, Alltagsleben, Arbeitswelt usw.)

- Über FRAGESTELLUNGEN, die entweder ergebnisorientiert bearbeitet werden oder eher verlaufsorientiert und spielerisch, wie beispielsweise bei einer Stadtrallye.
- Über BEOBACHTUNGSAUFGABEN und besondere Auffälligkeiten (Straßennamen, Sinnesindrücke - s. Kap. 3.5, usw.).
- Über die BIOGRAFIE berühmter oder auch nicht berühmter Einwohner.
- Über literarische, fotografische und sonstige VERÖFFENTLICHUNGEN zu der jeweiligen Stadt.

- Über das Erstellen eines ASSOZIOGRAMMES:



Weiterer Kursverlauf

Arbeitsabschnitt vor dem Ortswechsel:

Diese Phase funktioniert gruppendynamisch in der Regel am besten, da vieles neu ist, die Neugierde noch vorherrscht und alle motiviert sind. Wichtig ist, dass immer wieder die Grundprinzipien der Tandemarbeit konkret im Tandem wiederholt werden. In den Unterrichtseinheiten, in denen Tandemarbeit dominiert, kann ein Schwerpunkt auf den mündlichen Ausdruck und das Hörverstehen gelegt werden. Die Unsicherheiten, die Teilnehmer oftmals haben, sich ohne visuelle Hilfen zunächst auf das Sprechen und Hören einzulassen, müssen berücksichtigt werden. Man muss ihnen erklären, wie wichtig es ist, das Hörverständnis und das Hörgedächtnis zu reaktivieren und Hilfestellungen dazu geben.

Entsprechend der Vorplanung werden die verschiedenen Themen Unterrichtsgegenstand. Die Kursleiter entscheiden, wann es sinnvoll ist, mononationale Unterrichtseinheiten zu machen. Während dieser ersten Arbeitsphase kristallisiert sich heraus, wie heterogen die Gruppe ist, welche Binnendifferenzierung vorgenommen werden muss und welche Änderungen der vorstrukturierten Kursinhalte erforderlich sind.

Zwischenbilanz / Ortswechsel

Es ist unerlässlich vor dem Ortswechsel eine Zwischenbilanz durchzuführen, bei der alle Lebensbereiche der Gruppe angesprochen werden sollten. Egal welche Form der Auswertung gewählt wird, am Ende sollte ein Meinungsprofil entstehen, aus dem die Konsequenzen für den weiteren Fortgang des Sprachkurses klar werden sollten.

Ein Gespräch über den Ortswechsel ist wichtig, da hiervon nicht nur der Wechsel des Landes, der Kultur betroffen ist, sondern je nach gewählten Kursorten auch weitere Kontraste damit verknüpft sind, wie beispielsweise der Wechsel von einer Stadt auf das Land oder von einer Großstadt in eine Kleinstadt, was zwangsläufig Veränderungen mit sich bringt.

Wiederanfangsphase

Es gibt viele, teils recht unterschiedliche Faktoren, die eine Wiederanfangsphase positiv oder negativ beeinflussen können: Unterkunft, Wetter, Essen, Heimweh, Verlassen des fremden Landes etc. Als Kursleiter sollte man auf alle Fälle auf ein Gruppenstimmungs-

tief vorbereitet sein. Die Gruppe braucht am 1. Kurstag nach dem Ortswechsel eine emotionale Absicherung. Dieser Tag sollte schon vor der Abfahrt vorbereitet werden, da auch für die Kursleiter der „Umzug“ ermüdend ist und am neuen Ort oft sehr viel organisatorische Arbeit anfällt (Räume herrichten, Absprachen mit den Verantwortlichen der neuen Unterkunft, Geld wechseln, Reklamationen bzgl. Zimmer etc.). Am besten eignet sich zum Wiedereinstieg eine Stadt- bzw. Ortserkundung und die Bearbeitung eines Themas im Tandem. Dies ermöglicht auch eine Auffrischung der Regeln und Merkmale der Arbeit im Tandem.

Es findet mit dem Ortswechsel oft auch ein Wechsel des Gefühls der Verantwortlichkeit statt. In Deutschland sind beispielsweise die Deutschen die Wissenden und evtl. die Helfer in praktischen Fragen und in Frankreich die Franzosen. Oft macht erst der Ortswechsel dies bewusst.

Arbeitsabschnitt nach dem Ortswechsel

In diesem Abschnitt sollte das Programm nicht zu voll gepackt sein, da sich die Teilnehmer nun besser kennen und auch eher aus eigener Initiative gemeinsame Unternehmungen machen. In Bezug auf die vorgeplanten Themen und Vermittlungsarten unterscheidet sich dieser Abschnitt nicht sehr von der Zeitphase vor dem Ortswechsel.

Kursende / Schlussbilanz

Es sollte genügend Zeit für die Abschlussauswertung vorgesehen werden, denn sie ist ein wichtiges Feed-back für die Kursleiter und die Organisatoren und beeinflusst somit auch den evtl. geplanten nächsten binationalen Sprachkurs. Aber auch für die Teilnehmer ist es sehr wichtig, noch einmal ihren Gesamteindruck zu formulieren und Einzelheiten, die für sie wichtig sind, anzusprechen. Prinzipiell sollten bei der Besprechung sowohl positive als auch negative Aspekte berücksichtigt werden. Auswertungsformen wie „Camembert“ (s. unten) könnten als Alternative zu Fragebögen/Auswertungsbögen eingesetzt werden. Die Auswahl wird entsprechend der Gruppe oder eventueller aufgetretener Konfliktpunkte vorgenommen.

Am Kursende sollten den Teilnehmern Strategien und Tipps mit auf den Weg gegeben werden, wie sie weiterlernen und den Kontakt zum Partnerland und seinen Bewohnern aufrechterhalten können.

Falls während der Arbeitsphasen Projektarbeit stattgefunden hat, ein Tagebuch geführt, eine Kurszeitung oder Ähnliches erstellt wurde, muss dies zum Kursende abgeschlossen (Lay-out, Kopien etc.) und allen Teilnehmern zur Verfügung gestellt werden.

„CAMEMBERT“

Auf eine Folie (DinA4) wird ein Kreis („Camembert“) gezeichnet und in 16 Sektoren/Felder eingeteilt. Der große Kreis (Außenkreis) bekommt noch zwei Innenkreise, sodass die Sektoren dadurch in drei Teile geteilt werden: Innerer Sektor, mittlerer Sektor, äußerer Sektor. Jeder Sektor wird (außerhalb des Außenkreises) mit Inhalten beschriftet, die man bewerten haben möchte, z.B.:

- Rahmenbedingungen (Unterkunft, Verpflegung, etc.)
- Sprachenlernen
- Inhalte und Methoden
- Freie Zeit
- Interkulturelles Lernen
- Persönlicher Beitrag zum Kurs
- Einflussmöglichkeiten auf das Programm

- Verhältnis zum Leitungsteam
- Kommunikation zwischen Deutschen und Franzosen
- Klarheit der Kursziele, der gegebenen Vorinformationen

Die deutschen Teilnehmer nehmen beispielsweise rote Farbstifte und die französischen Teilnehmer blaue, so können interkulturelle Unterschiede sichtbar gemacht werden. Ihre Aufgabe ist es, bei jedem Sektor ein Kreuz zu machen. Ist das Kreuz im innersten Bereich, bedeutet das die Bewertung *sehr gut*, im mittleren Bereich *gut* und im äußeren Bereich *weniger gut*. Sind alle Kreuze eingetragen, wird grafisch ein Gesamteindruck sichtbar, über den nachfolgend mit den Teilnehmern gesprochen wird.

5. ETAPPE: NACHBEREITUNG

Je nach Kurs findet eine Nachbesprechung des Sprachkurses mit oder ohne Teilnehmer statt. Von den Kursleitern und den Teilnehmern werden Berichte über den binationalen Sprachkurs geschrieben. Sowohl für die Kursleiter als auch für die Organisatoren ist es sinnvoll, den Kurs etwas später mit dem nötigen Abstand (z.B. in Form eines Arbeitstreffens) nochmals durchzusprechen und zu versuchen, sich die verschiedenen erlebten Situationen, Erfahrungen, Eindrücke, Ereignisse und Beziehungen, ob positiv oder negativ, bewusst zu machen und zu analysieren. Die Schlussfolgerungen aus der Nachbesprechung sind entscheidend für die Planung und Gestaltung des nächsten Kurses.

2.2 LERNZIELE, INHALTE UND THEMEN

Fragen, die in diesem Kapitel beantwortet werden, sind:

- Welche Zielsetzungen werden für binationale Sprachkurse des DFJW formuliert?
- Was wird unter dem Begriff Sprache verstanden?
- Welche Bereiche müssen zum Erreichen einer Sprachhandlungskompetenz berücksichtigt werden und was beinhalten sie?
- Welche grundlegenden Merkmale weist das Lernen in binationalen Sprachkursen auf?
- Wie wird die Themenauswahl und Themenanordnung vorgenommen?

2.2.1 LERNZIELE

Auf die Frage nach einer Zielsetzung von binationalen Sprachkursen des DFJW ist die Antwort, Franzosen und Deutsche einander näher zu bringen und dazu gegenseitig die Sprache zu erlernen, nahe liegend. Was jedoch bedeutet dies?

- Das Interesse an den Menschen und der Kultur des jeweils anderen Landes weiter entwickeln.
- Einen Einblick in die Lebens- und Arbeitswelt im anderen Land bekommen.
- Das Erlernen der Fremdsprache. Fortschritte im Sprechen und Schreiben, Lesen und Hören machen.
- Zu verstehen, dass in der Fremdsprache manchmal etwas anders ausgedrückt wird als in der Muttersprache, dass man über bestimmte Dinge im anderen Land vielleicht gar nicht spricht.
- Das Zusammenleben in der deutsch-französischen Gruppe als Bereicherung erfahren.

In binationalen Sprachkursen sollen alle diese Punkte Berücksichtigung finden. Die Sprache ist dabei ein wichtiger Mittler zwischen den Menschen. Beim Sprachlernen in binationalen Kursen haben die Teilnehmer die Gelegenheit, im anderen Land bzw. mit anderssprachigen Partnerinnen und Partnern zu kommunizieren und sich gegenseitig kennen- und verstehenzulernen. Nicht Vokabeln, grammatische Strukturen usw. werden hierbei in den Lernmittelpunkt gerückt, sondern die Bewältigung von realen Kommunikationssituationen mit Muttersprachlern.

Das Erreichen einer interkulturellen Kompetenz, bei der grob umrissen die Beziehungsebene zwischen den Menschen der verschiedenen Länder thematisiert wird, hat dabei als Lernziel den gleichen Stellenwert wie die Erweiterung der sprachlichen Kompetenz. Das System der Fremdsprache zu verstehen und zu beherrschen ist nur ein Teil, man muss ebenso die Regeln der Anwendung einer Sprache in der Gesellschaft kennen. Die Kommunikation ist ein komplexes Gebilde aus Bereichen, die ineinander übergehen. Jede Trennung der Bereiche sprachliche Kompetenz und interkulturelle Kompetenz schafft eine künstliche Situation. Dennoch besteht zur Kursplanung, zur Auswahl spezifischer Lernziele und Lerninhalte die Notwendigkeit zu wissen, woraus die einzelnen Komponenten bestehen. Hierzu wird nachfolgend eine Übersicht über Lernzielbereiche bei binationalen Sprachkursen gegeben.

Das bei binationalen Sprachkursen angewandte Tandemverfahren erlaubt es, komplette Sprechsituationen wie beispielsweise „telefonieren“ in der realen Dialogsituation mit Muttersprachlern nachzuvollziehen und so die Sprachhandlung zu erlernen. Es bietet die Möglichkeit für handlungs- und anwendungsbezogenes Sprachenlernen. Die sich beim Zusammenleben in der binationalen Gruppe abspielenden Ablauf- und Handlungsprozesse (sich kennen lernen, einen Ort kennen lernen usw.) werden zu Ausgangspunkten für die didaktische Gestaltung des Lernprozesses.

Manche Teilnehmer (und Kursleiter) haben zu Beginn Schwierigkeiten, sich auf ein handlungsorientiertes Verständnis von Sprache einzulassen bzw. es zu verstehen, da es oftmals eigenen Erfahrungen schulischen Fremdsprachenlernens widerspricht. „Sprachhandlungskompetenz“ ist eine vom Lerner und seinen Interessen und Bedürfnissen in Lebens- und Arbeitszusammenhängen selbst zu bestimmende Handlungsfähigkeit, der Erfahrungen und Kenntnisse in sprachlichen, sozio-kulturellen und sozial-affektiven Zusammenhängen zugrundeliegen. Die aus dem früheren Fremdsprachenunterricht bekannte Doppelphasigkeit, wonach zunächst die Sprache erworben und danach erst die Anwendung der Sprache erfolgt, wird hier überwunden.

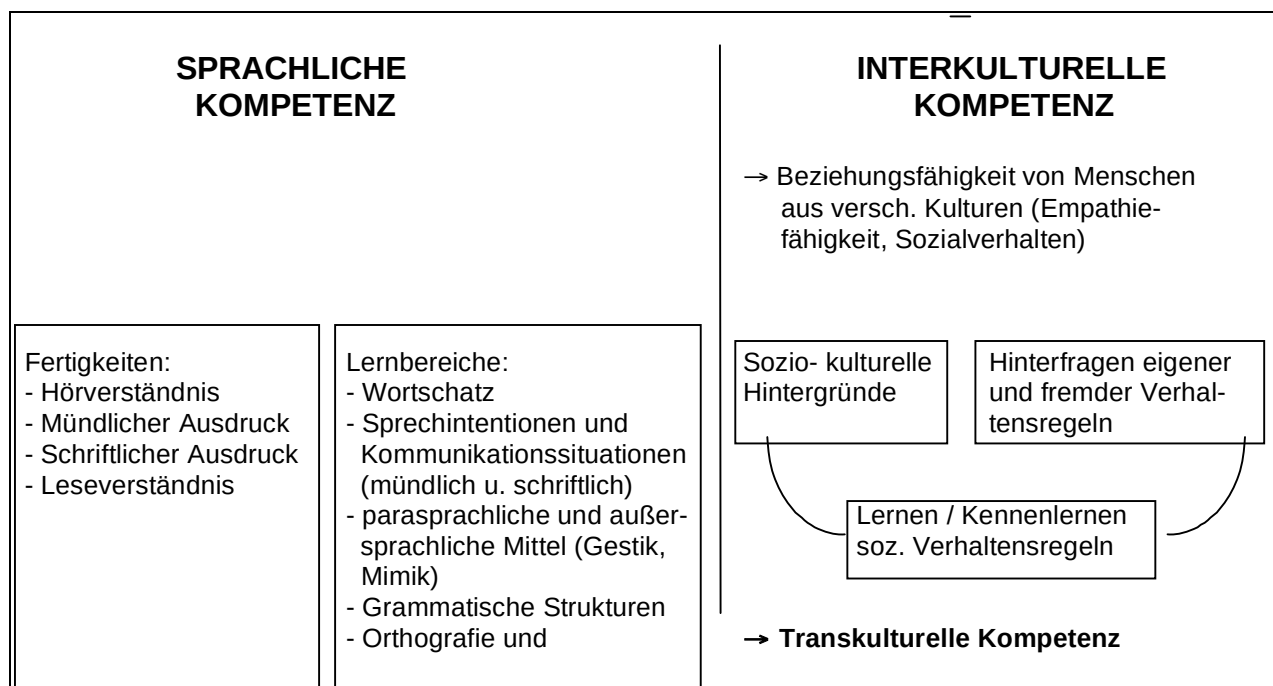
DAS SPRACHVERSTÄNDNIS

Die Menschen, ihre Ziele und Interessen sowie ihr Zusammenleben stehen bei binationalen Sprachkursen im Zentrum. Dabei ist, wie schon erwähnt wurde, die Sprache wesentlich, ist sie doch das Hauptmittel der Kommunikation, Lernziel und Lerninhalt zugleich. Die Definition des Sprachverständnisses, das dem handlungsorientierten Lernen in binationalen Sprachkursen zugrundeliegt, ist daher wichtig:

- Sprache ist kein festes und abstraktes Konstrukt, sondern es sind Menschen, die sprechen (und schreiben). Sprache kann nicht isoliert von den Menschen, die sie sprechen, gelernt werden.
- Sprache wird zum Handeln benutzt und demgemäß ist eine Handlungsbefähigung Ziel und keineswegs das Beherrschen einzelner Lernbereiche (Grammatische Strukturen, Wortschatz, Orthografie usw.).
- Sprache kann nicht herausgelöst von geschichtlichen, sozialen und kulturellen Zusammenhängen betrachtet werden.
- Sprache unterliegt ständigen Veränderungen (Prozesshaftigkeit) und weist persönliche und regionale Besonderheiten auf.

UNTERSCHIEDUNG VON LERNZIELBEREICHEN

Das Lernziel der **Sprachhandlungskompetenz** beinhaltet als Zielbereiche sowohl *Sprachliche Kompetenz* als auch *Interkulturelle Kompetenz*, die niemals isoliert zu vermitteln sind, umfassen sie doch Inhalte, die ineinander übergehen, sich gegenseitig bedingen und beeinflussen. Die einzelnen Bereiche bekommen je nach Kurstypus einen unterschiedlichen Stellenwert.



ERWEITERUNG DER SPRACHLICHEN KOMPETENZEN

Zu kommunikativ-pragmatischen Zielsetzungen gehören im Rahmen von Tandemkursen zunächst die Entwicklung der traditionellen Fertigkeitsbereiche Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben im Handlungsorientierten Kontext. Weiterhin geht es in diesem Bereich um das Erlernen textsortenspezifischer Redemittel (z.B. Diskussion, Präsentation, Verfassen eines Briefes) und spezifischer Rede- bzw. Sprechabsichten (z.B. nachfragen, vergleichen). Dieser Aspekt umfasst auch die Befähigung zur Rezeption und Produktion von fachbezogenen bzw. berufsbezogenen Texten.

Zielsetzungen der Spracharbeit im engeren Sinne, d.h. hinsichtlich systemsprachlicher Kompetenzen, beinhalten, dass die Lerner themen- und sachfeldbezogenen Wortschatz (z.B. in den Bereichen Beruf, Freizeit, Schule usw.) ebenso wie gesprächsformbezogenen Wortschatz (z.B. Vokabular der Diskussion, des Briefeschreibens) erlernen bzw. reaktivieren, festigen und erweitern. Weitere systemsprachliche Inhaltsbereiche sind: grammatische Strukturen, Aussprache und Intonation, außersprachliche Mittel wie Gestik, Mimik sowie Orthografie und Zeichensetzung. Der Erwerb und die Übung solcher Sprachmittel in sinnvollen Zusammenhängen bedeutet, dass Phasen mitteilungsbezogenen Sprechens und Schreibens bei weitem gegenüber Phasen rein sprachbezogenen Übens dominieren. Der Bereich der Grammatik hat bei Tandemkursen sozusagen dienenden Charakter (s. Kap. 3.3).

ERWEITERUNG DER INTERKULTURELLEN KOMPETENZEN

Damit die französischen Teilnehmer von den deutschen Teilnehmern (und umgekehrt) im Kurs so verstanden werden können, wie sie sind und wie sie handeln, und um eine Basis für das Zusammenwirken zu schaffen, reicht die Erweiterung der Kenntnisse und Fähigkeiten auf dem rein sprachlichen Sektor nicht aus. Eine interkulturelle Kompetenz

muss ebenso vorhanden sein, sonst sind die Regeln zur Anwendung der Sprache in der Gesellschaft, die auf den allgemeinen Verhaltensregeln basieren, weder bekannt noch nachvollziehbar.

Das Zusammenleben während des Sprachkurses erlaubt es dem Lerner, vielfältige Erfahrungen und Kenntnisse zum Herkunftsland der Partner zu sammeln, die zum gegenseitigen Verständnis notwendig sind. Es soll ihnen bewusst werden, dass ihre Wahrnehmungen und ihre Vorstellungen von den Anderen sozusagen einen ethnologischen Filter passieren. Dabei ist das neu erworbene Wissen in Beziehung zum eigenen Leben zu setzen. Der Einblick in andere und die Darstellung der eigenen Lebenswelt soll die Teilnehmer dazu bringen, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und im Vertrauten „das Fremde“ und im Fremden „das Gemeinsame“ zu entdecken. Am Ende von gemeinsamen Aushandlungsprozessen und gemeinsamen Aktivitäten im Tandem wird eine so genannte „transkulturelle Kompetenz“ angestrebt. Dies bedeutet, dass auf den gegenüberstellenden und konfrontativen Vergleich beider Kulturen und ihres gegenseitigen Bezuges eine Synthese erfolgt. Dabei werden beide Sichtweisen in einem kooperativen Aushandlungsprozess der Partner im Hinblick auf ein gemeinsames „Ganzes“ oder Neues einbezogen. Die Arbeit an gemeinsamen Inhalten, die Ausrichtung auf ein gemeinsames Produkt oder Ziel wird zum eigentlichen transkulturellen Transfer von Wissen, Gedanken, Einstellungen und Gefühlen. (Zur Veranschaulichung transkultureller Lernziele in Sprachkursen vgl. Kap. 2.3. und 3.5.)

Der Prozess der Erweiterung sozialer Kompetenzen, der sich innerhalb des interkulturellen Lernens abspielt (z.B. sich in Beziehung setzen mit dem fremden Partner), wirkt sich selbstverständlich auch auf die Gesamtgruppe aus. Dies geschieht besonders hinsichtlich des Ausbaus von kooperativem Lernen. Zu kooperativen Verfahren, die vor allem in Gruppen- und Partnerarbeit eingeübt werden sollen, zählen u.a. bei der gemeinsamen Erstellung von Materialien oder Texten das Aushandeln von Inhalt und Form dieser Produkte.

MERKMALE DES LERNENS IN BINATIONALEN SPRACHKURSEN

Die genannten Ziele einer Sprachhandlungskompetenz gelten übergreifend für alle Typen von binationalen Sprachkursen und sind für den jeweiligen Kurs zu konkretisieren. Aus diesen Zielsetzungen erwächst für binationale Sprachkurse ein erweitertes Verständnis von Lernen:

- Es versteht sich als *ganzheitlich* und beruht so auf verschiedenen Sinnen und reduziert die oft einseitige kognitive Orientierung des traditionellen Unterrichts. Kopf- und „Handarbeit“ ergänzen sich zu einem ganzheitlich erlebten Lernvorgang (s. Kap. 3.5 - Aufgabenbeispiel: Stadterkundung über die Sinne).
- Es beruht auf einer *lernerzentrierten* Perspektive. Es stellt den Lerner als „Subjekt“ in den Mittelpunkt des Lernprozesses und berücksichtigt eine individuell differenzierte Sprachkompetenz, unterschiedliche Lernleistungen und Lerngewohn-

heiten der Teilnehmer an einem Sprachkurs. Es versteht sich somit als *persönlichkeitsbildend*.

- Es findet in *authentischen/realen* Lernräumen statt und geht von authentischen oder selbstgeschaffenen) Lernmaterialien aus. Es steht somit in Bezug zur realen Lebenswirklichkeit.
- Es lehnt die strikte Einhaltung einer festgelegten Progression ab und orientiert sich am Prozesscharakter des unterrichtlichen Geschehens. Es beruht auf *flexibler* Planung und Durchführung eines Kurses.
- Der Lernraum ist offen zu gestalten und kann Elemente aus verschiedenen Lernformen integrieren (z.B. suggestopädischer Ansatz, Lernen in Projektarbeit, Simulationen), sofern diese in ihrer Zielsetzung grundlegenden binationalem Lernen nicht widersprechen.
- Das Lernen erfolgt nach Möglichkeit weitestgehend *selbstbestimmt* und *selbstorganisiert*. Den Lernern werden keine starren Ziele und kein abgegrenzter Lernweg vorgegeben, sondern sie bestimmen selbst und mit ihren Partnern, in welchem Maße und in welcher Form sie lernen.
- Das Lernen ist kein abgeschlossener Prozess. Lernstrategien, die das eigenständige Weiterlernen (und das Lehren und Lernen im Tandem) ermöglichen sind ein fester Bestandteil und werden vermittelt.
- Es versteht sich als *sozial* und *kooperativ*. Dieses Lernen auf Gegenseitigkeit erfolgt durch das Zusammenwirken von zwei (oder mehr) Partnern. Der Lernprozess gibt gleichzeitig die Möglichkeit und bedingt die Notwendigkeit, sich mit anderssprachigen Personen auseinander zu setzen. Es gibt keine einseitigen und eindimensionalen Rollenzuweisungen. Jede Person versteht sich als „Lernende“ und „Vermittelnde“. Die Tandempartner und die Gesamtgruppe lernen und leben gemeinsam¹⁹.
- Es fördert bei jedem Lerner die Bewusstwerdung seines „Andersseins“ gegenüber dem anderen und gleichzeitig die Mitverantwortung für den gemeinsamen Lernprozess dem Partner gegenüber.

Dem hier dargestellten Verständnis von Lernen entsprechen auf methodisch-didaktischer Ebene etwa Techniken des erforschenden Lernens, Wahrnehmungsaufgaben, die möglichst viele Sinne ansprechen, Improvisation, spielerische Formen oder Projektorientierung.

¹⁹ Das hier geschilderte Verständnis von Lernen integriert Einflüsse der Humanistischen Psychologie, der Freinet- und der Gestaltpädagogik. Darüber hinaus ist es von *konstruktivistischen* Lernprinzipien bestimmt, die sich von herkömmlichen *instruktivistischen* absetzen. Es werden das Prinzip der Komplexität der Lerninhalte (Abkehr von Auswahl und Progression) durch das Einbringen authentischer Lerninhalte, das Prinzip des Bezugs zur realen Lebenswirklichkeit durch den Prozeßcharakter des unterrichtlichen Geschehens und das Prinzip des kooperativen Lernens durch die im Projektunterricht vorherrschende Gruppenarbeit verwirklicht (vgl. D. Wolff 5/1994:407-429.).

2.2.2 INHALTE UND THEMEN

Da es ganz unterschiedliche binationale Sprachkurse gibt, muss die Auswahl und Gewichtung inhaltlicher Elemente dementsprechend differenziert vorgenommen werden. Grundsätzlich kann auch die Spracharbeit gegenüber studien- bzw. berufsbezogenen oder allgemein landeskundlichen Inhalten zurücktreten. Auch ist es vorstellbar, auf mononationale Phasen zu verzichten, und die Spracharbeit ganz in den binationalen Teil zu integrieren. Die Inhalte des Kurses werden dabei oft in Projektform erarbeitet. Im Gegensatz dazu stehen Kurse, bei denen der Schwerpunkt auf der Erarbeitung sprachlicher Kompetenz liegt (z.B. Kurse zur Vorbereitung auf ein Berufspraktikum im anderen Land). Hier beinhaltet das Programm einen hohen Anteil an Spracharbeit.

Allen Programmen gemeinsam sind jedoch die inhaltlichen Rahmenpunkte des Ablaufs binationaler Sprachkurse, wie sie weiter unten in einem Schema gezeigt werden. Sie bieten Ausgangspunkte, um sprachliche und interkulturelle Inhalte zu thematisieren.

Auswahlkriterien für Inhalte und Themen

Bei der Auswahl und Zusammenstellung der Inhalte und Themen von binationalen Sprachkursen sind folgende Kriterien maßgebend:

- Der Kurstyp (Extensiv- oder Intensivkurs),
- Die Kursausrichtung (berufs-, fachspezifische Ausrichtung, Kurs im Rahmen einer Städtepartnerschaft usw.),
- Die Erwartungen der Teilnehmer,
- Die organisatorischen Möglichkeiten sowie
- Die Sprachkenntnisse der Teilnehmer (in eingeschränktem Maße).

Zunächst ist, wie schon einführend erwähnt wurde, für den konkreten binationalen Kurs das Verhältnis von Spracharbeit im engeren Sinn und der Ausrichtung auf ein Thema bzw. mehrere Themen zu klären. Beide Bereiche können bei der Planung in gleichen Anteilen berücksichtigt werden, oder ein Bereich kann den inhaltlichen Schwerpunkt einnehmen. Ausgangspunkt der Überlegungen, ähnlich wie bei anderen methodisch-didaktischen Entscheidungen, ist der binationale Sprachkurs selbst. Der Aufenthalt im Land der Zielsprache und das konstante Zusammenleben und Zusammenlernen mit Muttersprachlern geben die Möglichkeit zum sprachlichen und interkulturellen Lernen in authentischen Lebens- und Arbeitszusammenhängen. Dabei sind unterschiedliche Kommunikationssituationen quasi verlaufsbedingt vorzufinden, und andere können bewusst thematisiert werden. Aufgabe der Sprachvermittlung ist es, den Lernern sprachliche Mittel und Fertigkeiten zum Ausdruck der für die jeweiligen Kommunikationssituationen typischen Sprechabsichten bereitzustellen. Dabei liegt in der Regel die Konzentra-

tion stärker auf der mündlichen - dem Sprechen und Hören - als auf der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit (dem Lesen und Schreiben).

Inhaltliche Programmpunkte und Kommunikationssituationen

Die inhaltlichen Rahmenpunkte beim Ablauf der meisten binationalen Sprachkurse sind wie folgt:

KENNENLERNEN

- der Teilnehmer, der Örtlichkeit / Einrichtung, der Organisationen
- der Umgebung (Ort, Stadt, Region) und
- des Landes (Kultur, Alltagsleben, Berufswelt, Freizeit usw.)

Es bietet sich an, ausgehend von diesen inhaltlichen Rahmenpunkten, eine Auswahl bzw. Anordnung der Inhalte vorzunehmen, da sie - wie schon mehrfach erwähnt wurde - Anknüpfungs- bzw. Ausgangspunkte für kommunikative Situationen und Handlungsverläufe darstellen. Die nachfolgende Liste enthält eine grundlegende Auswahl von Kommunikationssituationen, Sprechintentionen und Themen, die dem jeweiligen sprachlichen Niveau der Teilnehmer entsprechend inhaltlich aufbereitet werden kann²⁰.

KOMMUNIKATIONSSITUATIONEN / SPRECHINTENTIONEN:

- Begrüßung / Verabschiedung
- sich vorstellen
- Informationen erfragen (zu Zeitangaben, Örtlichkeiten, Personen, Modalitäten, Veranstaltungen, etc.) /
- Informationen einholen (nonverbal - z.B. örtliche Bibliothek Verwendung von Wörterbüchern etc.)
- Empfindungen ausdrücken/erfragen (Wie geht's?)
- einkaufen
- Geld wechseln
- sich verabreden
- über den Tagesverlauf berichten
- Termine vereinbaren (formell und informell)
- Kontakte knüpfen/in Kontakt bleiben: (telefonieren/Postkarten/Briefe/Faxe - formell und informell)
- etwas organisieren
- über Meinungsverschiedenheiten sprechen
- argumentieren / diskutieren (mündlich und schriftlich)
- Anweisungen geben / Aufforderungen machen
- vergleichen
- sehr höflich Informationen erfragen
- Personen/Objekte/Vorgänge beschreiben
- Wünsche/Träume äußern
- Ratschläge geben
- Kritik äußern
- über Vergangenes sprechen
- über das Wetter sprechen
- Märchen, Fabeln, Geschichten erzählen
- über etwas referieren
- etwas definieren
- Werten, bewerten - Geschmack, Urteil, Vorstellung, Klischee
- Texte wiedergeben / Texte zusammenfassen

SITUATIONS DE COMMUNICATION (NOTIONS/FONCTIONS):

- saluer /dire au revoir
- se présenter
- demander / comprendre des informations (horaires, lieux, personnes, modalités, divertissements etc.) /
- recevoir des informations (non verbal - par ex. bibliothèque, utilisation des dictionnaires etc.)
- exprimer /questionner sur les sentiments (comment ça va?)
- faire les courses
- changer de l'argent
- se donner rendez-vous
- décrire les activités quotidiennes
- établir un planning (situations formelles et informelles)
- établir / maintenir le contact: (téléphoner / écrire des cartespostales, des lettres / fax - formel et informel)
- organiser qc.
- parler des divergences d'opinions
- argumenter / discuter (oral et écrit)
- donner des directives / inciter qn. à faire qc.
- comparer
- demander poliment
- décrire des personnes / des objets / des événements
- exprimer des souhaits / des rêves
- donner des conseils
- critiquer
- décrire des actions passées
- parler du temps (météo)
- raconter des contes, des fables, des histoires
- faire un rapport (compte-rendu)
- donner une définition
- apprécier, estimer - le goût, le jugement, l'idée, le cliché
- rendre compte / résumer un texte

²⁰ Ausführlichere Zusammenstellung dazu in: Baldegger, 1993 bzw. Coste 1976.

- Umfragen / Statistiken erstellen und interpretieren
- Redensarten / Sprichwörter
- sich ärgern (Flüche, Beschimpfungen, Schimpfwörter)
- ...

- faire des sondages / des statistiques et les interpréter
- les expressions idiomatiques / les proverbes
- se fâcher (insultes, injures)
- ...

Einordnungen bzw. Beschreibungen von fachsprachlichen Inhalten werden in Kap. 3.4 vorgenommen.

ALLGEMEINE KRITERIEN DER THEMENWAHL

Die Themenfindung geschieht im Idealfall in Absprache mit den Teilnehmern im Vorfeld bzw. zu Beginn des Sprachkurses. Es ist allerdings nicht sinnvoll, Teilnehmer über eine kurzfristig entschiedene Themenliste - auch wenn es sich um eine von ihnen selbst erstellte handelt - abstimmen zu lassen. Die Themenfindung kann sich nur durch einen dialogischen Prozess unter den Teilnehmern entwickeln, bei dem die Kursleiter eine wesentliche Rolle spielen. Die Kursleiter ermitteln in der Regel zusammen mit den Organisatoren vor dem Kurs aus Lerninteressen und Lernzielen einen Themenbedarf. Dann schauen sie, was gemessen an den Rahmenbedingungen des Sprachkurses möglich ist, und stellen die entsprechenden Kursinhalte den Teilnehmern zur Auswahl. Bei fach- bzw. berufsbezogenen Sprachkursen bilden beispielsweise Kommunikationssituationen in den jeweiligen Berufsbereichen die Grundlage der Themenwahl (vgl. Kap. 3.4).

Eine weitere wesentliche Komponente der Themenstrukturierung ist das Zueinander-in-Beziehung-Setzen der beteiligten Herkunftskulturen. Die thematische Arbeit in binationalen Kursen versteht sich immer als interkulturell. Ausgangspunkt kann die Herausarbeitung von Ähnlichkeiten und Unterschieden sein (z.B. Vergleich der Städte bzw. Orte, der Ernährungsgewohnheiten in Deutschland und Frankreich, der Medien in beiden Ländern). Bereiche, in denen interkulturelle Differenzen besonders deutlich zu erkennen sind, bieten sich ebenfalls für die thematische Arbeit an (z.B. Themen wie Privatheit, unterschiedliche Zeitbegriffe, usw.). Besonders lohnend ist der Rückgriff auf interkulturelle Alltagserfahrungen in der Gruppe und am Kursort. Selbsterfahrung und Eigenerleben im interkulturellen Bereich sind wichtig. Kulturell verschiedene Handlungsabläufe können mit allen Beteiligten besprochen und interpretiert werden. Die lokale Umwelt sollte nicht nur für Ausflüge und Besichtigungen, sondern hauptsächlich als Erfahrungsraum genutzt und zum Thema gemacht werden (s. Kapitel 3.5).

Auch die gemeinsame Unterbringung der Gruppen in einer Tagungsstätte (wenn möglich mit binationaler Zimmerbelegung) wirkt auf die Wahl von Themen und Inhalten ein. Informelle Gespräche in binationalen Kleingruppen und das Zusammenleben (z.B. gemeinsames Kochen oder Einkaufen) stärken den sozialen Kontakt und bieten vielfältige Möglichkeiten, das in mehr unterrichtlich orientierten Phasen des Sprachkurses Erlernte frei auszuprobieren. Aus Freizeitaktivitäten entstehen neue sprachliche und landes-

kundliche Fragestellungen und Inhalte für die binationale Arbeit. Wesentliches Planungselement ist die „Hier-und-Jetzt“-Situation des Kurses, die sprachliche, soziale und interkulturelle Dimensionen umfasst.

Das Interesse der Teilnehmer ist es, nicht allgemeine, politische und abstrakte Fragestellungen abgehoben von persönlichen Bezügen zu thematisieren, sondern ihre konkrete Lebenswelt einzubringen. Gerade bei sehr komplexen und abstrakten Themen darf der Bezug zu den Personen im Kurs nicht aus den Augen verloren werden.

2.3 INTERKULTURELLES LERNEN

Fragen, die in diesem Kapitel beantwortet werden, sind:

- Welche theoretischen Überlegungen zum interkulturellen Lernen sind im binationalen Sprachkurs relevant?
- Welche möglichen Schwierigkeiten können in der interkulturellen Kommunikation zwischen deutschen und französischen Teilnehmern auftreten?
- Welche bewussten und unbewussten kulturellen Ebenen werden in einem binationalen Sprachkurs angesprochen?

2.3.1 THEORETISCHE FUNDIERUNG INTERKULTURELLER KOMMUNIKATION IM BINATIONALEN SPRACHKURS

Bevor die praktische Umsetzung interkultureller Themen in binationalen Sprachkursen ausgeführt wird (Kap. 3.5), sind zunächst einige Grundprinzipien interkultureller Kommunikation im Rahmen von binationalen Begegnungen zu klären.

DER PROZESS DES GEGENSEITIGEN VERSTÄNDIGUNGSaufbaus

Betrachtet man das kommunikative Verhalten der Kursteilnehmer unter dem ethnografischen Blickwinkel, d.h. die gesellschaftlichen Verhaltensformen beobachtend, so lassen sich dabei folgende grundlegende Prinzipien feststellen, nach denen die Einzelnen handeln: das Prinzip der *Antizipation und Ordnung*, das Prinzip der *Selektion* und das Prinzip der *Harmonie*.

Ordnung ist hier als eine von den Handelnden verinnerlichte Ordnung zu sehen. Sie gehen von der Annahme aus, dass in der Kommunikation ein gegenseitiges Engagement der Partner besteht. Die Kommunikationsteilnehmer weisen sich gegenseitig Handlungen zu und interpretieren diese. Ein erstes Kennzeichen ist der Versuch, den Handlungsaufbau des Anderen als in sich schlüssig und harmonisch zu erleben. Indem wir die Handlungen unseres Gegenübers erfahren, versuchen wir seine Motive und Absichten zu antizipieren, d.h. gedanklich vorwegzunehmen. Während dieses Prozesses sind wir besonders anfällig für solche vom Partner kommenden Signale, mit denen er seine Absichten kundtut oder ein Feed-back gibt. Diese Signale strukturieren ständig den Kommunikationsablauf. Sie reduzieren sich nicht etwa nur auf Formulierungen, die beispielsweise eine Unterhaltung einleiten oder beenden oder auf Höflichkeitsformeln.

Jedem Menschen stehen im jeweiligen kulturellen Kontext Verschiedene kommunikative Strategien zur Verfügung. Dazu gehören auch Handlungs- und Interpretationsstrategien. Die Interpretation der Interaktionssignale und die Antizipation der Absichten des Partners lassen uns davon eine Auswahl treffen, d.h. wir selektieren.

Diese Antizipations- und Selektionsmechanismen sind anthropologische Grundkonstanten. Ihr Inhalt dagegen wird grundlegend durch die Kultur oder die Kulturen, in der ein Sprecher sozialisiert wurde, bestimmt. Der Sprecher bildet somit eigenkulturelle Vorstellungen oder Schemata aus.

Diese theoretischen Prämissen lassen sich in binationalen deutsch-französischen Begegnungen gut beobachten. Hier kommen Menschen zweier Sprachen und Kulturen zusammen. Kulturell unterschiedliches Denken, Fühlen und Handeln stoßen dabei aufeinander. Diese unterschiedlichen Systeme sind unbewusst und weit gehend verinnerlicht, unterliegen aber einer ständigen Veränderung. Da sie von einer Kultur zur anderen variieren, sind sie den Muttersprachlern nicht bewusst. Mangelnde Kenntnisse über den kulturellen Hintergrund des Gesprächspartners können dazu führen, dass beispielsweise die kommunikativen Absichten des französischen Gegenübers falsch interpretiert werden. Selbst wenn die rein sprachliche Äußerung verstanden wird, kann es so zu Irritationen, Missverständnissen oder sogar zum Scheitern der Kommunikation führen. Spätestens dann ist es nötig, in der Kommunikation einen Klärungsprozess vorzunehmen.

Muttersprachler und Nichtmuttersprachler weisen somit unterschiedliche gedankliche Schemata auf, die ihr kommunikatives Verhalten bestimmen und die kulturell determiniert sind. Sie sind nicht immer offensichtlich. Binationale Begegnungen sind wie geschaffen dafür, interkulturelles Lernen zu initiieren und zu entwickeln.

DEFINITIONEN

Interkulturelles Lernen ist ein langer Prozess, der dann stattfindet, „wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im eigenkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Handeln bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems.“²¹

Das Ziel dieses Lernprozesses ist das Erreichen einer interkulturellen Kompetenz (vgl. Kap. 2.2 Lernziele). Sie stellt das Resultat eines Bewusstseinsprozesses dar, der sich aus der realen Begegnung und der Reflexion darüber entwickelt.

Durch die direkte Begegnung mit Zielsprachensprechern bilden binationale Sprachkurse bereits selbst das Potenzial für interkulturelle Inhalte. Das gemeinsame Erleben des Kurses als Gruppensituation, der Perspektivenwechsel von eigener Kultur und Partnerkultur und der Gebrauch beider Sprachen macht die Begegnung zum bevorzugten Ort interkulturellen Lernens. In der Regel wird diese Tatsache von den Teilnehmenden bewusst und als positiv erlebt, da diese Aspekte an konkrete Personen gebunden sind:

²¹ THOMAS, 1988:77-79.

- Die Partner aus dem anderen Land werden als Repräsentanten der anderen Kultur erlebt. Von ihnen kann man landeskundliche Informationen bekommen und über sie weitere Kontakte zum fremden Land knüpfen.
 - Die Teilnehmer aus dem fremden Land werden als Partner erfahren. Durch Austausch und gemeinsame Arbeit werden Hemmungen in fremdkultureller Umgebung abgebaut und das eigene Selbstbewusstsein gesteigert, weil dabei eine persönlich herausfordernde und oft auch angstbesetzte Situation bewältigt wird.
- Der Erfahrungsaustausch der Partner kann Prozesse anstoßen, die zu einer Offenheit für andere Kulturen führen, die Vorurteile abbauen, die Toleranz und Kritikfähigkeit entwickeln und die eine bewusste Wahrnehmung der eigenen Kultur bewirken.

Eine Didaktik interkulturellen Lernens in binationalen Begegnungen bedarf darüber hinaus zunächst einer Klärung des zu Grunde liegenden Kulturbegriffs. Im Sinne von LADMIRAL/LIPIANSKY 1989 verstehen wir Kultur hier sehr weit reichend als die gesamten Lebensäußerungen einer sozialen Gruppe: ihre Art und Weise zu fühlen, zu handeln, zu denken; ihren Umgang mit der Natur, anderen Menschen, der Technik und der Kunst. Kultur umfasst hier sowohl reales Verhalten als auch Vorstellungen und Modelle, an denen dieses sich orientiert, wie etwa Wertesysteme, Ideologien oder soziale Normen.

Sprache ist immer Ausdruck von Kultur, also einer schon gegebenen Wirklichkeit und gleichzeitig der Bereich, in dem sich Kultur erst ausbildet. Schwierigkeiten interkultureller Art erklären sich so durch Kulturunterschiede, die vor dem eigentlichen Vorgang der Kommunikation existieren und die in die Interaktion eingebracht werden

2.3.2 INTERKULTURELL BEDINGTE STÖRUNGEN DER KOMMUNIKATION

Interkulturelle Schwierigkeiten können im verbalen, paraverbalen und nichtverbalen Bereich auftreten (vgl. ausführliche Liste bei KNAPP/KNAPP-POTTHOFF 1990)²².

1) Verbale Ebene: kulturbedingte Unterschiede in Lexik und Diskurs:

- Auf eine vergleichbar erscheinende soziokulturelle Realität referierende Ausdrücke sind in kulturell unterschiedliche Handlungs-, Deutungs- und Bewertungsschemata eingebettet (z.B. dt. *alternativ* vs. frz. *alternatif*).
- Sprechakte, wie etwa Formen des sich Bedankens und des sich Entschuldigens oder Aufforderungen werden kulturell unterschiedlich realisiert. Im Deutschen sind Aufforderungen tendenziell direkter als im Französischen, ebenso Ausdrücke des Wünschens und der Kritik.
- Komplette Handlungssequenzen, wie Routinehandlungen (z.B. Komplimente ausdrücken und annehmen)
- Ganze Textaufbau- und Argumentationsschemata (z.B. Gliederung von Büchern)

Generelle Diskurskonventionen, z.B. Länge von small-talk; Themen über die man spricht / nicht spricht (z.B. politische Einstellungen), Debattierformen, subtiles und ironisches Spielen

²² Knapp / Knapp-Potthof, 1990: 62-93.

mit Sprache, Komplikationen beim Sprecherwechsel (Wer darf z.B. wann und in welcher Form den Partner unterbrechen, ohne unhöflich zu sein?).

2) *Paraverbaler Bereich:*

Prosodie, Rhythmus, Lautstärke, Pausen, temporale Gliederungen (z.B. jdm. ins Wort fallen); Redeverteilung, Schweigetoleranz.

3) *Non-verbale Dimension:*

Mimik (Ausdruck von Emotionen); Gestik (Begrüßung: Hände schütteln in Deutschland gegenüber Begrüßungskuss (accolade/bise); Proxemik (räumliche Distanz vom Interaktionspartner); Blickkontakt (suchend bzw. vermeidend).

Diese Formen kommen in der sprachlichen Interaktion in Kombination vor und zeigen sich in kulturspezifischen Kommunikationsstilen. So neigen beispielsweise Deutsche insgesamt zu direkteren Formulierungen bei Sprechakten.

Die erwähnten kulturellen Unterschiede zwischen Deutschen und Franzosen führen in binationalen Sprachkursen allerdings nicht notwendigerweise zu Verständigungskonflikten. Die gemeinsamen Interessen der Lernenden und der übergeordnete Handlungszusammenhang mit seinen speziellen zu verfolgenden Zielen und gemeinsamen Interessen der Lerner lässt oft potenzielle Missverständnisse erst gar nicht aufkommen. Die Andersartigkeit der Partner wird oft gar nicht registriert. Ein zweiter Aspekt ist, dass die Erwartungen bezüglich kultureller Andersartigkeit zwischen Deutschen und Franzosen für verschiedene Bereiche der Kommunikation unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Unterschiedliche Begrüßungskonventionen können meistens als bekannt vorausgesetzt werden, Regeln des Sprecherwechsels dagegen wohl weniger. Die Lerner gehen vielfach von parallelen und vergleichbaren Lebenserfahrungen aus, da beide Länder wirtschaftlich und sozial als etwa gleich entwickelt gelten. Solche generalisierenden Fehlannahmen sind den Teilnehmern jedoch nicht bewusst. Im Konfliktfall werden so vielfach in binationalen Kursen kulturelle Bezüge und Unterschiede von den Lernern nicht oder nur ansatzweise erkannt. Die von Kursleitern als interkulturell zu erklärenden Missverständnisse werden vielmehr von den Teilnehmern als rein sprachliche Probleme, als persönliche Differenzen oder als spezifische Persönlichkeitsmerkmale des Partners interpretiert.

VORURTEILE

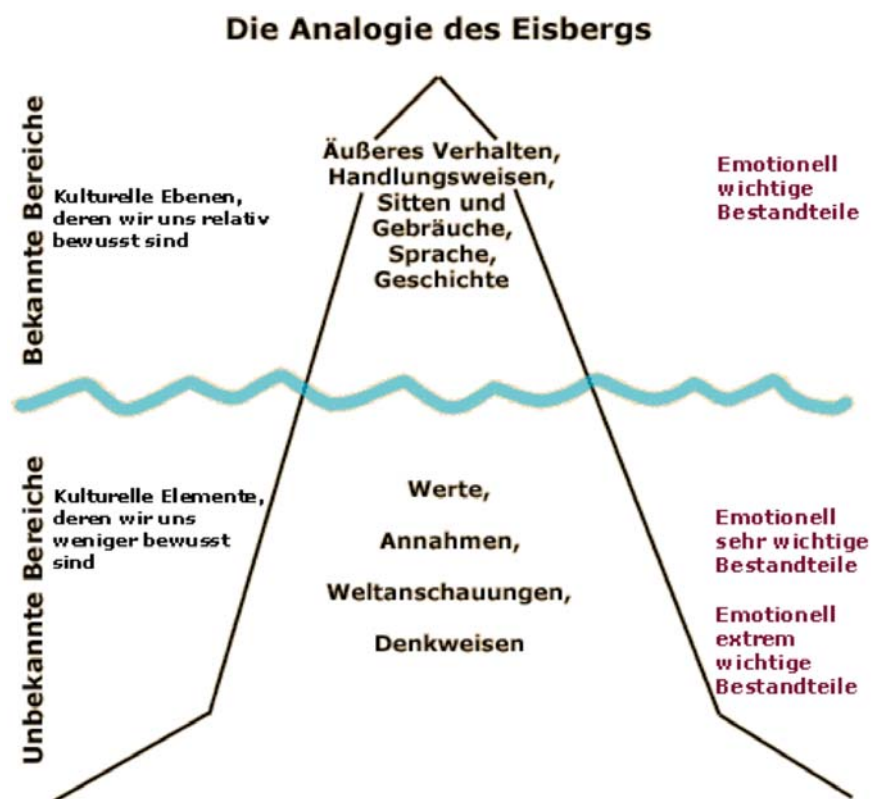
Die Existenz von Vorurteilen an sich ist normal und menschlichen Beziehungen inhärent. Vorurteile zeigen die Diskrepanz auf zwischen Wirklichkeit und der Vorstellung, die sich jedes Individuum von dieser Wirklichkeit macht. (vgl. hierzu auch DEMORGON 1989). Jeder organisiert die Welt in der Weise, wie er sie erfährt, somit bezogen auf die eigene Person und die eigene soziale (oder auch nationale) Gruppe. Vorurteile tragen Bedeutungen. Diese sind subjektiv, voreingenommen und kollektiv vermittelt. Sie wer-

den vom Individuum in der Regel nicht in Frage gestellt. Nach LADMIRAL/LIPIANSKY 1989 bieten Vorurteile dem Individuum ein befriedigendes System von Erklärungen, das es erlaubt, sich persönliche Überlegungen zu ersparen.

Binationale Sprachkurse sind so der ideale Ort, um Vorurteile an der nun vorhandenen Realität des/der Anderen zu messen und dessen/deren Wahrnehmung zu erkennen. Es geht dabei darum, von äußerlichen Bekundungen der Kultur zur Erkenntnis eines zum großen Teil unbewussten System kultureller Ebenen zu gelangen.

2.3.3 BEWUSSTE UND UNBEWUSSTE ASPEKTE VON KULTUR

Das Folgende Schema zeigt die unterschiedlich bewussten Ebenen der Kultur:



(deutsche Übersetzung nach: Robert Kohls, State University of San Francisco, in: *Intercultures* No. 16, Jan. 1982, p. 81)

Diese Analogie mit einem Eisberg, bei dem nur ein geringer Teil sichtbar über die Wasseroberfläche ragt, zeigt das Verhältnis von Ebenen bewusster und unbewusster kultureller Merkmale.

Ziel des interkulturellen Lernprozesses ist nun, um in der Metapher des Eisbergs zu bleiben, das Absenken des Wasserspiegels, damit weitere Ebenen ins Bewusstsein gelangen, beispielsweise die Werte und Normen einer Kultur. Im Vergleich zwischen Deutschland und Frankreich nimmt, um ein Beispiel herauszugreifen, die Nahrung und

eine gute Küche für Franzosen einen hohen Stellenwert ein, dabei sind sie sich dessen selbst nur bis zu einem bestimmten Grad bewusst. In Deutschland treffen sie dann häufig die Feststellung, dass das Essen hier traditionell eher unter dem Gesichtspunkt der Nahrungsaufnahme betrachtet wird. Das kann der auslösende Moment sein, in dem sie sich auch der Wichtigkeit ihrer mit Küche und Essen verbundenen Werte und Normen bewusst werden, in ästhetischer, diätetischer, traditioneller, sozialer, geschmacklicher oder geografischer Hinsicht.

PROZESS DER BEWUSSTWERDUNG/BEWUSSTMACHUNG

Nach LADMIRAL/LIPIANSKY 1989 handelt es sich beim interkulturellen Lernen weniger um vergleichende Aspekte als um ein „interaktives Feld“, in dem man sich mit den Beziehungen zwischen den verschiedenen kulturellen Gruppen befasst. Es geht also für einen Lerner nicht darum, die Kultur des anderen Landes wie einen Frosch unter dem Mikroskop zu sezieren, als vielmehr, sich der Tatsache bewusst zu werden, dass seine eigene (nationale) Kultur als Filter wirkt, durch die er, wie durch eine rosa Brille hindurch, die Anderen betrachtet und mit ihnen kommuniziert. Die Andersartigkeit ist kein objektives Phänomen, das es zu beschreiben gilt, sondern zeigt sich als eine dynamische Beziehung zwischen zwei Menschen, die sich gegenseitig in ihren Handlungen Bedeutung zuweisen, sich also miteinander in Beziehung setzen (vgl. Abdallah-Prétceille)²³. Aus diesem Grund sagt das, was ich über die Anderen sage, auch gleichzeitig viel über mich selbst aus. Die Erkenntnis dieser Dialektik erfolgt aus dem Prozess des Hinterfragens eigener und fremder Verhaltensweisen.

2.3.4 HINTERFRAGEN EIGENER UND FREMDER VERHALTENSWEISEN

Das Akzeptieren des anderen in seiner Verschiedenheit ist keine spontane Einstellung. Es ist das Resultat aus dem meist schwierigen Prozess der Bewusstwerdung eigener ethnozentrischer Einstellungen. Das Hinterfragen eigener Verhaltensweisen geht mit der Bewusstwerdung seiner eigenen Kultur einher. Man sucht den Ort, von dem aus man den Anderen wahrnimmt. Als weitere Etappe im interkulturellen Lernen geht es um das Hinterfragen fremder Verhaltensweisen. Dazu brauchen die Lernenden Distanz zu ihrer eigenen Kultur, sonst ist es unmöglich, die fremde Kultur mit den Kriterien und dem System der Anderen zu verstehen. Man versucht, die Bewertung im System der Anderen vorzunehmen, weil das eigene keine befriedigenden Antworten geben kann, da mehr oder weniger offensichtlich unterschiedliche Voraussetzungen und Bedingungen zu Grunde liegen.

Im Rahmen binationaler Begegnungen ist z.B. der Umgang mit der *Zeit* eine Quelle ständiger deutsch-französischer Irritationen. Auf der einen Seite kann man einen Umgang mit der Zeit feststellen, der von den einen als locker gesehen wird, von anderen allerdings als chaotisch betrachtet wird und das Nichtrespektieren gewisser sozialer Regeln zeigt. Auf der anderen Seite kann man einen gegenteiligen Umgang mit der Zeit

²³ ABDALLAH-PRÉTCEILLE, 1985 : 31.

feststellen, den die einen als sehr strukturiert und praktisch empfinden, andere jedoch als rigide oder engstirnig. Die genannten stereotypen Zuweisungen betreffen je nach Konflikt, an dem sich unterschiedliche Zeitauffassungen treffen, beide kulturellen Gruppen.

Dieses Beispiel zeigt, wie unterschiedlich Wahrnehmungen des gleichen Faktors je nach Kultur sein können, wie etwas in der einen Kultur funktionieren kann und in einer anderen überhaupt nicht verstanden wird. Dennoch geht es in binationalen Kursen nicht darum, Unterschiede und Konflikte zu unterdrücken. Man soll damit leben, sich damit auseinander setzen und versuchen zu verstehen, wie sie entstanden sind und wie sich entwickeln. Es geht in der Begegnung darum, einen metakommunikativen Prozess anzustreben, d.h. das zu erfahren, in Worte zu fassen und zu analysieren, was hier und jetzt passiert. Dies ist ein langer, schwieriger Prozess, der auf Widerstände stößt und Konflikte hervorruft. Aber er kann eine Bewusstwerdung und tief greifende Verhaltensänderungen mit sich bringen. Die kollektiven und/oder individuellen Unterschiede in der Gruppe sind als aktives Moment interkulturellen Lernens zu verstehen. Voraussetzung ist, dass die Teilnehmer den Weg über das Nicht-Verstehen und sogar die Auseinandersetzung nehmen, um den/die Anderen in seiner/ihrer Eigenart zu verstehen, um auf eine höhere Ebene der Metakommunikation zu gelangen. Diese führt dann zu Verdeutlichungen des eigenen kulturellen Systems und des Systems des Anderen, also zu einer Kommunikation, in der schließlich sich aus beiden kulturellen Systemen speisende Vorstellungen miteinander aufgebaut werden.

Beim interkulturellen Lernen wird ein gegenseitiger Prozess in Gang gebracht, der es ermöglicht, die jeweils anderen, d.h. die Fremden, unabhängig von sprachlichen Fragen besser zu verstehen. Die Teilnehmer sollen angenehm und produktiv miteinander arbeiten können und schließlich zu einem „transkulturellen Lernen“ gelangen (zur Verdeutlichung des transkulturellen Lernprozesses vgl. Kap. 3.5). Man muss sich jedoch vor Augen führen, dass interkulturelle Lernprozesse ihre Zeit brauchen und Chancen und Grenzen interkulturellen Lernens in binationalen Kursen dicht zusammenliegen.

2.4 INTERAKTION IN DER BINATIONALEN GRUPPE UND ERWARTUNGEN AN KURSLEITER UND AN TEILNEHMER

In diesem Kapitel werden Antworten auf folgende Fragen gegeben:

- Wie komplex ist das gruppendynamische Gefüge bei binationalen Sprachkursen und welche Besonderheiten ergeben sich daraus für die Durchführung eines Kurses?
- Welche Erwartungen und spezifischen Anforderungen werden in binationalen Sprachkursen an Kursleiter und Teilnehmer gestellt?

2.4.1 INTERAKTION IN DER BINATIONALEN GRUPPE

Kennzeichnend für die Situation zu Beginn eines binationalen Sprachkurses ist, dass die einzelnen Teilnehmer auf eine Vielzahl von Einzelpersonen in unterschiedlichen Funktionen treffen, mit denen sie eine bestimmte Zeit mehr oder weniger intensiv leben und lernen werden. Dazu gehören Personen, die

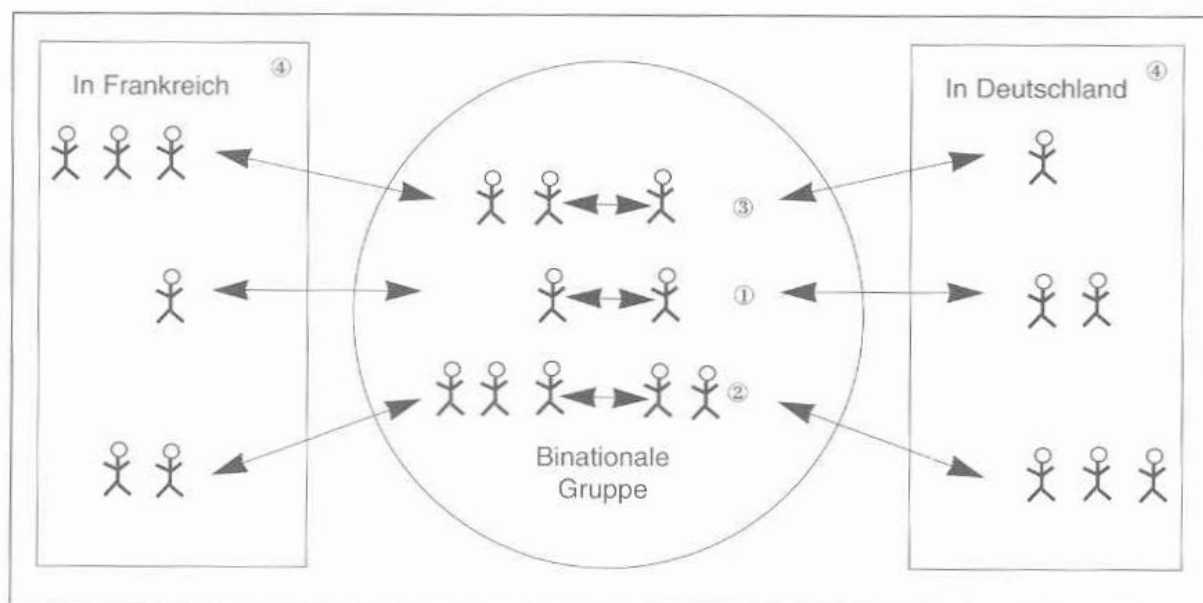
am Kurs teilnehmen	- den Kurs leiten	- den Kurs organisieren
--------------------	-------------------	-------------------------

Die Organisatoren sind dabei oftmals nur zeitweilig am Kursort anwesend. Die Kerngruppe bilden daher die Kursleiter und die Teilnehmer. Wie in Kapitel 2.1 *Beschreibung eines binationalen Intensivsprachkurses* schon ausgeführt wurde, sind in allen Funktionen im Idealfall zur einen Hälfte Deutsche und zur anderen Hälfte Franzosen vertreten. Damit gibt es eine Vielfalt an Kommunikationsmöglichkeiten untereinander und nach außen. Leiter binationaler Sprachkurse sollten sich dies vergegenwärtigen, da es sowohl die gruppendynamischen Prozesse als auch die Unterrichtsplanung betrifft. Besonders im binationalen Unterricht ändert sich durch die Anwesenheit beider Kursleiter sowie aller Teilnehmer sowohl die Situation des Unterrichtens als auch die Unterrichtsgestaltung.

In der Gruppe befinden sich:

- Deutsche und Franzosen, die
- in der Funktion als Teilnehmer, Kursleiter und Organisatoren,
- in der Zweiergruppe (im Tandem), in der Kleingruppe und in der Gesamtgruppe miteinander kommunizieren.

An den Bezugspunkten Nationalität, Funktion und Sozialform und anhand des Beispiels eines fiktiven Teilnehmers, der hier Manfred Bauer genannt wird, sollen die möglichen Kommunikationsverläufe nachfolgend verdeutlicht werden.



① EINZELPERSONEN (*französisch oder deutsch*) kommunizieren miteinander.

Manfred Bauer ist ein deutscher Teilnehmer bei einer binationalen Begegnung. Er kann in der Gruppe jeweils mit einem anderen *Teilnehmer*, mit einem *Kursleiter* oder mit einem *Organisator* sprechen. Seine Gesprächspartnerin oder sein Gesprächspartner kommt entweder aus Frankreich oder aus Deutschland.

② MEHRERE PERSONEN (*jeweils ausschließlich französisch bzw. deutsch oder sowohl französisch als auch deutsch*) kommunizieren miteinander:

Manfred Bauer ist hier Teil einer deutschen oder französisch-deutschen Zweier- oder Kleingruppe, die mit einer anderen mono- oder binationalen Zweier- oder Kleingruppe kommuniziert. Auch in dieser Konstellation können sich in Manfred Bauers oder in der anderen Kleingruppe entweder ausschließlich *Teilnehmer* befinden oder ebenfalls *Kursleiter* (*und Organisatoren*) mit dabei sein.

③ EINZELPERSONEN kommunizieren mit MEHREREN PERSONEN (*jeweils ausschließlich französisch bzw. deutsch oder sowohl französisch als auch deutsch*):

Dieser Fall stellt eine Variation der oben beschriebenen Konstellation dar. Manfred Bauer trifft als Einzelperson auf Gruppierungen, die wiederum mono- oder binational sind. Ihre Gegenüber können *ausschließlich Teilnehmer, Kursleiter oder Organisatoren* sein, oder es sind Personen in unterschiedlichen Funktionen.

④ EINZELPERSONEN/ MEHRERE PERSONEN/DIE GANZE GRUPPE (*jeweils ausschließlich französisch bzw. deutsch oder sowohl französisch als auch deutsch*) kommuniziert / kommunizieren mit EINZELPERSONEN/MEHREREN PERSONEN/ GRUPPEN (aus dem Umfeld in Frankreich und in Deutschland)

Die binationale Gruppe, in der sich Manfred Bauer befindet, ist nicht nach außen abgeschlossen. Manfred Bauer bekommt als Einzelperson, gemeinsam mit einem Teil der Gruppe oder mit der Gesamtgruppe Kontakt zu *Menschen aus dem jeweiligen Umfeld in Frankreich und in Deutschland*. Beispielsweise zu Fachkräften aus seinem Berufsbe- reich, zu Führern bei Besichtigungen, zu Personen an den Unterbringungsörtlichkeiten und zu vielen anderen mehr.

AUSWIRKUNGEN DER KOMMUNIKATIONSVIELFALT

Die schematische Aufgliederung der Kommunikationsverläufe in binationalen Gruppen kann bei der Unterrichtsplanung und bei der Ursachenforschung von Kommunikations-

störungen einen Überblick geben, ob Kommunikationsverläufe einseitig sind (Dominanz von Personen, Gruppen, einer Sprache, einer Sozialform im Unterricht) und in welchem Bereich Schwierigkeiten auftreten oder auftreten können. So wird beispielsweise ein zu sehr auf die Leiter konzentrierter Kursverlauf klar ersichtlich, wenn die Organisationsformen und Abläufe des Tages besprochen und sie dabei mit den oben aufgeführten möglichen Interaktionsverläufen verglichen werden.

Alle Organisationsformen für Aktivitäten im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts sind grundsätzlich mononational oder binational möglich. Der Schwerpunkt wird auf die binationale Arbeit - speziell auf die Übungen und Aufgaben im Tandem - gelegt. Trotzdem muss darauf geachtet werden, dass nicht ausschließlich im Tandem gearbeitet wird, sondern ebenso in binationalen Kleingruppen und in der Gesamtgruppe sowie in mononationalen Gruppen (vgl. Kap. 3.7).

Ziel in einer binationalen Gruppe ist es, dass der Austausch zwischen allen Kursmitgliedern stattfindet und eine weitestgehend unhierarchische Gruppenstruktur aufgebaut wird. Im Schema sind die prinzipiellen Kommunikationsmöglichkeiten der Gruppe verdeutlicht. Zur Integration von Individualisten und zum Aufbau einer Gruppenzusammengehörigkeit ist es gut, diesen Überblick zu haben. Verschiedene planerische Vorgaben wie:

- Tandems bei der Zimmerbelegung und bei den gemeinsamen Mahlzeiten am Tisch,
- Variation der Organisationsformen,
- Wechsel der Tandempartner im Unterricht usw.

können so bewusst umgesetzt werden, um persönliche Distanzen abzubauen.

GRUPPENDYNAMISCHE PROZESSE UND STEUERUNGSFAKTOREN

Bei binationalen Sprachkursen ist die Einbindung der Beteiligten in die Gruppe in sehr viel stärkerem Maße vorhanden, als dies bei sonstigen Sprachkursen der Fall ist. Allen Teilnehmern sollte dies schon zu Anfang verdeutlicht werden. Sie sind Teil einer Gruppe und tragen somit auch Verantwortung für das Gelingen des Gruppenlebens. Zu Beginn eines Kurses fällt dies den meisten leicht, da ausreichend viel Neugier auf die Anderen und auf das Kommende vorhanden ist, und über Spiele und Unternehmungen relativ schnell ein Gruppengefühl geschaffen werden kann. Im weiteren Verlauf des Kurses, nach der Integrationsphase, besonders wenn Probleme in der Gruppe auftreten, die nicht befriedigend geklärt werden können, ist das Gruppenleben anfälliger gegenüber innerem Rückzug Einzelner, Cliquenbildung oder der Orientierung nach außen. Meist macht sich die Aufspaltung oder das Auseinandergehen einer Gruppe frühzeitig bemerkbar, und es können stützende Maßnahmen ergriffen werden.

So ist es zu Kursbeginn wichtig, die emotionale Stabilisierung der einzelnen Teilnehmer in der Gruppe sicherzustellen. Dazu müssen in ausreichendem Umfang organisatorische und inhaltliche Informationen gegeben werden und es muss die Kommunikation untereinander durch Kennenlernspiele, gemeinsame Aktivitäten usw. in Gang gebracht werden. Bei Kursen, in denen die deutschen Teilnehmer und die französischen Teilnehmer schon jeweils untereinander bekannt sind, bzw. eine Kurs- oder Klassenge-

meinschaft besteht, ist die Öffnung der mononationalen Gruppen grundlegend zur Konstituierung der binationalen Gruppe.

Ziel ist es, dass ein Gruppenzugehörigkeitsgefühl, eine offene Kursatmosphäre, und gegenseitiges Verantwortungsbewusstsein entstehen. Die einzelnen Teilnehmer sollen einerseits als Individuen wahrgenommen und respektiert und andererseits so weit wie möglich in die Gruppe integriert werden.

Die Beteiligung der Teilnehmer an organisatorischen und inhaltlichen Fragestellungen bzw. Planungen im Kurs ist wesentliche Voraussetzungen dafür, dass sie sich aktiv in den Kurs einbringen.

Im weiteren Kursverlauf ist das Aufrechterhalten der Kommunikation entscheidend für das Funktionieren der Gruppe, daher dürfen Kommunikationsprobleme nicht ignoriert werden. Bei Störungen sollte frühzeitig nach einer Lösung gesucht werden. Dazu ist es ratsam, dass die Lehrkräfte beispielsweise rechtzeitig auf Einzelgänger zugehen, dass sie nachfragen, Gespräche suchen und eventuell vermittelnd eingreifen. Erwartungen von Seiten des Lehrteams hinsichtlich der Gruppenintegrität müssen wenn nötig verdeutlicht, angesprochen bzw. eingefordert werden. Manchmal findet bei Anfängerkursen ein Rückzug in die mononationalen Gruppen statt, da es sehr anstrengend sein kann, mit nur geringen Sprachkenntnissen zu kommunizieren - vor allem, wenn es um komplexe Inhalte geht. Gemeinsame Aktivitäten, bei denen die Sprache nicht die Hauptrolle spielt, können hilfreich sein, um den Austausch von Kommunikation nicht ausschließlich auf die Sprache zu konzentrieren (Musik, Sport, Gesellschaftsspiele, Kochen usw.).

Durch die Steuerung gruppenspezifischer Prozesse (der Kommunikation in der Gruppe) soll ein möglichst störungsfreier Lern- und Lebensraum geschaffen werden, damit die Gruppenmitglieder zum Erreichen der Lernziele genügend Energien zur Verfügung. Je mehr Störfaktoren in diesem Raum vorhanden sind, desto weniger "Platz" bleibt für ein entspanntes Miteinander.

2.4.2 ERWARTUNGEN AN KURSLEITER UND AN TEILNEHMER

LEITER BINATIONALER SPRACHKURSE

Bei der Frage nach den Voraussetzungen und dem Tätigkeitsbereich von Leitern binationaler Sprachkurse könnte man zu dem Schluss kommen, dass nicht unbedingt Sprachlehrer benötigt werden, da sich die Tandems ihre jeweilige Muttersprache gegenseitig selbst beibringen. Demnach würde sich die Funktion der Kursleiter auf die Festlegung eines inhaltlichen Ablaufs, auf die Organisation, die „Animation“ und das eventuell notwendige Übersetzen beschränken. Die Praxis zeigt hier jedoch Grenzen auf. Leiter von binationalen Sprachkursen müssen in sehr hohem Maße fremdsprachdidaktische und interkulturelle Kenntnisse aufweisen, um die nötige Flexibilität und das Fachwissen zu haben, damit die Teilnehmer einen befriedigenden Lernfortschritt auf allen Ebenen erfahren.

Gleichfalls müssen sie dazu in der Lage sein, einen Lern- und Lebensraum zu schaffen, in dem die Gruppe ungezwungen die individuellen Lernbedürfnisse auf spielerische und kreative Weise befriedigen kann.

ANFORDERUNGEN AN KURSLEITER BINATIONALER SPRACHKURSE

Bei einer Diskussionen von Fachkräften, die binationale Sprachkurse organisieren und leiten, wurden die idealen Qualifikationsanforderungen an Leiter binationaler Kurse wie folgt formuliert ("Idealbild" - Anlage zum Kurzbericht der Arbeitstagung über binationale Sprachkurse 24.-26. Juni 1994 in Mittelwihr, DFJW 1995):

- "1. (sehr) gute Zweisprachigkeit
2. Auslandsaufenthalte (Erfahrung im Austausch)
3. Unterrichtserfahrung DaF/FLE (im Anfängerbereich ; am besten beides)
4. Kenntnis der wichtigsten allgemein verbreiteten Unterrichtsmaterialien für außerschulische Sprachkurse (in beiden Sprachen)
5. Beherrschung von (bestimmten) Arbeitstechniken
6. Evtl. ein Minimum an Fachwissen bei berufsbezogenen Kursen
7. Kenntnis von deutschen und französischen Lerngewohnheiten
8. Vertrautsein mit den Problemen gruppenspezifischer Vorgänge
9. Spontaneität, Flexibilität, Sensibilität; "natürliche Autorität"
10. Toleranz und Bereitschaft zur institutionellen und individuellen Kooperation.

FACHLICHE, PERSÖNLICHE UND SOZIALE KOMPETENZEN DER KURSLEITER

Prinzipielle Kriterien, die zur Durchführung eines binationalen Sprachkurses an Lehrkräfte gestellt werden, betreffen folgende Bereiche:

DIE FACHLICHE KOMPETENZ	DIE PERSÖNLICHE UND SOZIALE KOMPETENZ
Fremdsprachdidaktisches, interkulturelles Fachwissen, Kenntnisse in binationaler Didaktik und Methodik, Zweisprachigkeit.	Gruppenleitungskompetenz, professionelle Einstellung, Erfahrungshintergrund eines längeren Aufenthalts im anderen Land.

Eine strikte Trennung dieser beiden Kompetenzbereiche ist schwierig. Lehrer zu sein, beinhaltet immer, sowohl über die erworbenen Fachkenntnisse zu verfügen als auch die Fähigkeit zu haben, diese den Lernern in einer angemessenen und persönlichen Art und Weise zu vermitteln. Daher wird im Folgenden bei den Ausführungen zu den Kompetenzen auf eine Abgrenzung dieser Bereiche verzichtet. Die Beschreibung der Aufgabenbereiche von Kursleitern binationaler Sprachkurse soll verdeutlichen, welche Fähigkeiten für diese Tätigkeit grundlegend sind.

AUFGABEN DER KURSLEITER BINATIONALER SPRACHKURSE

Wie aus den verschiedenen Beschreibungen schon hervorgeht, ist das Aufgabenspektrum von Leitern in binationalen Sprachkursen mehrschichtig. Ein entscheidender Punkt ist, dass die Kursleiter ebenso wie die Teilnehmer binational arbeiten. Bis auf die mononationalen Unterrichtsphasen stehen sie somit zusammen im Unterricht, müssen sich in einem extrem hohen Maße absprechen und die Planung und Durchführung des Sprachkurses gemeinsam unternehmen (s. unten). Die einzelnen Aufgabenbereiche von Leitern binationaler Sprachkurse sind:

→ Die **Kursplanung**, die **Kursdurchführung**, das **Unterrichten** betreffend:

- Vor Kursbeginn in Absprache mit den Organisatoren, Lernziele und Lerninhalte festzulegen sowie ein Kursprogramm zu erstellen. Die pädagogische Aufbereitung der Inhalte gemeinsam im Leitungsteam vorzunehmen; gegebenenfalls fachliche Inhalte und fachsprachliche Besonderheiten zu integrieren; besonderes Augenmerk muss auf das interkulturelle Lernen gerichtet werden.
- Nach Kursbeginn bzw. bei eventuellen Vortreffen festzustellen, über welche Sprachkenntnisse jeder Teilnehmer in der jeweiligen Zielsprache verfügt.
- Eine Einführung der Teilnehmer in das Lernen im Tandem durchzuführen und ihnen grundlegende Informationen zur Vermittlung und zu Lernstrategien zu geben (s. Kap. 3.1, 3.2 und 3.7).
- Das Kursprogramm den Bedürfnissen und Erwartungen der Teilnehmer und den Entwicklungen im Kursverlauf anzupassen.
- Im binationalen Unterricht den Lernprozess zu initiieren (über Dialogvorgaben, Aufgabenstellungen usw.) und ihn im Verlauf zu begleiten. Die Tandems werden angeleitet, ihnen werden, wenn nötig, Hilfestellungen und Informationen sowie beim Vorliegen heterogener Sprachkenntnisse differenzierte Aufgabenstellungen gegeben. Auch die Moderation und Leitung der Vorgänge im Plenum übernehmen die Kursleiter (s. Kap. 3.7).
- Im mononationalen Unterricht das Sprachlernen zu vertiefen, indem sprachliche Strukturen und Fertigkeiten aus dem thematischen Zusammenhang des binationalen Unterrichts bearbeitet werden (s. Kap. 3.3, 3.7).
- Den Teilnehmern fortlaufend Hilfestellungen, Hinweise und Anregungen zum Weiterlernen nach dem Kurs zu geben.

→ Die Entwicklung der **Gruppendynamik** betreffend:

Die gruppendynamische Arbeit der Kursleiter nimmt einen großen Platz ein. Entgegen den traditionellen Rollenbildern von Lehrkräften und Schülern sind die Leiter in binationalen Sprachkursen sehr stark in die Gruppe integriert. Sie müssen über die Fähigkeit verfügen, demokratische Strukturen im Kurs aufzubauen. Das Zusammenleben und Zusammenarbeiten wird weitestgehend gemeinsam gestaltet. Ziel ist es, dass alle Teilnehmer den Handlungsspielraum, den sie in der Gruppe haben, ausfüllen, dass sie sich aktiv einbringen.

Dennoch gibt es durch die verschiedenen Funktionen der Einzelnen Unterschiede in der Gruppe. Die Lehrkräfte sind mit der Leitung des Kurses betraut und es werden bestimmte Erwartungen an sie gestellt. Sie sind primär verantwortlich für das Funktionieren des Gruppenlebens und müssen dazu Impulse geben, die Grundlagen schaffen. Zunächst gehen viele Aktionen von ihnen aus. Sie informieren, initiieren, beobachten, müssen Störungen wahrnehmen und eventuell lenkend in Gruppenprozesse eingreifen. Das Augenmerk der Kursleiter bei der Arbeit speziell mit den Tandems sollte jedoch von Beginn an darauf gerichtet werden, selbst im Hintergrund zu bleiben, sich weitestgehend zurückzunehmen. In dem Maße, in dem die Teilnehmer zum selbstständigen Handeln angeregt werden und sie darin Bestätigung finden, wird ihre Bereitschaft vergrößert, aktiv zu werden, Sprech- oder Lernblockaden aufzugeben und sich auf Neues einzulassen, (s. Kap. 3.1).

Besonders in berufs- oder fachbezogenen Sprachkursen erleichtert die Tatsache, dass die Teilnehmer in ihren Fachbereichen Spezialisten sind, die Akzeptanz eines Rollenbildes, wonach nicht die Lehrkräfte alles zu wissen haben und die Schüler die Fragen stellen, sondern ein konstruktiver Austausch stattfindet.

→ Die **Übersetzungstätigkeit** betreffend:

Die Aufgabe, innerhalb des Kurses oder bei Besichtigungen oder Vorträgen zu übersetzen oder beim Übersetzen zu assistieren, ist ebenfalls Teil der Tätigkeitsbereiche von Leitern binationaler Kurse. Bei der Arbeit mit Teilnehmern ohne weiter gehende Sprachkenntnisse ist zu berücksichtigen, dass das Übersetzen viel Zeit in Anspruch nehmen kann (s. Kap. 3.2, 3.7).

→ Die **Organisation** betreffend:

Die Organisation für den Kurs und im Kurs ist ein Bereich, dem die Leiter unterschiedlich viel Aufmerksamkeit widmen müssen. Es ist von den Kursorganisatoren abhängig, welches Gewicht ihm letztlich zukommt. Insgesamt darf die organisatorische Tätigkeit nicht unterschätzt werden.

DIE ZUSAMMENARBEIT IM LEITUNGSTEAM

Es gibt viele unterschiedliche Arten zu unterrichten. Da Lehrer zumeist allein unterrichten und kaum Rückmeldungen von ausgebildeten Fachkräften über ihre Lehrtätigkeit bekommen, ist die Situation, den Unterricht zu zweit zu planen und durchzuführen, neu und im Positiven wie im Negativen spannungsgeladen. Lehrkräfte sind weitestgehend Individualisten und haben sich ihren persönlichen Unterrichtsstil angeeignet. In binationalen Kursen stehen sie vor der Aufgabe, gemeinsam zu unterrichten. Der Anpassungsprozess zwischen den Kursleitern umfasst das Aushandeln gleicher Rechte und Pflichten, sodass sich beide gleichermaßen einbringen können. Dies ist die Voraussetzung, dass eine reale binationale Zusammenarbeit entsteht und eine große Chance, die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu erweitern. Während des Kurses stehen die

Lehrkräfte unter einem hohen Zeit- und Erwartungsdruck, der zu Situationen physischer und psychischer Überforderung führen kann. Wenn sich das Leitungsteam vorher schon diese Situation vor Augen führt, hilft es, mögliche Missverständnisse oder Spannungen erst gar nicht entstehen zu lassen. Über ein Gespräch bzw. über gemeinsame Vereinbarungen kann vieles vorab geklärt werden. Insgesamt verlangt die Zusammenarbeit Kompromissbereitschaft, Sensibilität, Toleranz und Flexibilität, um auszugleichen und ein befriedigendes Miteinander zu ermöglichen.

Das Leitungsteam ist für die Gruppe das Vorbild für ein binationales Tandem und sollte sich dessen bewusst sein. Auch die Lehrkräfte brauchen jedoch, ebenso wie die gesamte binationale Gruppe, Zeit zum Schaffen einer gemeinsamen Basis. Maßnahmen, die diesen Prozess erleichtern und die Zusammenarbeit angenehm und produktiv gestalten, können sein:

- Möglichst genaue Absprachen treffen. Bei der Vorbesprechung einen gemeinsamen Rahmen abstecken. Versuchen, ein WIR zu finden, und das auch zu formulieren, ohne dabei das ICH aufzugeben.
- Sich die organisatorische und inhaltliche Arbeit so weit wie möglich aufteilen.
- Informationen austauschen. Dies ist besonders wichtig bei Entscheidungen, die von einem Teammitglied selbstständig getroffen werden mussten.
- Sich gegenseitig Rückmeldungen geben (auch und gerade positive). Dazu sollte jeden Tag etwas Zeit eingeplant werden. Die Möglichkeit zum Gespräch ist dann nicht die Ausnahme, sondern die Regel.
- Wahrnehmungen und Eindrücke besprechen (Gruppendynamik, Erwartungen usw.).

Auch für die Zusammenarbeit zwischen den Kursleitern und den Organisatoren müssen klare Vereinbarungen getroffen werden, um eine gemeinsame Linie zu finden und eine spannungsfreie Zusammenarbeit zu ermöglichen. Vor allem die Absprachen bezüglich des Kursablaufs sowie der Kursinhalte und Kursziele sind dabei hervorzuheben. Es sollte darauf geachtet werden, dass hierzu möglichst eindeutige und detaillierte Aussagen gemacht werden.

TEILNEHMER AN BINATIONALEN SPACHKURSEN

Die Teilnehmer finden in einem binationalen Sprachkurs eine Konzeption vor, die sich, wie schon erwähnt wurde, grundlegend vom traditionellen Fremdsprachenunterricht unterscheidet. Durch das angewandte Tandem-Prinzip sind sie Lernende und Vermittelnde zugleich. Sie sprechen die Zielsprache des Tandempartners und sind zudem bei Sprachkursen mit beruflicher Ausrichtung die Fachleute in ihrem jeweiligen Berufsbe- reich. Somit sind sie nicht ausschließlich in der den Lerner kennzeichnenden Situation, Fragen zu stellen, sondern helfen gleichfalls anderen beim Lernen und diskutieren und referieren über Fachfragen in beruflichen Fachbereichen, in denen sie auf Grund ihrer Berufserfahrung meist über detailliertere Fachkenntnisse als die unterrichtenden Lehrkräfte des Sprachkurses verfügen (s. Kap. 3.4). Vorteil der Anwendung des Tandem-Prinzips ist die Entstehung einer Gruppendynamik, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sich jede einzelne Person in den Kurs einbringen kann. Alle spüren, dass sie gebraucht werden, ebenso wie sie die anderen brauchen, und sie merken, wie leicht ihnen das Lernen im Tandem fällt. Dieses Beziehungsgeflecht und die Tatsache, dass der

gegenseitige Austausch nicht auf die Kursstunden begrenzt ist, kennzeichnen am stärksten das Verhalten der Teilnehmer binationaler Sprachkurse.

Bei der Arbeit im Tandem, die zeitlich den größten Anteil am Unterricht einnimmt, geben sich die Teilnehmer gegenseitig Informationen in ihrer Sprache über ihre Sprache. Die eigenen Schwierigkeiten beim Erlernen der Zielsprache relativieren sich über die Probleme, die die jeweiligen Gegenüber haben, und über den Wechsel zwischen dem Lernen und dem Vermitteln.

ANFORDERUNGEN AN TEILNEHMER BINATIONALER SPRACHKURSE

Das Lernen bei binationalen Sprachkursen basiert auf der Übernahme von Verantwortung der Teilnehmer für sich selbst sowie für ihre Partner. Sie sollen zum einen ihr eigenes Lernziel, ihre eigenen Interessen und Grenzen bestimmen; andererseits tragen sie zum Gelingen des Sprachkurses bei und müssen hierzu auch auf die Bedürfnisse der anderen Teilnehmer Rücksicht nehmen.

Gerade die Arbeit im Tandem, die im Normalfall weitestgehend unabhängig von den Kursleitern verläuft, verlangt eine Absprache über das gemeinsame Vorgehen - wie beispielsweise über die Arbeitsintensität, über eine eventuelle Differenzierung der Aufgabenstellung, über die Fehlerkorrektur (s. Kap. 3.7) und die Sprachenwahl (s. Kap. 3.6), usw. Man spricht hierbei von einer didaktischen Vereinbarung, die von den Partnern mehr oder weniger bewusst vorgenommen wird (s. Kap. 3.6). Die Kursleiter können die Teilnehmer zu solchen Absprachen anregen, indem sie sie zu Beginn des Kurses von deren Notwendigkeit überzeugen und falls nötig auch im späteren Verlauf immer wieder darauf verweisen.

Damit die Zusammenarbeit in den Tandems und das Leben in der Gruppe zufriedenstellend verläuft, sind folgende Eigenschaften der Teilnehmer grundlegend:

Eigeninitiative	Toleranz	Sensibilität.
-----------------	----------	---------------

Ein bestimmtes Maß an Eigeninitiative der Kursteilnehmer ist die Voraussetzung zu einem selbstbestimmten Lernen im Tandem. Die Lerner müssen diese Eigenschaft sowohl bei der Vermittlung ihrer Muttersprache als auch zum Erlernen der Zielsprache aufbringen. In den Tandems ist es notwendig, ein Gleichgewicht zwischen den gegenseitigen Bedürfnissen herzustellen. Beide Seiten sollen ihre Lernziele erreichen können; dazu müssen sich die jeweiligen Partner darüber austauschen, welche Lernbedürfnisse sie haben und eventuell manchmal auch Grenzen aufzeigen, damit die eigenen Interessen berücksichtigt werden..

Beim Regeln des gemeinsamen Vorgehens ist Sensibilität und Toleranz gegenüber dem Partner wichtig. Die Teilnehmer sollen sensibel sein, um die Bedürfnisse der jeweils anderen Person zu erkennen und sie müssen ebenfalls die Toleranz aufbringen, darauf einzugehen und die Anderen so akzeptieren, wie sie sind. Den Partnern zuzuhören, ihnen offen gegenüber zu sein, sie in ihren Aktivitäten zu unterstützen ohne dabei

aufdringlich zu sein, ist nicht einfach, besonders auch, weil interkulturelle Missverständnisse auftreten können, dennoch ist es grundlegend für ein befriedigendes und freudvolles gemeinsames Lernen und Leben im Kurs.

3 PRAXIS DER TANDEMARBEIT: DIDAKTISCHE EINZELASPEKTE

3.1 WORTSCHATZ

Diesem Kapitel liegen folgende Leitfragen zu Grunde:

- Was versteht man unter Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung im binationalen Kontext?
- Welche Kriterien können zur Auswahl herangezogen werden? Welcher Wortschatz soll gelernt werden?
- Welche Lerntechniken und Lernstrategien eignen sich?
- Welche Aufgabentypen gibt es zur Bedeutungerschließung/ Bedeutungsvermittlung?

3.1.1 WORTSCHATZARBEIT UND BEDEUTUNGSVERMITTLUNG

Im Lernmittelpunkt des binationalen Sprachkurses steht die Bewältigung von Kommunikationssituationen mit Muttersprachlern. Daraus ergibt sich für die binationale Wortschatzarbeit folgende Zielsetzung: Die Teilnehmer sollen lernen, entsprechende Wörter und lexikalische Ausdrücke (Redewendungen, idiomatische Wendungen, Redemittel) in authentischen Situationen und in authentischen Texten zu verstehen, zu erwerben, anzuwenden und zu vermitteln.

Es ist wichtig, sich klar zu machen, wie viele Informationen ein **Wort** trägt. Es weist eine phonetische und orthografische Form auf, verfügt über grammatische (syntaktische, morphologische) Eigenschaften sowie Gebrauchseigenschaften, und vermittelt Bedeutung²⁴. Im binationalen Sprachkurs steht das Wort mit seinen Gebrauchs-Eigenschaften und vor allem als Bedeutungsträger im Mittelpunkt. Dies umso mehr, als im interkulturellen Vergleich immer wieder die Bedeutungsvielfalt von Wörtern zutage tritt.

Auf der Definition von Wort aufbauend, wird **Wortschatz**²⁵ als das lexikalische Wissen verstanden, das im mentalen Lexikon gespeichert wird. Das mentale Lexikon ist ein Teil des Langzeitgedächtnisses. Dort werden die Wörter einer Sprache mental repräsentiert, d.h. sie sind dort gespeichert und abrufbar. Im Langzeitgedächtnis ist alles das repräsentiert, was Sprachbenutzer wissen müssen, um Wörter in kommunikativen Zusammenhängen verstehen und anwenden zu können. Das mentale Lexikon umfasst also Bedeutungskomponenten und auch fonologische, morphologische und syntaktische Informationen.

Der **Lernwortschatz** ist ein Teil des Gesamtwortschatzes und stellt den Gegenstand der Wortschatzarbeit dar. Der Lernwortschatz weist immer charakteristische Merkmale wie „Lückenhaftigkeit, Variabilität, Instabilität und Entwicklungsdynamik“ auf (Börner

²⁴ Vgl. hierzu die Ausführungen in *Wortschatzübungen* von Peter Scherfer in: Bausch, *Handbuch Fremdsprachenunterricht* 1995: 229 ff.

²⁵ Die Überlegungen zum Begriff Wortschatz und mentales Lexikon gehen zurück auf folgende Ausführungen: Inez De Florio-Hansen 1996; Wolfgang Börner und Manfred Raupach, in: Bausch, Karl-Richard u.a. *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht* 1995 und Löschmann 1993.

1995:32). Umfang und Art des Lernwortschatzes orientieren sich an den konkreten Bedürfnissen der Teilnehmer und an den Kursinhalten.

Aus der Lehr- und Lernperspektive ist es hilfreich, den Lernwortschatz in rezeptiven (Verstehenswortschatz), produktiven (Mitteilungswortschatz) und potenziellen (erschließenden) Wortschatz einzuteilen. Auf der Grundlage von Lernstrategien und Lerntechniken lassen sich in Verbindung mit den vier Grundfertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen Übungsformen erstellen, die den rezeptiven, produktiven und potenziellen Wortschatz schulen.

Einen wichtigen Bereich innerhalb der binationalen Wortschatzarbeit nimmt die **Bedeutungsvermittlung** ein, die den Wortschatzerwerb mit dem interkulturellen Entdecken, Orientieren und Lernen verbindet. Die Bedeutungsvermittlung ist als ein Prozess zu verstehen, der durch das „Reden über Wörter“ in Gang gesetzt werden kann. Im Verlaufe dieses Prozesses wird allmählich eine Wortvorstellung aufgebaut. Der Prozess ist abgeschlossen, wenn eine Begriffsbildung im mentalen Lexikon entstanden ist.

Wortschatzarbeit erfährt im binationalen Sprachkurs einen besonderen Stellenwert, da zwei Sprachen gelernt werden. Dadurch sind Muttersprache und Fremdsprache gleichzeitig in Gebrauch. Dies hat zur Folge, dass nicht nur das mentale Lexikon der Fremdsprache, sondern auch das der Muttersprache aktiviert und erweitert wird. Die Teilnehmer erweitern in der Regel sehr schnell ihren Wortschatz, da sie ständig in gelenkter und un gelenkter Form Wortschatz lernen und Wortschatz vermitteln. Auf Grund der vielen authentischen Kommunikationssituationen ist auch der Anteil des zufälligen Lernens (inzidenziell) nicht unerheblich.

Der Umfang des Wortschatzes, die Art und der Gebrauch eines „mentalen Lexikons“ variieren sowohl von Individuum zu Individuum als auch von Kultur zu Kultur. Was die Bedeutungskomponente der Wörter betrifft, so verfügen die Lerner über eine mehr oder weniger gefestigte konzeptionelle Struktur, mit der sie ihre Welt ordnen. (vgl. Börner, 1995:32). Bei der interkulturellen Wortschatzarbeit, der Bedeutungsvermittlung, muss dieser Aspekt besonders berücksichtigt werden.

Um im binationalen Unterricht sinnvoll mit Wortschatz zu arbeiten, muss eine Auswahl aus dem Gesamtwortschatz getroffen werden, die den Lernwortschatz darstellt.

3.1.2 STOFFAUSWAHL

Für die Stoffauswahl gibt es keine festen Vorgaben, sondern eher Leitkriterien. Die Auswahl des Wortschatzes orientiert sich vorrangig an den Lernzielen, Inhalten und Themen für den Kurs (vgl. Kap. 2.2). Welcher Wortschatz vermittelt wird, richtet sich vor allem danach, was die Teilnehmer benötigen, um Kommunikationssituationen zu bewältigen. Hierbei sollten Kriterien wie Häufigkeit und Vielfalt der Verwendungsmöglichkeiten berücksichtigt werden.

Die daran anschließenden Überlegungen zur weiteren Auswahl der Wortschatzbereiche und ihrer Verteilung können folgende Bereiche betreffen:

- allgemeinsprachliche und fachsprachliche Anteile
- Schulung des rezeptiven, produktiven und potenziellen Wortschatzes
- Unterschiede zwischen dem deutschen und französischen Wortschatz
- metasprachliche Redemittel

- episodischer Wortschatz

Allgemeinsprachliche und fachsprachliche Anteile

Die Verteilung bzw. Gewichtung der allgemeinsprachlichen und fachsprachlichen Anteile ist je nach Zielsetzung und Kursprogramm verschieden. Wichtig ist die Tatsache, dass es sich hierbei nicht um zwei völlig voneinander losgelösten Bereiche handelt, sondern viele Wörter, sprachliche Ausdrücke und Ausdrucksformen aus der Allgemeinsprache in die Fachsprache übertragbar sind. (vgl. Kap. 3.4.)

Rezeptiver, produktiver und potenzieller Wortschatz²⁶

Der rezeptive Wortschatz ist immer umfangreicher als der produktive Wortschatz, und zwar sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache. Der rezeptive Wortschatz besteht aus den lexikalischen Einheiten, die Lerner bereits kennen und im Rezeptionsprozess (Hör- und Lesetexte) (wieder-)verstehen. Der produktive Wortschatz ist der Wortschatz, der für die mündliche und schriftliche Sprachproduktion nötig ist und auf dem rezeptiven aufbaut. Beide bilden die Basis für den potenziellen Wortschatz, der das Vermögen darstellt, unbekannte Wörter zu erschließen bzw. neue Wörter zu kreieren. Der potenzielle Wortschatz ist eher eine sprachlich-geistige Fähigkeit, denn hier spielen Komponenten wie Weltwissen, Beherrschung der Muttersprache, Metawissen über Sprache, logisches Denkvermögen und das Vermögen, Analogien zu bilden und zu klassifizieren eine Rolle.

Der binationale Lernkontext macht es möglich, dass permanent alle drei Wortschatzbereiche angesprochen werden können. Die Teilnehmer können bei der Arbeit im Tandem ihren produktiven Wortschatz anwenden und dadurch vergrößern und den rezeptiven Bereich erweitern. Ein Vorteil der Tandemarbeit liegt darin, dass eine sofortige Rückmeldung sowohl über die korrekte als auch unkorrekte Anwendung und damit eine Qualitätssicherung und schnelle Lernkontrolle erfolgen kann. Für den potenziellen Wortschatz bieten alle Arbeitsformen ein optimales Experimentierfeld, da immer sofort die Möglichkeit der Bestätigung oder Korrektur besteht.

Für eine gezielte Wortschatzarbeit (rezeptiver, produktiver oder potenzieller Wortschatz) müssen von den Kursleitern spezifische Übungsformen und Aktivitäten ausgewählt werden. Es kann nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden, dass ein rezeptiv erworbener Wortschatz auch produktiv angewendet wird und umgekehrt. Der Grund hierfür liegt in den unterschiedlichen Speicherungs- und Abrufbedingungen im Gedächtnis.

Deutscher und französischer Wortschatz

Es ist allgemein bekannt, dass die deutsche Sprache über zwei- bis dreimal so viel Wörter²⁷ wie die französische Sprache verfügt. Oft wird deshalb gesagt, die deutsche Sprache sei reicher als die französische und deshalb auch schwieriger zu erlernen. Dies ist ein Fehlschluss, denn ein einzelnes französisches Wort hat häufig sehr viel mehr Bedeutungen als ein deutsches, was nicht unbedingt einfacher zu erlernen ist. Ein Beispiel hierfür ist die Bedeutungsvielfalt des Wortes *mettre*. Es nimmt je nach Verwendung in zusammengehörenden Wortgruppen eine unterschiedliche Bedeutung an, z.B. *se mettre en colère*, *mettre quelque chose sur la table*, *mettre deux heures pour quel-*

²⁶ Vgl. hierzu die Ausführungen in Löschmann, Martin 1993:S.29 ff.

²⁷ Vgl. Malblanc 1966.

que chose usw. Für die Kursleiter bedeutet dies, dass die unterschiedliche Art, etwas in den beiden Sprachen auszudrücken, in die Arbeitsaufgaben und Übungsformen einbezogen werden kann.

Ein weiterer Punkt ist, dass nicht jedes Wort der einen Sprache in der anderen Sprache ein Äquivalent hat. Auf Grund unterschiedlicher kultureller Konzepte gibt es für manche Wörter keine wörtliche Übersetzung (z.B. *Grande Ecole*) und keinen fachsprachlichen Terminus. Im Bereich der Fachsprache und der Allgemeinsprache gibt es oft Wörter, die zwar wörtlich einfach zu übersetzen sind, aber die Realität dahinter, die eigentliche Bedeutung, ist völlig verschieden. (z.B. *Betriebsrat* - *comité d'entreprise*). Ein ergiebiges Thema im Bereich der Bedeutungsvermittlung sind die falschen Freunde (*faux-amis*), die auf den ersten Blick identisch aussehen, aber völlig verschiedene Bedeutung haben. (z.B. *ordinär-ordinaire*).

Die Teilnehmer können für die Unterschiede in der „deutsch-französischen“ Sprache und Kultur im Zusammenhang mit Bedeutungserschließung und -vermittlung sehr gut sensibilisiert werden.

Metasprachliche Redemittel

Hier handelt es sich um sprachliche Mittel, die den Teilnehmern zur Verfügung gestellt werden müssen, damit sie Kommunikationssituationen besser bewältigen und sich selbst bestimmte Kommunikationshilfen verschaffen können. Damit bleibt auch der Kommunikationsfluss gewährleistet (s. auch Kap. 3.2). Derartige Redemittel sind z.B. Erklärungshilfen wie:

- Ich verstehe nicht.
- Bitte sprechen Sie langsamer!
- Bitte wiederholen / buchstabieren Sie!
- Kann ich eine Frage stellen?
- Was bedeutet das? Wie heißt das?
- Gibt es das auf Französisch?
- usw.

Andere Mittel, die die Kommunikation aufrechterhalten, sind die verschiedenen Kommunikationsstrategien. (s. Kap. 3.7). Besonders der effektive Gebrauch nonverbaler Mittel in Kommunikationssituation sollte den Teilnehmern bewusst gemacht werden.

Metasprachliche Redemittel werden von den Teilnehmern nicht selbstverständlich wahrgenommen und eingesetzt. Es ist sinnvoll, diese zu gegebener Zeit im Kurs zu thematisieren, z.B. wenn ein Dialog auf Grund fehlender Kommunikationsstrategien ins Stocken geraten ist.

Episodischer Wortschatz

Zum episodischen Wortschatz gehören Themenbereiche wie *Weihnachten*, *Jahresende*, *Geburtstage*, *Hochzeiten* usw. Findet ein Kurs z.B. während der Vorweihnachtszeit statt, stößt man überall auf Traditionen und Bräuche (Dekoration in Geschäften, Fernsehen, Zeitschriften usw.), die für die Teilnehmer interessant sein könnten. Für die Kursleiter ist zu überlegen, inwieweit diese episodischen Themen in das Kursprogramm aufgenommen werden, welches Material dafür gebraucht wird und wie damit im Unter-

richt gearbeitet werden kann. Auf keinen Fall sollten diese Wortschatzbereiche (u. U. mit dem Hinweis auf Zeitmangel!) ganz aus dem Unterricht ausgeklammert werden.

3.1.3 LERNSTRATEGIEN UND LERNTECHNIKEN²⁸

Unter **Lerntechniken** verstehen wir „Methoden und Techniken, die die Teilnehmer in die Lage versetzen, sich ihres Lernprozesses bewusst zu werden und ihn selbstständig zu organisieren“.²⁹ Lerntechniken, auch Lerntaktiken oder Lernverfahren genannt, werden mit Absicht und planvoll angewandt, um fremdsprachliches Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren. Von **Lernstrategie** kann man sprechen, wenn zum Erreichen eines Lernziels unterschiedliche Lerntechniken zusammenwirken. Es ist notwendig, dass die Lerner möglichst viele Lerntechniken kennen lernen, die auch verschiedenartige sinnliche Wahrnehmungen ansprechen. Denn Information, die über viele verschiedene Sinne gespeichert wurde, kann auch über all diese Sinne einzeln wiederabgerufen werden.

In einem binationalen Sprachkurs ist es wichtig, gerade im Zusammenhang mit „Wörter lernen“ über Lernstrategien und Lerntechniken zu sprechen, da die Teilnehmer sehr unterschiedliche eigene Erfahrungen mitbringen. Sie sind durch das Lernen in Schule und Beruf geprägt und oft lernungewohnt oder sogar lernentwöhnt. Auf Grund ihrer beruflichen Tätigkeit sind sie daran gewöhnt, Verantwortung zu tragen und Entscheidungen zu treffen. Dem sollte Rechnung getragen werden. Demzufolge müssen die Kursleiter bei der Vorstellung von Lerntechniken und Lernstrategien beachten, dass die Teilnehmer sich ihre persönlichen Lernstrategien und Lerntechniken aussuchen und dies auch ihrem Lerntyp entsprechend tun.

Für den Bereich der Wortschatzarbeit werden hier einige praktisch einsetzbare Beispiele für Lerntechniken³⁰ vorgestellt. Sowohl von Seiten der Vermittelnden als auch von Lernerseite können anhand dieser Techniken Übungsformen erstellt werden, die dem Lernen im binationalen Sprachkurs entsprechen. Bei den Beispielen wird keine Trennung von Rezeption und Produktion vorgenommen.³¹

Weniger ist mehr

Bei der Erarbeitung eines Wortschatzbereichs sollten zu Beginn nur die allerwichtigsten und grundlegendsten Wörter und lexikalischen Ausdrücke, die zur Bewältigung einer bestimmten Kommunikationssituation nötig sind, eingebracht werden. Dies gilt vor allem für den Tandempartner in der Rolle des Muttersprachlers.

²⁸ Die Ausführungen in diesem Kapitel beziehen die Überlegungen von Ute Rampillon 1995 ein

²⁹ Roos, Jannie 1996: 31

³⁰ Es wird hier nicht zwischen der Lern- und Lehrtechnik getrennt. Fast alle Techniken sind für beide Perspektiven -lehren und lernen - gültig.

³¹ Zur Vertiefung sind folgende Autoren zu empfehlen: Bachmann 1996 : 77-91; Rampillon 1995; Kleinschroth 1992; Löschmann 1993; Sperber 1989.

Vom Einfachen zum Komplexen

Die Teilnehmer sollten zuerst fähig sein, eine Kommunikationssituation mit wenigen grundlegenden Vokabeln zu meistern. Sobald sie in der Anwendung und Bewältigung dieser Situation Sicherheit erreicht haben, können komplexere Strukturen verwendet werden.

Wortschatz statt Wörter

Wörter werden in Sinneinheiten erarbeitet und gelernt. Die Ordnung und Strukturierung erfolgt nach bestimmten Prinzipien und Gesetzmässigkeiten, wie z.B. das Einbinden von Einzelwörtern:

- in feste Ausdrücke, häufige Wortumgebung, Redewendungen, Zitate, Witze, Graffiti;
- in typische Alltags- oder Gesprächssituationen, in Sachgruppen und Wortfelder;
- in logische, hierarchische oder assoziative Zusammenhänge (Schema, logische Strukturen, Bilder);
- in Aktionsketten und Handlungsabläufe des Alltags.

Teilnehmerorientierung

Bei der Wortschatzarbeit sollten die persönlichen Interessen und Erwartungen der Teilnehmer berücksichtigt werden. Dies fördert deren Motivation. So können z.B. in den Tandems auch unterschiedliche Bereiche des Wortschatzes im Sinne einer Binnendifferenzierung erarbeitet werden. Die Ergebnisse können im Plenum den anderen Tandems zugänglich gemacht werden. Für Anfänger ist generell festzuhalten: Vielfalt hat Vorrang vor Detailwissen. So sollte die Wortschatzarbeit sehr viele Bereiche ansprechen und für jeden Bereich einen grundlegenden Wortschatz vermitteln.

Authentizität

Im binationalen Sprachkurs findet Wortschatzarbeit in der Regel in authentischen Kommunikationssituationen und somit im interkulturellen Kontext statt. Dies bedeutet für die Praxis, dass der Wortschatzerwerb und die Anwendung gleichzeitig vor sich gehen und nicht nacheinander erfolgen. Für die Bedeutungerschließung ist dies ein enormer Vorteil, da die Bedeutungskomponenten und Gebrauchseigenschaften der Wörter und lexikalischen Ausdrücke im Mittelpunkt stehen und weniger ihre grammatische Information.

Vom Text zum Wortschatz

Um Wortschatz zu vertiefen, ist es sinnvoller, einen authentischen Text zum Thema auszuwählen, der dem Sprachniveau der Teilnehmer entspricht, als eine Wortliste auszuteilen oder zu erstellen. In Texten sind die Wörter im Zusammenhang gebraucht und können leichter ohne Hilfsmittel erschlossen werden. Listen sind nie vollständig und ungeeignet zur Wortschatzaneignung, vor allem in Bezug auf produktiven und potenziellen Wortschatzerwerb.

Erklären statt Übersetzen

Die Teilnehmer sollten ständig angehalten werden, anstatt sofort zur Übersetzung zu greifen, zu versuchen, das Wort oder den Ausdruck sinngemäß zu umschreiben oder Synonyme zu finden. Dies gilt vor allem für den Muttersprachler im Tandem. Der Nicht-Muttersprachler erhält dadurch die Möglichkeit der Bestätigung seiner Kenntnisse, der Auffrischung und Aktualisierung seines passiven Wissens, der Präzisierung seines Wortschatzes, der Absicherung etc.

Diese Technik wird von Fortgeschrittenen oft spontan verwendet, Anfänger müssen damit vertraut gemacht werden. Im Plenum entstehen dadurch auch Diskussionen über die Bedeutung eines Wortes, die man nicht zu schnell unterbrechen sollte. Diese Diskussionen sind oft sehr reich in Bezug auf sprachliche und metasprachliche Inhalte.

Kommunikationsfluss

Auf Grund fehlender Worte droht eine Kommunikation oft abzubrechen, wenn die Kommunikationspartner nicht über entsprechende Kommunikationsstrategien verfügen. Solche Techniken können z.B. sein:

- das fehlende Wort in der Fremdsprache wird in der Muttersprache verwendet;
- Wortneubildungen oder direkte Übersetzungen verwenden: z.B. *das läuft rund* = *ça tourne rond*;
- Paraphrasieren, Umschreiben eines Begriff: *Kino* → *Bilder, die laufen*
- andere Sinne einsetzen: Gestik, Mimik, zeichnen, Laute usw. (vor allem wichtig für Anfänger);
- einen allgemeinen Begriff anstatt des spezifischen Wortes benutzen (z.B. *Rinderbraten* → *Fleisch*) oder „Platzhalter heranziehen (z.B. *Ding, Sache* usw)
- usw.

TECHNIKEN DES EINPRÄGENS / MNEMOTECHNIKEN

Verkettungstechniken: Bei dieser Technik werden Wörter mit räumlichen (zeitlichen, visuellen und anderen) Vorstellungen verknüpft, wie z. B.:

Etikettieren: Auf Haftzettel werden Begriffe mit Artikel für Gegenstände z.B. in verschiedenen Räumen (Zimmer, Klassenzimmer, Küche, Speisesaal etc.) geschrieben und auf die entsprechenden Gegenstände geklebt. Die Zettel können während der gesamten Kurszeit bleiben, sodass die Teilnehmer immer wieder beim Aufenthalt in diesen Zimmern die Wörter wiederholen können.

Pinnwand / Lernposter: Auf eine Pinnwand oder ein DIN A 3 Papier können Wörter, die man schlecht behalten kann, geschrieben werden. Die Pinnwand oder das Poster werden an einen Ort gehängt, an dem man oft vorbeikommt.

Locitechnik: Wörter werden mit markanten Punkten assoziativ verbunden. Man stellt sich einen Weg vor, den man jeden Tag ein oder mehrmal geht (vom Zimmer ins Klassenzimmer). Entlang dieses Weges wählt man markante Stellen und verbindet sie mit einem Wort, das man lernen möchte. Nun geht man diesen Weg im Geiste und bei jeder markanten Stelle denkt man das zugeordnete Wort. Mit der Zeit fällt einem das Wort von alleine an dieser Stelle ein.

Lernkartei: Karteikarten werden beschrieben und in verschiedene Fächer (Themen, Redemittel) im Karteikasten eingeordnet. Verschiedene Lerndurchgänge werden abgetrennt (Lernblock 1-3; Wiederholungsblock), damit eine gewisse Wiederholungszahl gewährleistet ist. Vorgehensweise : was nicht gekonnt wird, geht zurück in Block 1; erst wenn alle Blöcke fehlerlos durchlaufen sind, soll eine Karte abgelegt werden.

Schlüsselwortmethode: Durch Assoziieren mit einem klangähnlichen Wort in der Muttersprache (Schlüsselwort) wird eine Erinnerungsstütze gesucht (z.B. *café au lait* *Kaffee olé*)

Merkverse (Reim und Rhythmisierung): *Le bœuf, der Ochs', la vache, die Kuh, fermez la porte - die Tür mach' zu.*

BEISPIELE ZUR WORTSCHATZARBEIT IN BINATIONALEN SPRACHKURSEN

Übungsbeispiel 1:

Dieses Beispiel stammt aus einem binationalen Kurs für Buchhändler. Das Ziel der Übung ist, eine genaue Beschreibung eines Buches geben zu können.

1. Phase: Im Tandem

Jedes Tandem bekommt ein gebundenes Buch und die Aufgabe, dieses Buch sehr detailliert zu beschreiben. Die Teilnehmer suchen die Begriffe in beiden Sprachen und geben zusätzlich eine Begriffserklärung:

französischer Begriff (Wort)	= französische Erklärung
deutscher Begriff (Wort)	= deutsche Erklärung

Wenn die Benutzung eines Computers möglich ist, werden die Begriffe und Definitionen dort eingegeben und später allen zur Verfügung gestellt. Ansonsten kann dies auch handschriftlich erfolgen und allen Teilnehmern kopiert werden.

Diese Übung eignet sich gut im Bereich der Fachsprache und kann auf alle anderen Berufsbe-
reiche übertragen werden, wie z.B.:

- Bäcker: verschiedene Brotsorten beschreiben
- Schreiner: verschiedene Holzarten beschreiben
- usw. (vgl. Kap. 3.4 Fachsprache)

2. Phase: Im Plenum

Diese Phase besteht darin, die Tandemergebnisse zusammenzutragen. Hierbei werden die Ergebnisse verglichen und eine „richtige“ Lösung diskutiert und gesucht.

Übungsbeispiel 2:

Wie beim Beispiel oben wird bei dieser Übung zuerst im Tandem und dann im Plenum gearbeitet.

1. Phase: Im Tandem

Die Teilnehmer bekommen entweder ein Thema / verschiedene Themen oder suchen sich diese aus. Zu diesem Thema schneiden sie aus Zeitschriften Bilder, Texte etc. aus und kleben sie auf ein großes Blatt Papier.

Mögliche Themen:

- das Bild der Frau in der Werbung
- Arbeit / Geld
- Kochrezepte
- usw.

2. Phase: Im Plenum

Die Collagen werden aufgehängt und vom Tandem den anderen Teilnehmern vorgestellt und erklärt. Die anderen Teilnehmer stellen Fragen, machen Kommentare, Zustimmungen, Gegenargumente usw. Eine Diskussion kann sich anschließen. Auf Grund der Themenwahl und der Durchführung kann diese Übung mit dem Ziel des interkulturellen Lernens, eingesetzt werden. (vgl. Collage Kap. 3.5)

3.1.4 BEGRIFFSBILDUNG UND BEDEUTUNGSERSCHLIEßUNG

Eigene kulturspezifisch und biografisch geprägte Erfahrungen (Alltagsgewohnheiten, Wertvorstellungen, Klima usw.) spielen eine große Rolle, wenn wir uns von einem neuen Wort in der Fremdsprache ein Bild machen und ihm in unserem Gedächtnis einen „Ankerplatz“ geben. Bei der Kommunikation zwischen Angehörigen der gleichen Kulturgemeinschaft können vergleichbare Wissens- und Erfahrungskontexte angenommen werden. Dies ist im Rahmen einer interkulturellen Kommunikation nicht mehr selbstverständlich. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Wortbedeutung müssen bewusst gemacht und bewusst angesprochen werden. Eine Wortvorstellung, die der Realität in der anderen Kultur entspricht, kann nicht sofort entstehen, sondern muss durch einen Lernprozess in Gang gebracht werden. Folgende Auswahl von Techniken oder Aufgabentypen³² eignen sich dafür, diesen Prozess der Begriffsbildung und Bedeutungserschließung³³ in binationalen Kursen zu initiieren (vgl. hierzu auch Kap. 3.5 und 2.2).

- Über Leerstellen spekulieren: Hier bilden die Lerner Hypothesen über fehlende Textstellen oder Bildausschnitte.
- Assoziationsreihung (Assoziogramm): Zu einem Begriff werden in beiden Sprachen Assoziogramme/Assoziationsreihen von den Teilnehmern erarbeitet (z.B. Wald).
- Bedeutungscollagen aus Bildern und verschiedenen Textsorten: Zu einem Begriff werden aus deutschen und französischen Materialien Texte und Bilder gesucht und in Kontrast gestellt.
- Kulturmengen bestimmen: Mehrere Kleingruppen / Tandems arbeiten zum gleichen Begriff und erstellen Assoziogramme. Aus einer großen Zahl von Assoziogrammen werden die Mehrfachnennungen zu einer Kulturmenge herausgenommen. Die Kulturspezifika von Begriffsinhalten wird anschaulich ohne die intrakulturellen Unterschiede zu vernachlässigen. Eine Variante ist, dass man aus einer Kultur wegstreicht, was in der eigenen nicht dazugehört.
- Einordnen in Koordinatensysteme, Anordnung auf Skalen: Beliebige gewählte Antonyme (*gesund/ungesund, interessant/langweilig*) bilden die Endpunkte von Skalen oder Koordinaten. Die Lernende platzieren die Begriffe nach ihrer persönlichen Einschätzung. Anschließend wird darüber diskutiert.
- Suchfragen stellen: Gerade bei Begriffen/Situationen, die scheinbar unproblematisch sind, sollten Suchfragen angewendet werden, z.B.: *Café, Wohnen, Einladung, Schule*.

Die Techniken und Aufgabentypen zur Wortschatzarbeit können noch um viele Beispiele erweitert werden. Viele Übungen aus dem mononationalen Unterricht können dem binationalen Unterricht angepasst werden. Der binationale Kontext ist in jeder Hinsicht ein ideales Umfeld für intensive Wortschatzarbeit.

³² Diese Aufgabentypen entstammen: Bachmann 1996: 77-91.

³³ Vgl. hierzu auch: Herfurth 1993: 210 ff.

3.2 ARBEITEN MIT TEXTEN UND ANDEREN MATERIALIEN

In diesem Kapitel werden Antworten auf folgende Fragen gegeben:

- Nach welchen Kriterien werden Texte für binationale Sprachkurse ausgewählt?
- Wie werden Materialien didaktisch aufbereitet?
- Wie kann mit Texten in binationalen Sprachkursen gearbeitet werden?

Die Beschaffenheit der den Teilnehmern zur Verfügung gestellten Materialien soll zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit den Menschen und dem Umfeld beider Kulturen motivieren sowie das gegenseitige Lernen der Sprachen ermöglichen.

Unter dem Begriff *Texte* werden hier folgende Materialien verstanden:

- Texte (Hörtexte³⁴ und verschriftete Texte)
- Film-/ Videoaufnahmen
- Bildliche Darstellungen

In diesem Kapitel soll kein breiter Überblick zum Arbeiten mit Materialien gegeben werden. Ziel ist es vielmehr, Aussagen zur Auswahl, zur Erarbeitung von und zum Umgang mit Materialien in binationalen Sprachkursen zu machen.

3.2.1 KRITERIEN ZUR AUSWAHL VON TEXTEN

Prinzipiell können alle verfügbaren deutschen und französischen Texte im binationalen Sprachkurs herangezogen werden. Ausschlaggebend bei der Auswahl von Texten zur Bearbeitung und zur Erarbeitung ist die Beachtung folgender Gesichtspunkte:

- Die Verwendung **authentischer Sprache** in den Texten.
- Die Zuordnung der Texte zu **Lernzielen / Fertigkeitsbereichen** und **Lerninhalten**.
- Die **Motivation** zur Auseinandersetzung mit den Texten sowohl für die Muttersprachler als auch für die Fremdsprachler.
- Die Berücksichtigung **beider Sprachen**.

Die **Authentizität der Sprache** in den Texten ist von entscheidender Bedeutung (vgl. Kap. 3.6). Die Lerner sollen sich mit der Sprache, die in den jeweiligen Lebens- und Arbeitsbereichen gesprochen und geschrieben wird, auseinander setzen. Dabei sind selbstverständlich Unterschiede in der Komplexität der Sprachstruktur zu beachten. In jeder Sprache können die gleichen Inhalte auf unterschiedliche Art mitgeteilt werden. Im Unterricht mit Anfängern wird beispielsweise auf einfache sprachliche Strukturen in Dialogen und narrativen Texten zurückgegriffen. Dennoch darf es sich bei den Vereinfachungen um keine künstliche Sprache handeln, die zwar von Muttersprachlern verstanden, aber in der Realität so nicht gesprochen wird. In einem binationalen Sprachkurs sollte es kein Problem sein, originale Texte im jeweiligen thematischen Kontext, wie

³⁴ Direkte Kommunikation oder Audio-Aufnahmen (Kassetten, Tonband).

beispielsweise Prospekte und Informationsmaterial bei der Stadterkundung oder bei Besichtigungen sowie Zeitungen, Zeitschriften, Aufnahmen von Fernsehsendungen usw., heranzuziehen, da solches Material an den Kursorten in Frankreich wie in Deutschland fast immer zur Verfügung steht. Zudem können sich die Teilnehmer an binationalen Sprachkursen im Gegensatz zum mono- oder multinationalen Fremdsprachenunterricht jederzeit auf die anwesenden Muttersprachler stützen, um die Zielsprache zu lernen.³⁵

Für die Auswahl der Materialien muss der **inhaltliche Bezug** zu den Lerninhalten vorhanden sein. Unabhängig vom inhaltlichen Bezug der Texte ist es sinnvoll, zwischen verschiedenen Materialien abzuwechseln, d.h. eine Vielfalt an Textsorten (dialogische, narrative Texte usw.) zu bearbeiten, um auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Teilnehmer beim Spracherwerb und auf die verschiedenen **Fertigkeitsbereiche** einzugehen. Die Materialien sollen die Verwirklichung von Lernzielvorgaben ermöglichen. Die Zuordnung von interkulturellen/sozialen und sprachlichen **Lernzielen** muss dementsprechend beachtet werden (s. Kap. 2.2).

Bei der Bearbeitung oder der Erarbeitung von Texten ist es wichtig, eine alle Beteiligten **motivierende** Aufgabenstellung zu geben. Die jeweiligen Tandempartner sollten beim Arbeiten an Texten in ihrer Muttersprache nicht nur auf ihre erklärende bzw. auskunftgebende Funktion, sozusagen als „Wörterbuch“ und landeskundliche Spezialisten, reduziert werden, sondern auch selbst über die Themen, über die Aufgabenstellungen und über die Sprachenwahl zur Bearbeitung motiviert werden (s. Kap. 3.6). Bei der Textarbeit, die auf die Verbesserung kommunikativer Handlungsfähigkeiten beider nationaler Gruppen abzielt, sollen immer beide Perspektiven, die der Muttersprachler und die der Fremdsprachler, berücksichtigt werden. Wenn bei der Textarbeit Aufgabensequenzen geplant werden, sollten die Tandempartner abwechselnd Auskunftgebende und Fragende sein. Zudem kann die Textrezeption in der einen Sprache mit der Textproduktion in der anderen Sprache verknüpft werden.

Die Textverwendung und die Frage, ob man bezogen auf ein bestimmtes Thema Texte in den beiden Sprachen zur Verfügung hat, bedingen konkrete Vorüberlegungen. Bei binationalen Sprachkursen ist es entscheidend, kein Übergewicht an Texten in einer der beiden Sprachen zu haben. Dazu muss beispielsweise die zu erwartende Dominanz der Sprache des Landes, in der sich die binationale Gruppe jeweils aufhält, bedacht werden.

Nicht nur die Ausgewogenheit an Texten in beiden Sprachen, sondern auch die Regulierung der Sprachenwahl bei der Bearbeitung von Texten ist in jedem Fall zu beachten, damit der Gefahr der Dominanz der Sprache einer nationalen Gruppe entgegengewirkt wird und die Erwartungen und Bedürfnisse aller gleichermaßen berücksichtigt werden. Während einer Arbeitsphase im Tandem sollen beide Sprachen zum Zuge kommen.

³⁵ Hierzu hat es sich in der Praxis bewährt, die Teilnehmer im Anschreiben zu bitten, sowohl fachlich bzw. beruflich orientierte Texte als auch (Lieblings-)Bücher oder Comics, Informationsmaterialien über ihre Stadt bzw. Region und Musik-Kassetten (evtl. Video-Kassetten) mitzubringen, die im Kursverlauf von ihnen in der Gesamtgruppe oder auch in Kleingruppen bzw. einzelnen Teilnehmern vorgestellt werden.

Zur Bearbeitung der Texte ist jedes Mal eine Festlegung der Sprache bzw. der Sprachenabfolge, in der die Partner sprechen und schreiben, zu treffen (s. Kap. 3.6).

3.2.2 DIE DIDAKTISCHE AUFBEREITUNG VON MATERIALIEN

Das Arbeiten mit unterschiedlichen Materialien kann in binationalen Kursen über die verschiedensten Medien erfolgen. Grundsätzlich sind durch Texte verschiedene Lerndimensionen anzusprechen: die kognitive gleichermaßen wie die affektive Ebene. Die Texte sollten bei den Rezipierenden ebenso sinnliche Eindrücke bewirken wie auch emotionale Reaktionen hervorrufen. Unterschiedliche Darstellungs- und Erlebnisebenen können beispielsweise über die Präsentation der Texte durch verschiedene Medien ermöglicht werden.

Die nachfolgende Übersicht zeigt eine Auswahl an Materialien, die sich verschiedenster Medien bedienen und für den Unterricht in binationalen Sprachkursen geeignet sind.

Textsorten: - Zeitungsartikel - Zeitschriftenartikel/Artikel aus Fachzeitschriften - Literarische Texte - Berufsbezogene/Fachbezogene Texte - Kleinanzeigen - Comics - Briefe (privat und beruflich) - Dialoge	Arten von Videoaufnahmen: - Spielfilme, Serien usw. - Dokumentarfilme/Reportagen - Werbespots - Musik-Video-Klipps - Nachrichten, Informationssendungen - Fachbezogene bzw. berufsbezogene Filme
Arten von Audio-Aufnahmen: - Nachrichten - Interviews, Unterhaltungen - Reportagen, Dokumentationen - Lieder - Debatten - Vertonte literarische Texte/Textauszüge - Historische Aufnahmen - Geräusche	Arten bildlicher Darstellungen: - Fotos/Werbeaufnahmen - Gemälde, Skulpturen usw. - Zeichnungen - Karikaturen - Grafische Darstellung von Statistiken - Postkarten - Plakate - Collagen

Die Formulierung von Zielvorgaben zum Arbeiten mit Texten ist bei der pädagogischen Aufbereitung von Materialien grundlegend. Dabei wird zwischen den beiden Fertigungsbereichen **Textrezeption** und **Textproduktion** unterschieden. Muttersprachliche und fremdsprachliche Texte können im binationalen Unterricht in der Muttersprache und/oder in der Fremdsprache nach den folgenden **Intentionen** bearbeitet bzw. erarbeitet werden. Hierbei besteht nahezu immer die Möglichkeit, den gleichen Text mit mehreren der aufgeführten Intentionen zu verknüpfen.

- Texte können als Informationsquelle unter inhaltlichen sowie formalen/sprachlichen Gesichtspunkten bearbeitet und erarbeitet werden³⁶.
- Texte können zur Erarbeitung sprachlicher Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) fungieren.
- Texte können als Gesprächsanlass oder als Spielanlass (z.B. Rollenspiele) eingesetzt werden.
- Inhaltliche Aufgabenstellungen können kreativ im Text umgesetzt werden (Projektarbeit, „Simulation globale“³⁷, Theaterspiel, usw.).

ZU BEACHTENDE GESICHTSPUNKTE BEIM EINSATZ VON TEXTEN

Prinzipiell ist bei der Tandemarbeit darauf zu achten, dass die Textrezeption mit der Textproduktion verknüpft wird. Gerade binationale Sprachkurse bieten die Möglichkeit, das Gelernte mit Muttersprachlern als Gesprächspartner direkt sprachlich umzusetzen. Beispielsweise gibt das Lehrtandem im Unterricht mit Anfängern ausgewählte mündliche Dialoge in beiden Sprachen vor, die als Ausgangspunkt zur rezeptiven und produktiven Spracharbeit in den Tandems dienen (s. Kap. 2.1, 3.3, 3.7).

Für die Aufgabenstellung zur Textproduktion ist es sinnvoll, die Vorgaben solchermaßen zu formulieren, dass sowohl eine Orientierung auf ein Endprodukt geschieht, den Tandempartnern somit ein Antrieb zur Kommunikation und eine Zielrichtung vorgegeben wird, als auch ausreichend Gelegenheit für kreatives und eigenständiges Handeln eröffnet wird.

Alle Textvorgaben, die von den Kursleitern gemacht werden, sind dem jeweiligen Kenntnisstand der Fremdsprache der Teilnehmer angepasst; ohne die Authentizität der Texte einzuschränken. Die Auswahl, die sie hierzu getroffen haben, ist den Teilnehmern unbedingt zu erläutern, damit diese eine dem Sprachniveau der Partner angemessene Sprache vermitteln. Zudem kommen die Kursleiter auf diese Weise möglichen Einwänden und Fragen vorweg, warum man einen bestimmten Dialog vorgegeben habe, wo man es doch auch anders sagen könne und in dem einen oder anderen Zusammenhang wohl auch anders sagen würde.

Bei der gemeinsamen Arbeit im Tandem an den Texten sind die erfolgreichen Abläufe der Lernprozesse zur Textrezeption und zur Textproduktion entscheidend für die Umsetzung der Lernziele. Die für die Teilnehmer ungewohnte Situation, sowohl Lernende als auch Vermittelnde zu sein, sowie kulturspezifisch geprägte Lernstile und Lernstrategien sind von den Kursleitern zu berücksichtigen (s. Kap. 2.2, 3.7). Sie sollten den Ler-

³⁶ Französische und deutsche Texte zum gleichen Thema und mit demselben Informationsgehalt (Übersetzungen) oder Texte in beiden Sprachen zum gleichen Thema, jedoch nicht mit identischem Informationsgehalt.

³⁷ Unter *Simulation globale* kann sowohl ein erweitertes Rollenspielkonzept zu realen Berufs- und Lebenssituationen im Sinne eines Planspiels verstanden werden, als auch eine fiktive, spielerisch-kreative Variante

nern sowohl durch die **Beschaffenheit der Texte** als auch durch gezielte **Aufgabenstellungen** und **Informationen zu Lernstrategien** beim Arbeiten in den Tandems Hilfestellung leisten.

Schon bei der Textvorgabe können die Kursleiter, wie im Fremdsprachenunterricht üblich, u.a. durch grafische Gliederungen von Texten oder durch Bild-Text-Verknüpfungen Strukturierungen vornehmen, die den Lernern die Rezeption vereinfachen.

Die Vorgehensweise bei der Arbeit mit Texten wird im Leitungsteam genau besprochen, sodass die Tandems gut durchdachte Aufgabenstellungen zur Textbearbeitung erhalten, die es ihnen ermöglichen, selbstständig damit umzugehen. Dies betrifft beispielsweise das Resümieren eines Textes in der anderen Sprache, das Umschreiben von Texten in andere Textsorten, das Finden von Überschriften für Absätze, usw.

Bei der Einführung in das Lernen im Tandem geben die Kursleiter Hinweise, wie sich die Partner bei der Auseinandersetzung mit Texten beispielsweise durch Visualisierungen (Zeichnungen und Bilder), Vereinfachungen, Textreduzierungen und den Einsatz von Gestik und Mimik selbst gegenseitig unterstützen können (s. Kap. 3.7).

3.2.3 DIE VERWENDUNG VON MATERIALIEN IN BINATIONALEN SPRACHKURSEN

In diesem Kapitelabschnitt wird zwischen der Textrezeption und Textproduktion bezogen auf verschiedene Medien getrennt. Die unter dem Abschnitt *Arbeiten mit Texten*³⁸, zur Textrezeption und Textproduktion dargelegten Gesichtspunkte sind jedoch grundlegend und somit auch auf die Bearbeitung und Erarbeitung anderer Materialien, wie Filmaufnahmen, Audio-Aufnahmen³⁹ und bildliche Darstellungen, übertragbar.

ARBEITEN MIT TEXTEN

Textrezeption

Eine im Fremdsprachenunterricht grundlegende Strategie zur Texterschließung ist das Schaffen von Zusammenhängen. Dabei sind mehrere Faktoren zu berücksichtigen:

In einem ersten Schritt:

Das Aufgreifen von Zusammenhängen, die die Teilnehmer nach einer **individuellen inhaltlichen Zuordnung** schaffen.

Die Teilnehmer nähern sich dem Text nach individuellen Bedürfnissen und unabhängig von Vorgaben, um ihm eine inhaltliche Zuordnung, einen „Sinn“ zu geben. Dazu werden, wie im Fremdsprachenunterricht üblich, versucht, auf alle verfügbaren Kenntnisse und Fertigkeiten, über die die Lerner verfügen, herangezogen :

- ihr Wortschatz,
- ihr Allgemeinwissen,
- ihre Kreativität im Bewältigen von Textverständnis-Problemen,
- ihre Geschicklichkeit in der Anwendung von Strategien zur Bedeutungserschließung von Texten.

³⁸ Hörtexte (direkte Kommunikation) und geschriebene Texte.

³⁹ Hörtexte (Audio-Aufnahmen: Kassette / Band),

In einem zweiten Schritt

Das Schaffen von Zusammenhängen - bezogen auf **systemsprachliche Gesichtspunkte**.

Bei dieser Vorgehensweise der Texterschließung wird die sprachliche Wahrnehmung der Teilnehmer auf ein bestimmtes Merkmal des Unterrichtsmaterials gelenkt. Dies kann prinzipiell bezogen auf folgende Punkte geschehen:

- auf den Wortschatz,
- auf die Morphologie/Formenlehre,
- auf den Satzbau,
- auf die Semantik/Bedeutungslehre,
- auf die pragmatische Ebene.

Bei der Erarbeitung von gesprochenen und geschriebenen Texten in binationalen Sprachkursen muss ganz entscheidend der kulturspezifische Hintergrund beachtet werden, weil nur so zielgerichtet an der Erweiterung der Rezeptionsfähigkeit gearbeitet werden kann. Gerade beim Versuch, Zusammenhänge zu schaffen, zeigen sich die charakteristischen Gegensätze bzw. Unterschiede der beiden Sprachen und Kulturen.

Die Förderung von selektiven Hör- und Lesestrategien ist grundlegend für die Lernfortschritte der Teilnehmer. In einem binationalen Kurs, in dem die Teilnehmenden nahezu ständig die Möglichkeit haben, die Zielsprache zu hören, sollte gleich zu Beginn ein Schwerpunkt auf der (Re-)Aktivierung des Hörgedächtnisses gelegt werden. Dazu ist es wichtig, an den ersten Tagen möglichst viele Aktivitäten zu planen, bei denen die Fertigkeiten Sprechen und Hören im Mittelpunkt stehen. Es ist zu bedenken, dass dies den meisten Teilnehmern schwer fällt, weil sie zwar als Kinder ihre Muttersprache über das Hören gelernt haben, jedoch während ihrer schulischen Ausbildung schwerpunktmäßig ihr visuelles Gedächtnis über die Verschriftlichung ausgebildet wurde.

In binationalen Kursen mit Teilnehmern, deren fremdsprachliche Kenntnisse noch nicht sehr fortgeschritten sind, wird oftmals in der Gesamtgruppe zu den verschiedensten Anlässen, wie beim Abklären organisatorischer Fragen oder bei Vorträgen, in die jeweils andere Sprache übersetzt. Das kann dazu führen, dass Teilnehmer nicht zuhören, wenn Informationen in der Fremdsprache gegeben werden. Damit ein Anreiz zum Zuhören gegeben wird, sollten Überlegungen angestellt werden, wie dies zu erreichen ist. Beispielsweise kann vor der Übersetzung nachgefragt werden, was verstanden wurde, oder man macht eine Art spielerisches „Rätsel“; bei dem Signalwörter, die bekannt sind, mit Informationen gekoppelt werden sollen. Referenten, die im Kurs Vorträge halten, sollten gebeten werden, ihren Vortrag auf den jeweiligen Stand der Fremdsprachenkenntnisse der Teilnehmer einzustellen. Zudem kann man sie auch bitten, nach einem Sinnabschnitt den zuhörenden Tandems kurz die Gelegenheit zu geben, sich auszutauschen und Klärungen unter inhaltlichen und sprachlichen Gesichtspunkten vorzunehmen.

Verschiedene konkrete Arbeitsvorschläge zur Erschließung gesprochener und geschriebener Texte in binationalen Sprachkursen sind:

Zur Verbesserung des **Hörverständnisses**:

- Die Visualisierung von Textinhalten (Bilder, Pantomimik, „Visuelles Diktat“ - Den Teilnehmern wird in der jeweiligen Zielsprache beispielsweise die Einrichtung eines Zimmers diktiert. Sie

sollen das Gehörte zeichnen. Das Diktat erfolgt durch das Leitungstandem oder/und den Tandempartner).

Zur Verbesserung des **Leseverständnisses**:

- Den Textaufbau rekonstruieren. Die Teilnehmer sollen einzelne durcheinandergeratene Textabschnitte zu einem logisch richtigen Text zusammenfügen.
- Die Bearbeitung von Texten nach inhaltlichen Fragestellungen.
- Herauslösen von Informationen aus einem Text/Texten zur Vorbereitung einer späteren Aufgabenstellung (Debatte, Diskussion, Referat, usw)
- Die Wiederherstellung der logischen formalen Gliederung eines Textes, der verändert wurde (z.B. Briefftext).
- Ohne Textvorgabe Hypothesen zu einem bestimmten Thema bilden lassen, um somit den anschließend präsentierten Text besser verstehen zu können.
- Texte zusammenfassen: Resümees in der jeweils anderen Sprache des Textes vorzunehmen.

Zur Verbesserung des **Hörverständnisses** oder des **Leseverständnisses**:

- Einen Text weiterentwickeln oder ein Ende zu einem Text finden.
- Ohne Textvorgabe Hypothesen über den Inhalt eines Textes zu einem bestimmten Thema bilden lassen.
- Das Vornehmen von Textreduzierungen oder Textresümees in der jeweils anderen Sprache des Textes.
- Fragen zum Text stellen (in der Sprache des Textes oder in der anderen Sprache).

Textproduktion

Bei der Produktion von Texten im Tandem müssen sich die Tandempartner grundsätzlich darüber einigen, wer in welcher Sprache und zu welchem Zeitpunkt die Texte erarbeitet, wenn außerhalb des binationalen Unterrichts keine Vorgaben von den Kursleitern gemacht werden (s. Kap. 3.6).

Das Sichhineinversetzen in bestimmte durch die Aufgabenstellung vorgegebene Rollen ist zur Textproduktion oft hilfreich und sinnvoll. Journalistische, künstlerische oder andere berufsbezogene Rollen bieten sich hierzu an. Interviewsituationen, Kommentierungen, ein interkultureller Perspektivenwechsel über unterschiedliche Betrachtungsweisen, Frage-Antwort-Situationen und vieles mehr ist diesen Rollen eigen und eignet sich als Grundlage bzw. Anregung für Produktionsphasen.

In umfassender Weise wird dies beim Unterricht nach der Konzeption von „globalen Simulationen“ eingesetzt, die immer mehr Interesse bei binationalen Sprachkursen findet. Schon seit einigen Jahren werden binationale Sprachkurse, bei denen die globale Simulation als wesentliche Struktur des Kurses vorgegeben wird, konzipiert und experimentell durchgeführt.

Über das Verfassen verschiedener Textsorten zum selben Thema kann in binationalen Kursen mit Teilnehmern, die einen unterschiedlichen fremdsprachlichen Kenntnisstand aufweisen, eine Binnendifferenzierung vorgenommen werden. Die Bearbeitung eines Themas in Berichtform in der einen Sprache und als Dialog in der anderen ist eine Möglichkeit hierzu. Der schwierigere Text wird im Tandem in der Fremdsprache des jeweils fortgeschrittenen Lernalters verfasst.

Die Verzahnung von Textrezeption und Textproduktion ist beispielsweise beim Thema Zeitungen durchführbar, indem Zeitungstexte vom selben Tag auf Französisch und/oder Deutsch vorgegeben werden, die die Teilnehmer unter inhaltlichen Fragestellungen analysieren sollen. Anschließend ist ihre Aufgabe, Themen zu nennen oder Beiträge zu formulieren, die die deutsche und/oder französische Gruppe an diesem Tag gedruckt hätte (s. Arbeiten mit Filmaufnahmen).

Zum Thema Zeitung kann ebenfalls eine Auswahl von Pressetexten auf Französisch vorgegeben werden, wobei in einem weiteren Schritt eine Presseschau auf Deutsch zu erstellen ist. Auch die Umformulierung eines Textes aus einer intellektuell anspruchsvollen deutschen Zeitung in einen Text für eine französische Boulevardzeitung ist möglich. Die Sprachenzuordnungen in den Beispielen können natürlich jeweils ausgetauscht werden.

Die bei der Textarbeit über verschiedene Wahrnehmungskanäle aufgenommenen Informationen können grundsätzlich über eine Vielfalt von Medien wiedergegeben werden. Gehörtes kann beispielsweise über Zeichnungen, Pantomime usw. visualisiert und in Bewegung ausgedrückt, Geschriebenes in Geräusche, in Musik usw. umgesetzt werden.

Die folgende unvollständige Liste zeigt Beispiele der mündlichen und schriftlichen Textproduktion in binationalen Kursen. Ein freies mündliches Formulieren geht dem schriftlichen Produkt in der Regel voraus:

- Das Verfassen einer Dokumentation, eines Kurstagebuchs, von Zeitungsartikeln.
- Das Verfassen eines Glossars, das dem Profil und den Lernzielen der Gruppe entspricht, z.B. bezogen auf Fach- bzw. Berufsbereiche, für musikalischen Wortschatz usw. (siehe Kap. 3.1).
- Schreibwerkstatt / Kreatives Schreiben: Variationen zu einem Thema vornehmen.
- Einen Comic anhand vorhandener ungeordneter Zeichnungen ohne zugehörigen Text entwerfen.
- Rätsel, Kreuzworträtsel, Such-/Fragerallye bzw. Fährtenspiel zusammenstellen. Eine mündliche Wortscharade machen.
- Einen Werbetext entwerfen.
- Übersetzungen von Fachtexten (Auszügen von Fachtexten) durchführen und/oder vergleichen und auswerten.

- Berufsbezogene Texte ausarbeiten (Lebenslauf, Geschäftsbriefe, eine interne Mitteilung/Aktennotiz, eine Einladung, Telefonate usw.)
- Konkrete Poesie: Vorgabe von Beispielsätzen und die Gruppe entwickelt danach eigene Sätze. Sprachspiele konzipieren und spielen (Dada usw.).
- Kunstwerke beschreiben.
- Theaterszenen selbst schreiben und spielen, Durchführung von Rollenspielen / von globalen Simulationen.
- Wandzeitungen zu verschiedenen Themen fertigen.

ARBEITEN MIT FILMAUFNAHMEN

Auch das Medium Film bietet eine ganze Reihe an Möglichkeiten zur Rezeption und Produktion von Texten. Das Auswerten von Kinofilmen, von Videoaufnahmen oder Fernsehsendungen oder bei Vorhandensein einer Videokamera die Produktion von Filmen zu den unterschiedlichsten Themen, stößt in binationalen Sprachkursen auf reges Interesse.

Die Bearbeitung von französischen und deutschen Fernsehsendungen bietet sich hierbei besonders an. Beispielsweise kann jeweils eine Nachrichtensendung, die am selben Abend im französischen Fernsehen bzw. im deutschen Fernsehen gesendet wurde, als Grundlage eines inhaltlichen Vergleichs herangezogen werden. Eine der möglichen Vorgehensweisen ist es, den Teilnehmern in den mononationalen Gruppen jeweils die Nachrichtensendung in der Zielsprache zu zeigen. Ihre Aufgabe besteht darin, sich dabei die Themen, ihre Sendeabfolge, ihre Präsentation (nur Text, Bild, Filmausschnitt) und den ungefähren zeitlichen Umfang zu notieren. In Tandems bzw. in der binationalen Gruppe erfolgt der Vergleich und die anschließende Diskussion zu interkulturellen Unterschieden und die Herleitung von Begründungen. In einem weiteren Schritt können die Tandems ein Nachrichtenprogramm (die Themen) bzw. die Nachrichtensendung (mit Ausarbeitung von Redebeiträgen) zusammenstellen, die sie selbst an dem besagten Tag gesendet hätten (s. Kap. 2.3, 3.5 - Transkulturelles Lernen).

Grundsätzliche Möglichkeiten zum Einsatz von Film- und Videoaufnahmen in binationalen Sprachkursen:

- Auswertung sprachlicher bzw. kultureller Informationen (s. Beispiel oben).
- Textproduktion: Aufnahmen werden ohne Ton präsentiert. Danach erstellen die Teilnehmer die Dialoge und den Ton. Auch der abschließende Vergleich mit dem Original ist möglich.
- Besprechung / Analyse von Kino bzw. Videofilmen (Darstellung, Dialoge, Musik, Inszenierung, Vorankündigungen, usw.)
- Weiterkonzeption von Filmen. Das Ende einer unvollständigen Aufnahme ist zu konzipieren bzw. fehlende Teile müssen rekonstituiert werden (schriftlich / in einem mündlichen Rollenspiel).

- Schaffen von Redeanlässen und als Grundlage von Diskussionen.
- Analysieren, Bearbeiten oder Konzipieren von Werbespots.
- Dokumentation des Kurses (mit Videokamera).
- Selbstständige Filmproduktion nach eigenem Drehbuch im Kurs (mit Videokamera).

ARBEITEN MIT AUDIO-AUFNAHMEN

Die Erschließung des Gehörten folgt prinzipiell der bei der Textrezeption beschriebenen Vorgehensweise. Beim Einsatz von Audio-Aufnahmen werden Aufgaben gestellt, die die verschiedenen Bereiche des Hörverstehens beachten, das globale, das selektive, sowie das detaillierte Hören.

Die Differenzierung der Aufgabenstellung für Muttersprachler und Fremdsprachler macht die Erarbeitung von Hörtexten auch für Muttersprachliche interessant. Beispielsweise können den Muttersprachlern gezielt Aufgaben zum Detailverständnis gegeben werden, während die Fremdsprachler die Aufgabe bekommen, Inhalte global zu erfassen.

Verschiedene Vorschläge zum Einsatz von Audio-Aufnahmen in binationalen Kursen sind:

- Lückentexte ergänzen zu lassen.
- Einen Text weitererzählen.
- Informationen auswählen.
- Situationen, Personen, Zusammenhänge aus einer Vorgabe heraushören.
- Geräusche vorgeben oder machen lassen, die beispielsweise den Tagesablauf kennzeichnen. Aufgabe der Partnerin oder des Partners ist es, das Erratene zu versprachlichen.

ARBEITEN MIT BILDLICHEN DARSTELLUNGEN

Die Rezeption von Bildern und bildhaften Darstellungen (Fotos, Kunstbilder, Zeichnungen usw.) ist nicht an fremdsprachliche Kenntnisse gebunden. Der Symbolcharakter, wie auch Farben und Formen von Bildern werden kulturell unterschiedlich interpretiert und sprechen bei einzelnen Personen verschieden starke Emotionen an. Alle diese Faktoren lassen gerade bildliche Gestaltungen zu einem fruchtbaren Gesprächsanlass im binationalen Sprachkurs werden. Ebenso bilden sie die Grundlage für weitere kreative Prozesse, wie beispielsweise die Produktion von Bildbeschreibungen, von dialogischen und narrativen Texten usw. im Tandem.

Bildliche Darstellungen können ebenfalls das Produkt binationalen Arbeitens sein (Collage, Fotoroman usw.). Ihre Dokumentation beispielsweise an den Wänden des Unterrichtsraumes ist gleichzeitig Ausdrucksmittel einer sich konstituierenden Gruppenidentität.

Die direkte Zuordnung von Bild und Sprache unterstützt gerade im binationalen Bereich fremdsprachliche Lernprozesse. Bilder können sowohl Wortschatz verdeutlichen als auch der Verständnissicherung ganzer Textpassagen dienen.⁴⁰

Verschiedene Vorschläge zum Arbeiten mit bildlichen Darstellungen in binationalen Kursen sind:

- Das Ausarbeiten von Collagen.
- Der Einsatz und die Produktion von Bilderrätseln (Drudel usw.).
- Die Durchführung von Bildbeschreibungen.
- Die Illustration von Wortfeldern und Vokabellisten
- Die Produktion von Fotoromanen, Fotodokumentationen oder Comics.
- Bilder, Fotos usw. als Mittel verwenden, sich auszudrücken.
- Vom Bild ausgehend kreativ schreiben (z.B. „Reise ins Bild“, sich in abgebildete Personen hineinversetzen, Sprechblasen füllen).

⁴⁰ In der Regel haben bei einem binationalen Sprachkurs immer mehrere Teilnehmer Utensilien zur Herstellung von Bildern, Zeichnungen, Collagen oder Fotos, Fotoapparate dabei. Bei fest geplanten Projekten mit Fotoproduktionen sollten die Kursleiter daran denken, im Einladungsschreiben um Mitnahme von Zeichengeräten, Scheren, Klebstiften, Fotoapparaten, usw. zu bitten.

3.3 GRAMMATIK -

Fragen, die in diesem Kapitel beantwortet werden, sind:

- Welche Rolle spielt die Grammatikvermittlung bei binationalen Sprachkursen und was ist unter dem Begriff Grammatik zu verstehen?
- Warum wird Grammatik in binationalen Kursen unterrichtet?
- Wie kann Grammatik im binationalen und mononationalen Unterricht vermittelt werden?
- Welche grammatischen Inhalte beider Sprachen stehen in verschiedenen Sprachstufen zur Auswahl?

Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht unterlag und unterliegt einem Wandel. Mal wurde die Grammatikvermittlung in den Mittelpunkt gestellt, mal wurde versucht, möglichst ohne sie auszukommen. Manche der heutigen Lehrkräfte - und dies wohl eher in Frankreich als in Deutschland - haben früher selbst Fremdsprachen auf eine Art und Weise gelernt, bei der das Einüben der Grammatik im Zentrum stand. Das schien zwar für Einzelne eine effiziente Methode zu sein, war es jedoch längst nicht für alle Lernenden.

Bei binationalen Begegnungen ist das Ausmaß der Grammatikvermittlung unterschiedlich hoch, wobei dieser Lernbereich niemals als zentraler inhaltlicher Punkt hervorgehoben wird. Wie in Kapitel 2.2 schon ausgeführt wurde, soll Grammatik nicht punktuell vermittelt, nicht aus kommunikativen Zusammenhängen herausgerissen werden, und so wird sich die Behandlung grammatischer Strukturen immer an kommunikationssituative Vorgaben, Dialoge, Themen usw. anlehnen. Beispielsweise können aus der Sprechsituation „sich vorstellen“ grammatische Themen wie der Satzbau oder die Konjugation von Verben im Präsens thematisiert werden.

Auf die Frage, was unter dem Begriff Grammatik zu verstehen ist, gibt es unterschiedliche Antworten. Im Vorwort zur Duden-Grammatik wird sowohl die gesprochene und geschriebene deutsche Standardsprache der Gegenwart als Gegenstand als auch im engeren Sinne das System der deutschen Standardsprache benannt⁴¹. Ebenso gibt es im Petit Robert für die französische Grammatik einen weiteren und einen engeren Grammatikbegriff, der eine Einteilung wie unten zulässt⁴². In Frankreich scheint es insgesamt eher die Tendenz zu geben, die Grammatik im engeren Sinne zu behandeln.

GRAMMATIK IM ENGEN SINNE	GRAMMATIK IM WEITEN SINNE:
- Morphologie (Formenlehre der Wörter) und Syntax (Satzbau)	- Morphologie, Syntax sowie - Lexikon (Wortschatz) - Semantik (Bedeutungslehre) - Phonetik (Lautlehre/Lauterzeugung) - Fonologie (Lautlehre/Lautbedeutung)

⁴¹ Drosdowski, 1984.

⁴² *Le nouveau Petit Robert* 1995.

3.3.1 UNTERRICHTEN GRAMMATISCHER STRUKTUREN IN BINATIONALEN KURSEN

Das Erlernen grammatischer Strukturen darf beim Sprachenlernen niemals zum Selbstzweck werden. Im binationalen Sprachunterricht haben die Lernenden unter Anleitung die Gelegenheit, mehr oder weniger komplexe thematische Vorgaben zu bearbeiten. Die Zielsetzung ist immer die sofortige Übertragung und Anwendung des Gelernten im Sinne eines selbstständigen Handelns. Die Kursteilnehmer haben das Bedürfnis, die andere Sprache zu verstehen und sich in den unterschiedlichsten Lebensbereichen korrekt ausdrücken zu können. Kenntnisse über grammatische Strukturen können dabei helfen,

- das Verstehen zu erleichtern,
- Zusammenhänge aufzuzeigen und
- über die Anwendung des Gelernten sowie über die Automatisierung von Strukturen in den verschiedensten Sprechsituationen korrekte sprachliche Handlungen zu ermöglichen.

Somit sind die Vorteile der Grammatik für Anfänger, dass sie sich in der Komplexität der anderen Sprache über eine Systematik zurechtfinden und eventuell Vergleiche mit schon bekannten grammatischen Strukturen anstellen können. Bei Fortgeschrittenen helfen Grammatikkenntnisse auf dem Weg zur Perfektionierung der Handlungskompetenz in der Fremdsprache. Ihr Ziel ist es, Fehler auszuräumen und sich ohne Missverständnisse auszudrücken.

GRAMMATIKVERMITTLUNG IM BINATIONALEN UND IM MONONATIONALEN UNTERRICHT

GRAMMATIK IM BINATIONALEN UNTERRICHT

Im Gegensatz zu der oft vorherrschenden Meinung, wonach die Grammatikvermittlung im binationalen Unterricht undurchführbar ist, kann auch und gerade hier thematisiert werden, wie die Sprachsysteme aufgebaut sind. Gerade bei der Bewältigung von authentischen Kommunikationssituationen sind prinzipielle Erklärungen zur Grammatik wichtig, weil die Teilnehmer sonst den vorgegebenen Dialog nur reproduzieren, aber nicht selbstständig die sprachliche Handlung (im Nachfolgenden Beispiel: vergleichen) vornehmen können. Zudem wird den Muttersprachlern - sofern es ihnen nicht schon bewusst ist - das Funktionieren und die Komplexität ihrer eigenen Sprache verdeutlicht, und es ist eine direkte Gegenüberstellung beider Sprachsysteme möglich.

Die Schwierigkeit der Grammatikvermittlung im binationalen Unterricht liegt für die Lehrenden in der Notwendigkeit, untereinander sehr genaue Absprachen zu treffen bzw. Vorplanungen zu machen. Die Auswahl und Anordnung der Grammatikinhalte sollte für die Teilnehmer nachvollziehbar sein. Die Dialoge für die Teilnehmer müssen gut durchdacht und die Grammatikvorgaben auf das Wesentliche reduziert sein. Den Tandems müssen klare Arbeitsaufträge gegeben werden, die bei Bedarf im Schwierigkeitsgrad

bzw. in der Komplexität noch erweitert werden können. In den Arbeitsphasen der Tandems werden von den Lehrkräften Erklärungen und Hilfestellungen gegeben (vgl. Kap. 2.4 und Kap. 3.7).

Zur Verdeutlichung ein Beispiel hierzu:

Die Teilnehmer eines binationalen Sprachkurses, der beispielsweise in Limoges und Tübingen stattfindet, haben sich jeweils vor Ort die Preise zu verschiedenen Marktartikeln in Deutschland und in Frankreich notiert und sollen diese nun im binationalen Unterricht vergleichen. Die Dialogvorgaben von den Kursleitern könnten dabei wie folgt lauten:

- Der Käse ist in Tübingen im Allgemeinen teurer als in Limoges.
En général le fromage est plus cher à Tübingen qu' à Limoges.
- Die Eier sind in Tübingen im Allgemeinen ebenso teuer wie in Limoges.
En général les œufs sont aussi chers à Limoges qu' à Tübingen.

Bevor die Teilnehmer im Tandem die notierten Preise nach dieser Vorgabe vergleichen, kann eine kurze Information zum Komparativ in den beiden Sprachen vorweggehen.

- | | | |
|--------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| → teuer | - teu(e)rer sein als ... | - ebenso teuer sein wie... |
| billig | - billiger sein als... | - ebenso billig sein wie... |
| → cher(s)/chère(s) | - être plus cher(s)/chère(s) que... | - être aussi cher(s)/chère(s) que... |
| | être moins cher(s)/chère(s) que... | |

Durch die Dialogvorgaben und die Verdeutlichung grammatischer Strukturen ist ein angemessener Schwierigkeitsgrad der Ausgangsübungen im Tandem gewährleistet. Die jeweiligen Muttersprachler wissen ebenso wie die Fremdsprachler, worauf sie unter grammatischem Gesichtspunkt beim Sprechen in den Tandems achten sollten. Sie können die Strukturen verstehen, einüben und gegebenenfalls auf andere Vergleiche übertragen.

Bei Fortgeschrittenen ist die Durchführung einer binationalen Einheit mit dem Thema der Gegenüberstellung der französischen und der deutschen Grammatik unter der Fragestellung, wie in Frankreich und in Deutschland Informationen „transportiert“ werden, zu Beginn des Kurses denkbar, um einen Einblick in die Zusammenhänge zwischen den gesprochenen Sprachen und den grammatischen Regelwerken zu geben. Diese Vorgehensweise ist allerdings sehr stark von der Kursausrichtung und von den Bedürfnissen der Teilnehmer abhängig und soll keinesfalls in eine Stunde zur „Theorie der französischen und deutschen Grammatik“ ausarten; hier steht wiederum das Ziel der Orientierung und des selbstständigen Handelns der Teilnehmer im Mittelpunkt.

GRAMMATIK IM MONONATIONALEN UNTERRICHT

In den mononationalen Unterrichtseinheiten arbeitet vielfach der französische Kursleiter mit den deutschen Teilnehmern und der deutsche Kursleiter mit den französischen Teilnehmern. Voraussetzung für dieses Vorgehen ist allerdings, dass die Lehrkräfte jeweils mit den Lerngewohnheiten der anderssprachigen Teilnehmer (und vielleicht auch mit

der im anderen Land üblichen grammatischen Terminologie!) sehr gut vertraut sind. Im Schulaustausch werden in der Regel die jeweiligen Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler in der Muttersprache mononational unterrichten.

In den mononationalen Unterrichtseinheiten ist es bezogen auf die Grammatikvermittlung möglich,

- eine Vertiefung und weitere Automatisierung der im binationalen Unterricht eingeführten Grammatik vorzunehmen (Beispiel Komparativ);
- im binationalen Kurs nicht angesprochene grammatische Themen und die grammatischen Unterschiede beider Sprachen aufzugreifen und zu erklären sowie vor allem
- Zusammenhänge zu verdeutlichen (s. Kap. 3.7).

Die Lehrkräfte müssen je nach Kenntnisstand und Bedürfnissen der Teilnehmer eine inhaltliche und thematische Auswahl treffen. Die Inhalte der binationalen Phasen bieten den Ausgangspunkt hierfür.

Die Unsicherheit, die viele Teilnehmer im Grammatikwissen über ihre Muttersprache zeigen, kann mit einer kurzen Grammatikeinführung (in mononationalen Phasen mit den Lehrkräften der jeweiligen Muttersprache) abgebaut werden (s. o.). Wenn dabei für Anfänger Erklärungen zur Auswahl und Progression der grammatischen Inhalte gegeben werden, ist darauf zu achten, dass der Grammatikvermittlung (gerade bei Kursbeginn!) nicht eine größere Bedeutung beigemessen wird, als sie im Kursverlauf einnehmen sollte: Das Moment des binationalen Lernprozesses darf zu keinem Zeitpunkt in den Hintergrund gedrängt werden. Nur bei solchen binationalen Gruppen, die bereits weitgehend selbstständig, d. h. ohne die gleichzeitige Anwesenheit der Lehrkräfte zu arbeiten gewöhnt sind, andererseits aber bewusst etwas theoretischere grammatische Erklärungen wünschen, kann diese Art der Informationsvorgaben problemlos in die binationale Arbeit eingebracht werden.

3.3.2 ARBEITEN MIT GRAMMATISCHEN INHALTEN

Notwendigerweise muss bezogen auf die grammatischen Inhalte eine Beschränkung auf zentrale Aspekte vorgenommen werden und über die Transparenz des Lernstoffes, über das Einüben von Lernstrategien und die Angabe von Lernmaterialien zum eigenständigen Weiterlernen angeregt werden. Der Schwerpunkt wird auf die Handlungsbefähigung während und nach der Begegnung gelegt. Besonders wichtig sind Lernfortschritte, die schon im Kursverlauf gemacht werden. Die Teilnehmer sollten weder zu sehr überfordert noch unterfordert werden. Die möglichst genaue Feststellung des Kenntnisstands der Einzelnen und Flexibilität im Kursverlauf (z.B. Binnendifferenzierung bei heterogenem Kenntnisstand - s. Kap. 3.7) sind Voraussetzungen, dass die Teilnehmer Lernerfolge haben. Dies wirkt sich entscheidend auf die Motivation während und nach dem Kurs aus.

Im Folgenden werden zusammenfassend einige allgemeine Grundsätze für das Arbeiten mit grammatischen Inhalten genannt, die sich nicht ausschließlich auf binationale Sprachkurse beziehen.

Die Vorgabe oder Präsentation kommunikativer Situationen, Dialoge und Wörter aus verschiedenen Themenbereichen (gesprochen ebenso wie geschrieben) sollte immer der Grammatikvermittlung vorangestellt werden. Die grammatische Erscheinung ist in Bedeutung, Funktion und Struktur zu vermitteln. Beispielsweise soll eben nicht die Struktur des Komparativs/*le comparatif* abstrakt thematisiert werden, sondern die kommunikativen Handlungen (vergleichen), die damit gemacht werden (Bedeutung und Funktion des Komparativs). Sie sind der Ausgangspunkt, um davon abgeleitet die grammatische Struktur des Komparativs zu erklären.

Der thematische Zusammenhang zwischen den Aufgaben / Übungen im binationalen und im mononationalen Unterricht ist wichtig. Dies zu verwirklichen, ist auf Grund fehlender Zeit nicht immer einfach. Trotzdem ist es besonders im Unterricht mit Anfängern sinnvoll.

Nach der Vorgabe, der Erklärung, der Einübung (mündlich und / oder schriftlich) sind Wiederholungsphasen anzuschließen (konzentrische Vorgehensweise). Das heißt, dass grammatische Inhalte, nachdem sie eingeführt wurden, explizit oder implizit wieder aufgegriffen werden sollen.

Die Wortwahl bei grammatischen Erklärungen und Beispielsätzen ist dem Sprachstand der Teilnehmer anzupassen. Im Anfängerunterricht bedeutet dies, dass man in einfachen Sätzen mit ausgesuchtem / begrenztem Wortschatz und nicht zu schnellem Sprechtempo sprechen sollte. Wenn man darin keine Übung hat, besteht die Gefahr, ins andere Extrem zu verfallen und „unnatürlich“ zu sprechen.

Die Abstimmung der beiden Sprachen in der grammatischen Progression (speziell im Anfängerunterricht) sollte vorgenommen werden (s. Übersichtstabelle Seite).

Die Verdeutlichung der Zusammenhänge des grammatischen Regelsystems sind für die Orientierung der Lernenden von Bedeutung. Die grammatischen Inhalte und die Progression sollte transparent gemacht werden. Beispielsweise kann bei Fortgeschrittenen die grammatische Umsetzung des Themas Zeit behandelt werden, an Stelle Präsens, Perfekt usw. getrennt zu behandeln.

Die Aufarbeitung der grammatischen Strukturen ist gemäß den Vorkenntnissen der Teilnehmer und der Lernzielfestlegung vorzunehmen.

Bei der Aufbereitung grammatischer Inhalte sollten die unterschiedlichen Sprachkenntnisse von Teilnehmern berücksichtigt werden. Dies ist über die Auswahl der Basisinformationen (Dialoge, Grammatik, Arbeitsanweisungen) und der möglichen Steigerungen im Schwierigkeitsgrad und in der Komplexität machbar (Binnendifferenzierung - s. Kap. 3.7).

3.3.3 AUSWAHL GRAMMATISCHER INHALTE

Für die Auswahl der grammatischen Inhalte, die gemäß den Zielgruppen und den Lernzielen vorgenommen wird, hat sich eine so genannte Basisgrammatik oder ein grammatisches Minimum herausgebildet, das in den gängigen DaF/FLE-Unterrichtswerken, bzw. in Lehrwerken und Übungsmaterialien zur deutschen und zur französischen Grammatik enthalten ist⁴³. Bei der Vorplanung eines Kurses sollte eine erste Auswahl der Inhalte vorgenommen werden, die den jeweiligen Gegebenheiten nach Kursbeginn

⁴³ Ausführlichere Zusammenstellungen dazu in: Baldegger 1993 bzw. Coste 1976.

angepasst werden muss. Es geht nicht darum, ein Programm abzuhaken oder im Hinblick auf das eigenständige Weiterlernen nach dem Kurs möglichst viel Grammatik zu vermitteln, sondern die Inhalte bedarfsgerecht auszuwählen und Lernfortschritte zu sichern.

Die folgende Auflistung hat das Ziel, einen Überblick über wichtige grammatische Inhalte in verschiedenen Lernstufen beider Sprachen zu geben. Diese Übersicht erhebt jedoch nicht den Anspruch einer kontrastiven Grammatik noch den Anspruch vollständig zu sein, sondern sie soll den Lehrkräften bei der Planung und Auswahl eine Hilfestellung geben. Dabei ist zu beachten, dass die in Deutschland mehr oder weniger standardisierte Stufenunterteilung in Frankreich weniger durchgängig vorzufinden ist. Dementsprechend sind die Stufenangaben (*Grundstufe - Niveau débutant / Mittel- und Oberstufe - Niveaux intermédiaire et avancé*) flexibel zu handhaben.

Grammatikpunkte, die mit einem Stern (*) markiert sind, unterscheiden sich stark in den beiden Sprachsystemen oder sind lediglich in einer Sprache vorfindbar (z.B. die Deklination der Nomen im Deutschen). Die Anordnung zu Beginn der Grundstufe ist progressiv. Im weiteren Verlauf ist die Zusammenstellung der grammatischen Inhalte zu meist variabel. Auf Grund der Gegenüberstellung wurden an manchen Stellen bezüglich der Anordnung Kompromisse gemacht, weil sich die Progressionen beider Sprachsysteme hier nicht oder nur schwer angleichen lassen. An den Stellen, an denen die Progression gänzlich unterschiedlich vorgenommen werden muss, befindet sich dazu ein Hinweis in Klammern.

Grammatische und lexikalische Inhalte beider Sprachen

(* = Unterschiedlich in beiden Sprachen bzw. nicht existent in der jeweils anderen Sprache) /

Objectifs grammaticaux et lexicaux dans les deux langues

(* = Différents d'une langue à l'autre ou n'existant pas dans l'autre langue)

GRUNDSTUFE

- Artikel (best./unbest. A.)
- Substantive / Nomen; Komposita*
- Personalpronomen (Nomin.)
- Verben
- Kardinalzahlen
- Genus-Differenzierung
- Pluralbildung der Substantive
- Satzbau (Aussagesatz / Fragesätze)
- Konjugation: Präsens
- Verben mit trennbaren Vorsilben*
- Adjektive (Stellung)
- Adverbien (temporal, lokal, kausal)
- Reflexive Verben/Reflexivpronomen (Akk.)
- Präpositionen (räumliche/örtliche Beziehung)
- Artikel-Deklination (Nominativ/Akkusativ/Dativ)*
- Mengenangaben
- Possessivpronomen
- Negation (*nicht* / *kein*)
- Satzbau: Inversion*
- Unm. Vergangenheit/unm. Gegenwart/ Zukunft
- Präsens + entsprechende Zeitangabe (→ Zukunft)
- Modalverben
- Konjugation: Perfekt
- Ordinalzahlen
- Abtönungspartikel (denn, ja, aber, mal, etc.)*
- Kausalsatz : Nebensätze mit *weil* etc.
- Nebensätze mit *dass**
- Positions- und Aktionsverben*
- Imperativ
- Indirekte Fragen
- Komparativ / Superlativ
- Präteritum/ Imperfekt von *sein* und *haben*
- Präteritum/ Imperfekt der Modalverben
- Präteritum (regelmäßige und unregelm. Verben)
- Unpersönliches *es**
- Konjunktiv II /Gegenwart
- Passiv (Einführend)
- Verben mit bestimmten Präpositionen
- Nebensatz-Konstruktionen:
verschiedene Konjunktionen/
Infinitivsätze/ Relativsätze
- Verben: *lassen* / *gehen*
- Adjektivdeklinations*
- Personalpronomen (Dativ / Akk.)
- Relativpronomen (Dativ / Akk.)
- Genitivdeklinations*
- Präpositionaladverbien*
- Indefinite Artikelwörter
- Alphabet
- Orthografie und Zeichensetzung (Basisregeln)

NIVEAU DÉBUTANT

- Les articles (définis et indéfinis)
- Les noms/ Les noms composés
- Les pronoms personnels (sujets)
- Les verbes
- Les numéraux cardinaux
- Les genres
- Le pluriel des noms
- L'ordre des mots (la phrase affirmative / interrogative)
- Conjugaison: le présent
-
- Les adjectifs (la place de l'adjectif)
- Les adverbes (de temps, de lieu, de cause)
- Les verbes pronominaux / Les pronoms réfléchis
- Les prépositions (spatiales et temporelles)
-
- Les expressions marquant la quantité / Le partitif
- Les pronoms et déterminants possessifs*
- La négation (*ne..personne, ne.. rien* etc.)
-
- Passé proche / présent continu / futur proche*
- Présent pour exprimer le futur
- Les auxiliaires de mode
- Le passé composé
- Les numéros ordinaux
-
- La proposition circonstancielle de cause
- La subordonnée introduite par *que*
-
- L'impératif
- L'interrogation indirecte
- Le comparatif / Le superlatif
- L'imparfait (l'opposition imparfait - passé composé*)
- Les auxiliaires de mode au temps du passé
-
- Les verbes impersonnels*
- Les phrases conditionnelles au présent
- Le passif (introduction)
- Verbes+ prépositions
- La phrase complexe:
conjonctions simples /
propositions infinitives et relatives
- Verbes: *laisser, faire, aller* + infinitif
-
- Les pronoms (personnels) objets (in) directs
- Les pronoms relatifs
-
-
- Les adjectifs indéfinis
- L'alphabet
- L'orthographe et la ponctuation (règles de base)

MITTELSTUFE und OBERSTUFE

-
- Futur I und II
- Plusquamperfekt
-
- Präfixe* / Suffixe*

NIVEAUX INTERMÉDIAIRE et AVANCÉ

- L'accord du participe passé*
- Le futur simple et le futur antérieur
- Le plus-que-parfait
- Le passé simple*
- les préfixes / Les suffixes

- Indirekte Rede / Konjunktiv I - Konjunktiv II /Vergangenheit - Partizip I und II - Nominalisierung - Attribution - Präpositionen - Negation - n-Deklination* - Funktionsverbgefüge* - Adverbien und Adjektive - Satzbau - Konjunktionen (weiter) - Artikelwörter - Aktiv und Passiv - Grammatische Stilmittel - Zeichensetzung und Orthografie - Sprachniveaus	- Le style /discours indirect (concordance des temps) - Les phrases conditionnelles au passé - Participe présent / part. passé et gérondif - La nominalisation - La phrase complexe - Les prépositions - La négation - - - Les adverbes et les adjectifs - La syntaxe - Les conjonctions (notion introduite au niveau débutant) - Les déterminants - La forme active et la forme passive - Etude stylistique - La ponctuation et l'orthographe - Niveaux de langues et registre
--	---

3.4 FACHSPRACHE

Fragen, die in diesem Kapitel beantwortet werden:

- Welchen Anteil hat der fach- bzw. berufsbezogene Bereich an einem binationalen Sprachkurs?
- Welche fachsprachlichen Lernziele können unterschieden werden?
- Wie werden die Inhalte festgelegt und zusammengestellt?
- Welche fachsprachlichen Besonderheiten sind zu beachten?
- Wie kann der fachsprachliche Unterricht geplant und durchgeführt werden?
- Welcher Stellenwert kommt dem interkulturellen Aspekt im fachsprachlichen Unterricht zu?

Die fachsprachlichen Anteile sind bei binationalen Sprachkursen unterschiedlich hoch. Wenn an intensiven Tandemsprachkursen Berufstätige, Auszubildende oder Studierende aus gleichen Berufs- oder Fachbereichen teilnehmen und diese Zielgruppen auch unter dem Gesichtspunkt ihrer jeweils gemeinsamen fachlichen Interessen angesprochen und ausgewählt wurden, so liegt auf diesen Fachinteressen selbstverständlich der inhaltliche Schwerpunkt der Begegnung. Aber auch bei Kursen, die nicht ausdrücklich die Zielsetzung des fachlichen Austauschs haben, wie beispielsweise bei gegenseitigen Besuchen im Rahmen einer Städtepartnerschaft, kommt es oft bei Betriebsbesichtigungen oder Unternehmungen innerhalb des Begleitprogrammes zur Thematisierung fachsprachlicher Inhalte.

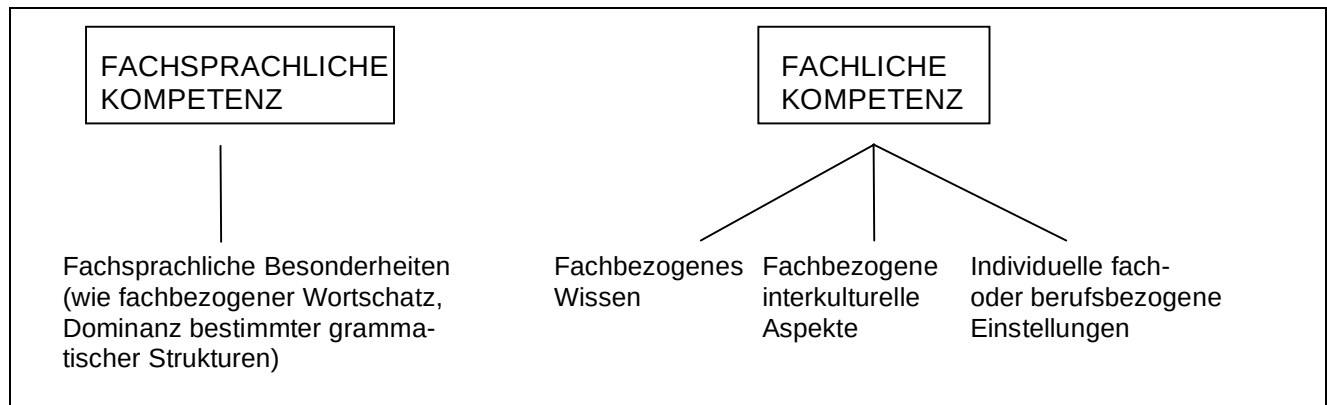
Die binationale Sprachkurse leitenden Lehrkräfte sind im Normalfall keine Spezialisten in den jeweiligen Fachbereichen. Somit stellen sich ihnen grundsätzliche Fragen und zwar:

- nach den Inhalten eines Berufsbereichs und den spezifischen Kommunikationsabläufen in einem Fachgebiet, sowie - und das betrifft alle Lehrkräfte -
- nach den Möglichkeiten, fachspezifische Inhalte in den Kursablauf zu integrieren.

Die Beantwortung dieser Frage ist besonders für die Vorplanung und Konzeption eines Kurses wichtig. Im Kursverlauf ist die Tatsache, nicht Experte zu sein, zweitrangig. Mit den Teilnehmern sind viele Spezialisten vor Ort, die weiter gehende fachspezifische Fragen beantworten können. Gerade im fachsprachlichen Unterricht zeigt sich, dass in einem binationalen Sprachkurs in einem besonderen Maße ein kooperatives Lehren und Lernen stattfinden kann und die Rolle der Lehrkräfte nicht auf die Vermittlung sprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten beschränkt ist (vgl. Kap. 2.4).

3.4.1 LERNZIELE IM FACHSPRACHENBEREICH

Das Lernziel ist das Erreichen einer ausreichenden Handlungsbefähigung der Teilnehmer im fachsprachlichen Bereich, sowohl auf der sozialen und interkulturellen als auch auf der sprachlichen Ebene (vgl. Kapitel 2.2). Die Teilnehmer sollen sich im fachbezogenen bzw. berufsbezogenen Kontext verständigen und andere verstehen können. Sie können über den Austausch auf fachlicher Ebene untereinander und mit Dritten sowie über Besichtigungen vor Ort und die Bearbeitung fachspezifischer Themen, Einsichten bekommen und dabei ihre beruflichen bzw. fachbezogenen Handlungsräume erweitern.



3.4.2 FACHSPRACHLICHE INHALTE

Die Berufsbereiche, die bei binationalen Sprachkursen des DFJW seit langem vertreten waren, sind breit gefächert. Es finden sich darunter allgemein betriebswirtschaftliche Berufe, Studierende der Landwirtschaft und Landwirte, Verlagskaufleute und Buchhändler, Bibliothekare, Museumsfachleute, handwerkliche Berufe (z. B. Tischler) sowie Berufe aus dem sozialen / pädagogischen Bereich (z.B. Sozialpädagogen, Lehrkräfte).

Zum Erreichen einer kommunikativen Kompetenz im fachlichen bzw. beruflichen Bereich ist die Thematisierung von Gesprächssituationen im binationalen Sprachkurs ebenso notwendig wie die Erarbeitung von Informationen und Daten über die jeweiligen Fachbereiche und die Menschen, die darin arbeiten. Kursinhalte sind die thematische und sprachliche Aufarbeitung von Sprechsituationen, das Sammeln von Fakten und Meinungen im Kurs und außerhalb des Kurses, wie beispielsweise bei Besichtigungen und Expertenvorträgen und ganz besonders im Austausch, der zwischen den Teilnehmern stattfindet.

Um für einen binationalen Sprachkurs eine Auswahl der fachsprachlichen Inhalte vorzunehmen, muss zunächst geklärt werden, welche Inhalte die Berufsbereiche der Teilnehmer umfassen. Dazu ist es sinnvoll, eine mehr oder weniger umfangreiche Darstellung der Arbeitsfelder eines bestimmten Berufsbereiches bzw. Fachbereiches vorzunehmen. Hieraus lassen sich Kommunikationssituationen ableiten, auf deren Grundlage eine bedürfnisorientierte Auswahl der Kursinhalte vorgenommen werden kann (vgl. Kap. 2.2).

Im Folgenden werde für den Dienstleistungsbereich im Tourismus exemplarisch (und vollständig) spezifische Gesprächssituationen benannt :

Kommunikationssituationen von Beschäftigten im Fremdenverkehrsbereich

Reiseverkehr/Beförderung (Bus, Auto, Bahn, Flugzeug, Schiff)

- Auskünfte einholen und geben (Fahrplan, Preise, Orte, Anzahl freier Plätze, Reiseablauf/Reisekomfort, Forderungen/Wünsche der Kundschaft).
- Reservierungen vornehmen.
- Sich und andere über Reiseformalitäten informieren (Reisepass, Zoll, Hygienebestimmungen, Reisegepäck, Bescheinigungen, Verbote).

Beherbergung (Hotel, Pension, Motel, Campingplatz)

- Einen Unterkunftsort, ein Zimmer beschreiben.
- Telefongespräche führen.
- Reservierungen vornehmen und bestätigen.
- Die Gäste in Empfang nehmen.
- Nachrichten für die Gäste in Empfang nehmen und weitergeben.
- Freizeitaktivitäten vorschlagen, Erklärungen dazu geben.

Gastronomie

- Bestellungen entgegennehmen, Auskünfte geben, Empfehlungen zu Speise- und Weinwahl machen.
- telefonisch Auskünfte über das Restaurant geben (Spezialitäten, Preise).
- Reklamationen entgegennehmen und darauf reagieren.
- Rezepte austauschen (Mengenangaben, Zubereitung, Zeiten der Arbeitsschritte, usw.).

Reisevermittlung

- Präzise und vollständige Angaben zu Pauschalangeboten unterbreiten (Reise, Überführung, Unterkunft, Verpflegung, Daten, Preise).
- Sich selbst und die Reisenden über alle notwendigen Gegebenheiten informieren: Reisedokumente, Hygienebestimmungen, Devisen, Preise in Abhängigkeit von Saison und Leistungsumfang usw.
- Telefonische Anfragen an Transportunternehmen, Hotels, Reiseveranstalter stellen: Auskünfte, Möglichkeiten, Reservierungen, Touren.
- Das Programm einer Rundreise erläutern (alle notwendigen Informationen zu den Verkehrsmitteln, zum Zeitablauf, zur Unterbringung und Verpflegung und zu den Preisen geben).
- Auskünfte zu Unterkünften geben (Wohnungen, Studios, Bungalows usw. - Ausstattung und Lage).
- Die Vertragsbedingungen einer Reise oder eines Erholungsaufenthalts klarlegen.
- Eltern und Teilnehmern von Sprachreisen für Jugendliche alle notwendigen Erklärungen zum Aufenthaltsort, zur Fahrt, zur Unterbringung, zu den Kursen, der Betreuung und zum Freizeitangebot geben.

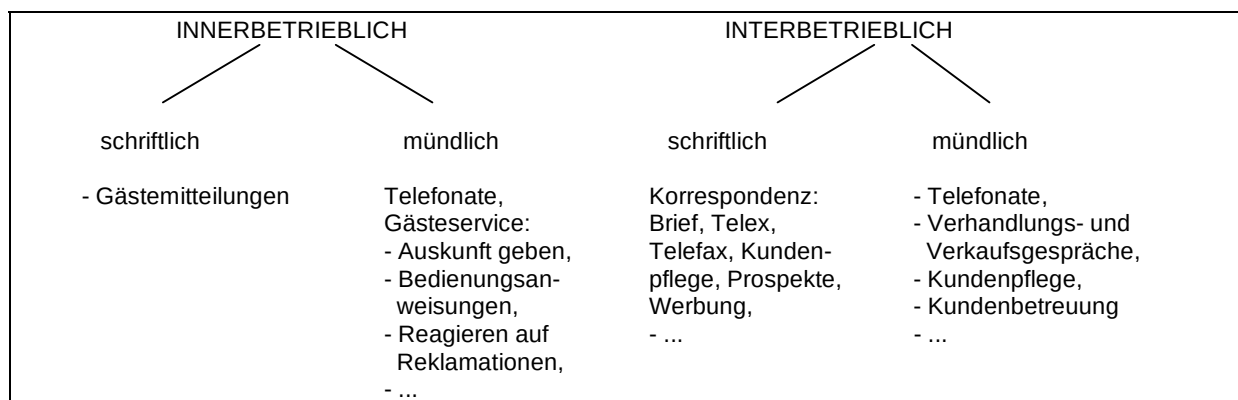
Reiseführung

- Sehenswürdigkeiten und Monumente aufführen/benennen und Erklärungen dazu geben (Bauzeit und Epoche, Erbauer, derzeitige Nutzung usw.) und sich dabei sprachlich auf die Zielgruppen einstellen (Kinder, Studierende usw.).
- Monumente und Sehenswürdigkeiten beschreiben.
- Die Geschichte von Monumenten und Sehenswürdigkeiten erzählen.
- Ausführungen zur Geschichte, Wirtschaft, zu herausragenden Persönlichkeiten (Künstler, Schriftsteller usw.) einer Stadt oder einer Region machen.
- Legenden, Anekdoten und kuriose Begebenheiten erzählen.

Weiterhin kann wie bei Braun⁴⁴ eine Einteilung im Hinblick auf die Kommunizierenden und ihre Funktionen sowie auf die Differenzierung in geschriebene und gesprochene Sprache vorgenommen werden (im Beispiel bezogen auf das Hotel- und Gaststättengewerbe) Hierdurch wird verdeutlicht, welche Anteile die schriftliche

⁴⁴ C. Braun in: Müller 1991:195

Kommunikation im Vergleich zur mündlichen einnimmt und in welcher Form und mit welchen kommunikativen Absichten der Schriftwechsel und die Gespräche zwischen den Kommunizierenden stattfinden.



3.4.3 FACHSPRACHLICHE BESONDERHEITEN

In jedem Berufsfeld bilden sich spezifische sprachliche Charakteristiken aus, die den Besonderheiten und Gepflogenheiten der jeweiligen Kommunikationsabläufe Rechnung tragen. Manche Satzstrukturen werden eher in dem einen als im anderen Bereich angewandt. Betrachtet man die Vielfalt an Kommunikationsformen, die in den einzelnen Fachsprachen vorhanden sind, so ist der Wortschatz wohl der einzige Bereich, in dem absolut eindeutige Abgrenzungen von der Gemeinsprache vorgenommen werden können. Für zahlreiche Fachbereiche, in denen deutsch-französische Sprachkurse stattgefunden haben und stattfinden, wurden beim DFJW erhältliche Glossare erarbeitet, die eine Hilfestellung für die Zusammenstellung des jeweiligen Wortschatzes geben.

Der Wortschatz jedes Berufsfeldes wird durch die Bezeichnungen für jeweilige Vorgänge, Objekte usw. geprägt. Zum Teil sind hierbei Auffälligkeiten vorzufinden, auf die eingegangen werden sollte. Beispielsweise hat sich im Fachwortschatz „Tourismus“ die Verwendung englischer und französischer Ausdrücke bzw. deren deutsche Ableitungen - besonders im Dienstleistungsbereich in Hotels, Gaststätten und auf Flughäfen - durchgesetzt (z.B. die Berufsbezeichnung *Chef d' étage*, ein Steak *bien cuit* bestellen, das Fleisch *transchieren*, für einen Flug *einchecken*, usw.).

Bezogen auf grammatische Strukturen weist die Fachsprache im Deutschen und im Französischen hauptsächlich folgende Besonderheiten auf:

Im Deutschen:

Mit dem Ziel, möglichst viele Informationen in komprimierter Form zu geben, ist im Fachsprachenbereich verstärkt die Attribution vorzufinden. Dies geschieht durch:

- Suffixbildung (z.B. ideenreich, vergleichbar, verlässlich),
- Partizipalkonstruktionen (Partizip I und II mit/ohne Erweiterung) sowie
- Wortzusammensetzungen (z.B. Werkzeugmaschinenfabrik, Hotelbarhocker).

Im Französischen:

Benutzung unpersönlicher Formen:

- sujet impersonnel *on*
- *il est certain que, il va de soi que*
- *il convient de dire que*, usw. (Prozess der Entpersonalisierung).

IN BEIDEN SPRACHEN

- Die Tendenz zur Nominalisierung.
- Die häufige Anwendung von Satzkonstruktionen im Passiv.
- Relativsätze (z.B. bei Definitionen).
- Dominanz der Gegenwartsform.

3.4.4 DER FACHSPRACHLICHE UNTERRICHT

Eine der Hauptaufgaben des fachsprachlichen Unterrichts in binationalen Sprachkursen ist es, die fachsprachlichen Inhalte auszuwählen und daraus, zusammen mit den allgemeinsprachlichen Inhalten, einen Kursplan zu erstellen. In welchem Maße der fachsprachliche Bereich berücksichtigt wird, ist vom Kursprogramm bzw. von den Zielsetzungen abhängig. Die Verknüpfung beider Bereiche ist sinnvoll, zumal oftmals eine Übertragung allgemeinsprachlicher Inhalte auf den fachsprachlichen Bereich und umgekehrt möglich ist. Beispielsweise können die allgemeinsprachlichen Kommunikationssituationen „Kontakte knüpfen (telefonisch, brieflich)“ oder „Meinungen äußern“ (s. Kap. 2.2) mit Gesprächsabläufen im beruflichen Bereich verbunden werden. Daneben gibt es jedoch auch andere Inhalte, die verstärkt im fachsprachlichen Kontext vorfindbar sind (z.B. „Produkte bewerben“, „Rechnungen schreiben“, „Belege ausstellen“, usw.).

Berufstätige Teilnehmer verfügen selbst über Berufserfahrung und Kenntnisse, die sie gerne in den Kurs einbringen; sie kennen ihre fremdsprachlichen Bedürfnisse und artikulieren sie auch. Der Wunsch nach ausgeprägt zielgerichtetem Arbeiten ist erfahrungsgemäß bei Berufstätigen in höherem Maße vorhanden als dies bei Teilnehmern, die sich noch in der Ausbildung befinden oder die ganz einfach über mehr Zeit verfügen, der Fall ist. Die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen der jeweiligen Zielgruppen zu erkennen und zu berücksichtigen, ist grundlegend für die Planung und Durchführung eines binationalen Sprachkurses mit fachsprachlichen Anteilen.

Eine mögliche Vorgehensweise zu Beginn des fachsprachlichen Unterrichts ist die exakte Abklärung bzw. Darstellung der beruflichen Sektoren, in denen die Teilnehmer arbeiten bzw. auf die sie sich spezialisiert haben. Da die Kursleiter oftmals vor Kursbeginn keine Angaben bekommen, die über die Nennung der Berufsbezeichnung bzw. des Studien-bereichs der Teilnehmer hinausgehen, können sie bei dieser Gelegenheit die vorgesehene Kursplanung erläutern und zudem die spezifischen Erwartungen der Teilnehmer feststellen (vgl. Kap. 2.1). Der Ablauf ist wie folgt:

Die Teilnehmer beantworten die Frage: Welche Tätigkeitsbereiche gibt es in meinem / unserem Beruf?

Ergebnisse können eine/mehrere - mehr oder weniger differenzierte - tabellarische Übersicht(en) über Berufsbereiche sein, die auf Wandzeitungen fixiert, zunächst im Plenum erklärt werden. Danach erläutern die Kursleiter auf der Grundlage dieser Übersicht(en) die geplanten Programmpunkte und fachlichen Inhalte. Der dritte Schritt ist ein Gespräch über die Einbeziehung der Wünsche und Erwartungen, die die Teilnehmer bezogen auf die fachsprachlichen Inhalte haben. (Da es Detailfragen betrifft, stört es nicht, wenn die Fixierung der Erwartungen bezüglich des gesamten Kurses schon stattgefunden hat. Sollte diese noch nicht erfolgt sein, ist hier eine Ausweitung auf die den gesamten Kurs betreffenden Erwartungen möglich.)

Die Vorteile dieser Vorgehensweise liegen darin, dass die fachsprachlichen Inhalte allen am Kurs Beteiligten klargelegt werden. Dies ist gerade auch für die Kursleiter wichtig, die keine Spezialisten sind und sich zwar einen weitgehenden Überblick über den Fachbereich verschafft haben, jedoch nicht sämtliche Berufsbereiche bis in alle Einzelheiten kennen. Zudem kann hier verdeutlicht werden, welche Bedeutung in einem binationalen Sprachkurs der Eigeninitiative der Teilnehmer zukommt. Hierzu werden besonders in Kursen für Fortgeschrittene beispielsweise gleich zu Beginn Referate über jeweilige Tätigkeitsbereiche oder das Vorstellen von Dokumentationen, die entweder Einzelne mitgebracht haben oder die zusammen mit anderen angefertigt werden, angeregt. Es bietet sich die Möglichkeit, zusammen mit den Teilnehmern ein gemeinsames Programm zu entwerfen, oder sie zumindest zur Kooperation anzuregen. Ein weiterer Gesichtspunkt besteht darin, dass mit den Wandzeitungen ein visueller Bezugspunkt im Kursraum geschaffen wird, auf den im Kursverlauf immer wieder verwiesen werden kann.

BEISPIELE ZU AKTIVITÄTEN IM FACHSPRACHLICHEN BEREICH

Der Platz, den die einzelnen Aktivitäten im Gesamten Kursverlauf einnehmen, ist wie immer von den Zielsetzungen abhängig. Es ist nicht immer einfach, Unterrichtsinhalte zu finden, die originell, abwechslungsreich und effizient sind. Nicht selten ergibt sich eine Aktivität aus einer anderen durch Ideen, Vorschläge oder über Nachfragen von Teilnehmern. Daher ist es ratsam, keine zu enge Zeitplanung zu machen. Mögliche Aktivitäten im binationalen Fachsprachenunterricht sind nachfolgend angeführt (vgl. Kap. 3.1).

- Die Durchführung einer Umfrage in den beiden Sprachen zu Arbeitsbedingungen in den jeweiligen Berufsbereichen in Frankreich und in Deutschland. Themen, die sich dabei anbieten, sind: Berufsausbildung und Weiterbildung, die berufliche Laufbahn (Karrieremöglichkeiten), der durchschnittliche Verdienst, die Arbeitszeiten, die Aufgabengebiete, Vorteile und Nachteile des Berufs usw. Nach der Auswertung der Umfrage können die ermittelten Ergebnisse in den jeweiligen Zielsprachen kurz zusammengefasst und vorgetragen werden. Hierzu arbeiten die Teilnehmer im Tandem (s. Kap. 3.7).
- Die Ausarbeitung eines zweisprachigen Fachwortschatzkataloges mit oder ohne Computer. Hieran kann jeden Tag gearbeitet werden. Die jeweiligen Ergänzungen dienen zur Aufarbeitung des im Tagesverlauf hinzugewonnenen Wortschatzes. Wenn jedes Tandem auch nur zu einem bestimmten Sektor arbeitet, wird relativ schnell ein umfangreicher Fachwortschatzkatalog entwickelt, der von allen Teilnehmern zur selbstständigen Wortschatzwiederholung (allein oder im Tandem) herangezogen werden kann. Ebenso sind andere Projekte strukturierter Wortschatzarbeit möglich (s. Kap. 3.1 und 3.5).
- Das gemeinsame Übersetzen von Fachtexten (vgl. Kap. 3.2). Selbst wenn diese Übung langwierig und hinsichtlich eines kommunikativen Unterrichts nicht sehr attraktiv erscheint, so können die Tandems hierbei interessante und wichtige Erkenntnisse gewinnen. Einige Anmerkungen dazu:
 - Es sollten kurze authentische Texte ausgewählt werden, da die Übersetzung in der Regel viel Zeit erfordert - besonders die Bedeutungsklärungsprozesse im Tandem.
 - Die Texte müssen auf die beruflichen Interessen der Teilnehmer eingehen und sollten möglichst aktuell sein.
 - Alleinige Zielsetzung ist es nicht, am Ende eine gute Übersetzung zu haben, sondern ebenso Strategien zum Lösen auftretender Schwierigkeiten beim Übersetzen zu entwickeln. Nach der Übersetzungsphase sollen nicht nur die Resultate präsentiert werden, sondern die Lehrkräfte müssen vor allem den Ablauf der Übersetzungstätigkeit thematisieren.
- Die Besichtigung von Betrieben und das Erkunden von Arbeitsbedingungen vor Ort. Es ist sinnvoll, die Besichtigung nach festgelegten Fragestellungen bzw. im Hinblick auf eine Informationsgewinnung zu bestimmten Bereichen durchzuführen. Die Inhalte der Besichtigung sollten vorab möglichst genau mit den Durchführenden geklärt werden. Dies ist ebenso bei Vorträgen von Experten zu beachten (s. Kap. 3.2).
- Die Vergabe von Arbeitsaufträgen zum Einholen von Informationen über die örtliche Wirtschaftssituation und Entwicklungstendenzen oder zu spezifischen Fragen wie beispielsweise zur Einstellungspraxis in öffentlichen und privaten Unternehmen usw.

ARBEITSMATERIALIEN IM FACHSPRACHENUNTERRICHT

Es ist wichtig, sowohl bei der Vorbereitung grundlegendes authentisches Arbeitsmaterial heranzuziehen (s. Kap. 3.2) und in Absprache mit den Organisierenden eventuell Betriebsbesichtigungen in angemessenem Umfang einzuplanen als auch, wie schon mehrfach angesprochen, den Teilnehmern gleich zu Beginn des Kurses viel

Platz zur Mitgestaltung zu geben⁴⁵. Mit dem Einsatz der Arbeitsmaterialien sollen Stimuli gegeben und Lernvorgaben gemacht werden, damit eine konstruktive Auseinandersetzung mit fachsprachlichen Inhalten und mit den Kollegen aus dem anderen Land stattfinden kann und eine ausreichende kommunikative Handlungskompetenz erreicht wird.

Beispiele für Materialien und Quellen:

- Statistiken (Datenreport, Erhebungen von Berufsverbänden usw.),
- Artikel aus Fachzeitschriften und Zeitschriften,
- Veröffentlichungen von Verbänden,
- Dokumentarmaterial (Filme usw.),
- Broschüren (z.B. über den Tourismus),
- Kataloge (Möbel, Lebensmittel, Tiefkühlkost, Reisen, Fachbedarf usw.),
- Materialproben (Holzarten usw.).

3.4.5 INTERKULTURELLE ASPEKTE

Das Wissen um soziale Normen und Regeln und um ihre Beachtung ist im Berufsleben die Voraussetzung, Missverständnisse zu vermeiden. Gerade hier wird deutlich, welchen Stellenwert Kenntnisse und Erfahrungen über interkulturellen Differenzen einnehmen. Um sich im Berufsleben des anderen Landes zurechtzufinden, muss man wissen, wie etwas sprachlich ausgedrückt wird (und nicht nur den entsprechenden Wortschatz kennen), wie Vorgänge gehandhabt werden und welche Bedeutung den jeweiligen Begriffen zukommt.

Oftmals haben Begriffe, für die es eine direkte Übersetzung gibt, eine unterschiedliche Bedeutung im anderen Land. Beispielsweise wird in Frankreich bei einer Person, die sich als Praktikantin oder Praktikant vorstellt (*stagiaire*), der Ausbildungsstand einer oder eines Auszubildenden vorausgesetzt. Wohingegen in Deutschland mit der Bezeichnung Praktikantin oder Praktikant nicht unbedingt eine feste Aussage über den Stand der Berufsausbildung gemacht wird, sondern lediglich die Funktion beschrieben wird, die diese Person im Unternehmen ausübt. Es kann sich somit dabei um Personen mit ganz unterschiedlichen beruflichen Kenntnissen und Fähigkeiten handeln.

Dies ist nur eines von zahlreichen Beispielen zur Thematik interkultureller Unterschiede. Welche Arbeitsformen zum interkulturellen Lernen herangezogen werden können, wird im Kapitel 3.5 genauer ausgeführt.

⁴⁵ Praxistipp: Im Einladungsschreiben um das Mitbringen verschiedener Materialien, Dokumente usw. bitten, über die die Teilnehmer als Fachleute im Normalfall verfügen.

3.5 PRAXIS INTERKULTURELLEN LERNENS

Dieses Kapitel gibt Antworten auf folgende Fragen:

- Durch welche Verfahren und Aktivitäten werden interkulturelle Lernziele im binationalen Sprachkurs umgesetzt?
- Welche Strategien interkulturellen Sprachenlernens sind für die Tandemarbeit grundlegend?
- Wie wird der Informations- und Erfahrungsaustausch über landeskundlich zentrale Bereiche im Rahmen interkulturellen Lernens gestaltet?
- Welche Schritte weist das interkulturelle Lernen bis hin zu transkulturellen Aktivitäten auf?
- Wie kann interkulturelles Sprachenlernen in Projekten organisiert werden?
- Wie können Spiele zum interkulturellen Sprachenlernen beitragen?

3.5.1 ZIELE, VERFAHREN UND AKTIVITÄTEN INTERKULTURELLEN SPRACHENLERNENS

Interkulturelle Lernprozesse nehmen bei binationalen Sprachkursen den gleichen Stellenwert wie sprachliche Lernprozesse ein. In allen Phasen der Begegnung ist interkulturelles Lernen möglich. Damit es optimal vonstatten gehen kann, ist es von Kursleiterseite immer wieder anzuregen und zu strukturieren. Interkulturelles Lernen betrifft sowohl den kognitiven als auch den affektiv-emotionalen Bereich, und kann an Inhalten und Materialien sowie im Prozess der Kommunikation selbst seinen Ausgangspunkt finden. Ebenso ergeben sich beim Zusammenleben der Teilnehmer im Kurs immer wieder Momente, in denen kulturell unterschiedliche Verhaltensweisen auffallen (z.B. Essensgewohnheiten oder ein anderes Zeitverständnis). Diese Aspekte sind von den Kursleitern aufzugreifen und in interkulturelle Lernprozesse zu überführen (vgl. ausführlich Kap. 2.3).

Wie bei der Umsetzung von sprachlichen Lernzielen und Inhalten gibt es auch für die Umsetzung interkultureller Lernziele und Inhalte in binationalen Sprachkursen keine einheitliche interkulturelle Didaktik. Die verschiedensten Ansätze zum interkulturellen (Sprachen-)lernen fließen in die didaktische Umsetzung ein. Entsprechend weist dieses Kapitel keine stringente Strukturierung auf. Es geht vielmehr darum, einige grundlegende Strategien interkulturellen (Sprachen-)Lernens ebenso wie Phasen im binationalen Sprachkurs zu zeigen, die die Etappen interkulturellen Lernens nachvollziehbar machen. In den folgenden Ausführungen, werden Aktivitäten vorgestellt, die grundsätzlich Sprachenlernen und interkulturelles Lernen umfassen (vgl. Lernzielformulierungen und Inhaltsbereiche in Kap. 2.2). Im Gegensatz zu anderen Kapiteln dieses Buches steht dabei letzterer Aspekt im Mittelpunkt der Betrachtung.⁴⁶

⁴⁶ Natürlich sind weitere Bereiche interkulturellen Sprachenlernens in binationalen Sprachkursen vorstellbar, etwa die Adaption von globalen Simulationen, anderen Rollenspielen oder die Bearbeitung von kulturellen „critical incidents“. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auch auf die beiden interkulturellen Arbeitsbücher: von Behal-Thomsen 1993 und Hansen/Zuber 1997, die eine Vielzahl von Vorschlägen zum interkulturellen Sprachenlernen bringen.

DIDAKTIK INTERKULTURELLEN LERNENS IN BINATIONALEN SPRACHKURSEN

Ziele interkulturellen Lernens	Verfahren und Techniken	Aktivitäten
Die Teilnehmer sollen: – ihre Kenntnisse über beide Länder erweitern (landeskundliches Lernziel) – die beiden Kulturen vergleichen und in Beziehung setzen – eigene und fremde Verhaltensweisen hinterfragen – sich in einer anderen Kultur orientieren – sich in einer interkulturellen Situation sprachlich adäquat verhalten können	Die Teilnehmer lernen: – Fragestellungen zu entwickeln – Auffälligkeiten zu benennen und darüber zu sprechen – Erstaunliches, Interessantes, Positives und Negatives zu formulieren – Informationen zu geben und zu bekommen – mit dem anderen über gemeinsame Erfahrungen zu sprechen – zu reflektieren – ihre Wahrnehmung zu trainieren – Bedeutungen zu erschließen – Begriffe und Gegenstände aus zwei Kulturen miteinander zu vergleichen – ...	Mögliche Aktivitäten hierzu: – Collagen erstellen – soziokulturelle und sprachliche Gegebenheiten vergleichen – Rollenspiele durchführen – Assoziogramme erstellen – den Kursort erkunden – Beobachtungen vornehmen, – Situationen protokollieren – einen Begriff recherchieren – ein Produkt erstellen (Video, Foto, Comic, Werbung, Film, etc.) – Gestik, Mimik und Geräusche interpretieren – ...

3.5.2 GRUNDLEGENDE STRATEGIEN FÜR INTERKULTURELLES SPRACHENLERNEN

Bei binationalen Sprachkursen sollen die Teilnehmer nicht ein unvermeidbar lückenhaft bleibendes landeskundliches Wissen anhäufen, sondern Einsichten und Strategien erlernen, die sie dazu befähigen, sich Fremdes in einem selbstständigen und bewusst vollzogenen Vorgang zu erschließen. Zu diesem Bewusstseinsprozess gehören sozusagen als Handwerkszeug zu allererst Strategien, um Fremdes und Eigenes in seiner Unterschiedlichkeit und seinen spezifischen Bedeutungen **wahrzunehmen**. Weitere Strategien sind die **Bedeutungserschließung** und der **Kulturvergleich**.⁴⁷ Sie beinhalten immer gleichermaßen sprachliche und inhaltliche Aspekte.

Nach MÜLLER vollzieht sich dieser Wahrnehmungsprozess in mehreren Etappen und führt zu einer immer komplexeren Bedeutungserschließung. Der einzelne

⁴⁷ Inzwischen existiert eine Aufgaben- und Übungstypologie, die auf den Prämissen von Bernd-Dietrich Müller zum interkulturellen Sprachenlernen aufbaut. Zu ihrer Umsetzung vgl. Bachmann 1996 vgl. auch MÜLLER In: Neuner 1986:33-44.

Mensch stellt dabei unaufhörlich Vergleiche mit bisher Erfahrenem an. Ein Hauptproblem ist, dass dabei die eigene und die andere Kultur mit denselben Kriterien in Bezug gesetzt und beurteilt werden. Dadurch entstehen Verzerrungen in der Wahrnehmung des Fremden. Die Erscheinungen und Handlungen der Fremdkultur brauchen dabei nicht unbedingt fremd zu erscheinen, sie werden jedoch falsch verstanden.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass die Bedeutung von Begriffen im Französischen und Deutschen nicht immer deckungsgleich ist, auch wenn ein Blick in das Wörterbuch eine eindeutige Übersetzung nahe legt. So ist selbst ein Grundnahrungsmittel wie *Brot / pain* in beiden Sprachen kulturell unterschiedlich konnotiert. Zum Beispiel gehört *Brot* für viele Deutsche eher zu den nicht gekochten, kalten Mahlzeiten (Frühstück, Abendbrot) während *pain* in Frankreich eher als ein unentbehrlicher Bestandteil bei traditionellen, warmen Gerichten gesehen wird (*déjeuner, dîner*). Viele andere Bedeutungselemente von *Brot/Pain* sind selbstverständlich in beiden Kulturen gleich (vgl. BACHMANN u.a. 1986:81ff).

Immer wenn es im binationalen Sprachkurs zum Vergleich der beiden beteiligten Kulturen kommt, besteht die Gefahr, dass Erscheinungen oder Handlungen einfach miteinander verglichen werden. Hinter den Begriffen stehende Verhaltensweisen und Alltagsgewohnheiten und damit verbundene Werte werden falsch eingeschätzt. Im deutsch-französischen Kontext gehören zu solchen, sehr unterschiedliche Deutungsmuster aufweisenden Begriffspaaren etwa *Familie - famille*, *Wald - forêt*, *Szene - (scène/milieu)*, *alternativ - alternatif*. Ähnliches gilt für kulturelle Manifestationen wie etwa *Selbstständigkeit - autonomie*, *Disziplin - discipline* oder *Ehre - honneur*. Interkulturelles Lernen muss jedoch daraufhin abzielen, dass so genannte „funktionale Äquivalenzen“ und Unterschiede bestimmt werden (vgl. Kap. 2.3). Erscheinungen und Handlungen sind immer in einem Kontext zu sehen und nach ihren Bedeutungen zu hinterfragen. So wird zum Beispiel in Deutschland bei einer *Ersten persönlichen Einladung* meistens und traditionell zum Kaffee eingeladen, während in Frankreich es sich bei solch einer Einladung (=funktionale Äquivalenz) eher um eine Einladung zu einem Abendessen handelt.

Binationale Sprachkurse sind ein idealer Ort, damit deutsche und französische Teilnehmer kulturspezifische Aspekte von Begriffen schnell wahrnehmen. Die gemeinsam gelebten Erfahrungen und die vielseitigen Kontakte mit der Zielkultur bieten genug Möglichkeiten, sich gegenseitig neue und bekannte Gegenstände und Begriffe zu erklären, sich damit auseinander zu setzen, darüber zu diskutieren und somit Bedeutung(en) zu erschließen. Tandempartner und die Gruppe übernehmen im Wahrnehmungs- und Reflexionsprozess eine strukturierende, erklärende und eventuell korrigierende Funktion. Um diese Prozesse zu fördern, ist es unabdingbar, im binationalen Sprachkurs den Teilnehmern Strategien zu vermitteln, wie sie die unterschiedlichen Bedeutungselemente einzelner Begriffe erkennen oder erschließen können.

Bachmann u.a. (in Zielsprache Deutsch 2/1996:79 und in dem Lehrwerk *Sichtwechsel-Neu 1996*) schlagen eine Reihe von Aufgaben und Übungen zum Trainieren von Wahrnehmung, Bedeutungerschließung und Kulturvergleich. Viele lassen sich auf binationale Sprachkurse übertragen, nachfolgend sind Beispiele dazu angeführt. Eine Verknüpfung mit sprachlichen Lernzielen ist bei sämtlichen Aktivitäten gegeben, Beispielsweise kann beim Versprachlichen von Wahrnehmungen das Formulieren persönlicher Eindrücke und das Äußern von Begründungen und Vermutungen geübt, beim Erstellen von Assoziationen kann Wortschatz memorisiert werden. Ein zur Begriffsrecherche ausgeweitetes Beispiel (Thema: *Wald*), was sämtliche Ebenen interkulturellen Sprachlernens kombiniert, wird weiter unten ausgeführt.

Wahrnehmungsschulung 1: Beschreibung und freie Kommentare

Mögliche Aktivitäten, um die genannten Mechanismen der Wahrnehmung zu erkennen, sind Gegenstände, Bilder oder Geräusche frei zu kommentieren. Dabei werden Assoziationen zunächst individuell schriftlich festgehalten und dann im Tandem oder in der binationalen Kleingruppe verglichen und gemeinsam interpretiert. Vielfach werden Kursleiter feststellen, dass Teilnehmer zunächst nur selten die Beschreibung von der Interpretation etwa eines Bildes trennen. Diese Unterscheidung, die für eine reflektierte Wahrnehmung und Bedeutungsklärung unabdingbar ist, kann anhand von Fotos von Alltagsszenen eingeübt werden. Nach einer detaillierten Beschreibung im Tandem kann eine Interpretationsphase in mononationalen Kleingruppen stehen, bevor abschließend ein Austausch und Gespräch im binationalen Plenum folgt. Die Zwischenphase in mononationalen Gruppen ermöglicht es, in der Endphase genauer zwischen eigen- und fremdkultureller Perspektive zu unterscheiden.

Wahrnehmungsschulung 2: Erkundung der Umgebung

Als weitere Aktivitäten zur Wahrnehmungsschulung bieten sich Erkundungen an, die möglichst mehrere Sinne ansprechen, wie beispielsweise die Stadterkundung *Mit fünf Sinnen - les cinq sens*.

STADTERKUNDUNG - DECOUVERTE DE LA VILLE

Gruppe I: Hören / Groupe I: Écouter

Gehen Sie in die Stadt / Allez en ville:

1. Konzentrieren Sie sich auf die Geräusche.

Concentrez-vous sur les sons.

Notieren Sie die Geräusche (dominante Geräusche, besondere Geräusche usw.).

Notez les sons (les sons dominants, les sons particuliers etc.).

2. Konzentrieren Sie sich auf Gespräche.

Concentrez-vous sur les conversations.

Was sagen die Leute? Notieren Sie ein paar Sätze.

Qu'est-ce que les gens disent? Notez quelques phrases.

Wie sprechen die Leute (Rhythmus)?

Comment est-ce que les gens parlent (rythme)?

Halten Sie bitte Ihre Ergebnisse schriftlich fest.

S'il vous plait, préparez une présentation écrite de ce travail

Gruppe II: Sehen / Groupe II: Voir

Gehen Sie in die Stadt / Allez en ville:

1. Beobachten Sie die Leute.

Observez les gens.

Was fällt Ihnen auf? Kleidung? - Verhalten? - Gestik? - usw.

Qu'est-ce que vous remarquez? - Vêtements? - Comportement? - Gestes? - etc

2. Sehen Sie sich die Gebäude und das Stadtbild an.

Regardez les bâtiments et le paysage urbain.

Was fällt Ihnen auf?

Wie sehen Wohnhäuser, offizielle Gebäude, Läden usw. aus ?

Qu'est-ce que vous remarquez? Quelles sont les caractéristiques des maisons, des bâtiments officiels, des magasins?

Halten Sie bitte Ihre Ergebnisse schriftlich fest.

S'il vous plaît, préparez une présentation écrite de ce travail.

Gruppe III: Riechen / Groupe III: Sentir

Gehen Sie in die Stadt / *Allez en ville:*

Achten Sie bei Ihrem Spaziergang durch die Stadt besonders auf die Gerüche.

Au cours de votre promenade dans la ville, faites attention aux odeurs.

- Sind die Gerüche angenehm oder nicht?

Est-ce que les odeurs sont agréables ou pas?

- Kennen Sie alle Gerüche?

Est-ce que vous connaissez toutes les odeurs?

- Charakterisieren Sie die Gerüche (Assoziationen?).

Caractérisez les odeurs (associations?).

- Diskutieren Sie in der Kleingruppe über die Gerüche.

Discutez-en en groupe

Halten Sie bitte Ihre Ergebnisse schriftlich fest.

S'il vous plaît, préparez une présentation écrite de ce travail.

Bedeutungerschließung 1: Das Erstellen von Assoziogrammen

Assoziogramme eignen sich fast für jeden Begriff. Günstig ist, wenn zunächst jeder Teilnehmer individuell oder in einer muttersprachlichen Kleingruppe spontan seine Assoziationen äußert, z.B. zum Begriff *Familie* bzw. *famille*. Die Ergebnisassozioigramme können dann in der mononationalen Gesamtgruppe zu so genannten „Kulturmengen“ kondensiert werden (Zusammenstellung von Mehrfachnennungen). Der Vergleich der Ergebnisse kann Grundlage für eine Fortführung in binationalen Tandem bzw. binationaler Kleingruppe sein. Mögliche Leitfragen wären bei diesem Beispiel: *Was bedeutet Familie in Deutschland bzw. famille in Frankreich? Wer gehört jeweils dazu / nicht dazu? Wo findet Familie/famille statt? In welchem Verhältnis stehen die genannten Personen zueinander? Gibt es ein Familienoberhaupt/chef de famille? Welche Funktionen haben die einzelnen Mitglieder?*

Bedeutungerschließung 2: Das Erstellen von Bedeutungscollagen

Nach einem ähnlichen Prinzip können Collagen erarbeitet werden. Zusätzlich zum Assoziogramm können Texte und Bilder von den Teilnehmern eingebracht werden. Diese Kleingruppenaktivität ist zwar weniger spontan, erlaubt aber eine größere Vernetzung von Begriffen.

Bedeutungerschließung 3: Zusammenstellen von Oppositionen und Einordnung in Koordinatensysteme

Weiterhin schlagen Bachmann u.a. 1996:83 vor, Antonyme (z.B. *öffentlich-privat, teuer-billig, gesund-ungesund*) als Endpunkte von Skalen oder Koordinatensystemen zu nehmen, auf denen jeder Teilnehmer nach seiner persönlichen Einschätzung Begriffe einordnet und deren Platzierung in der binationalen Groß- oder Kleingruppe diskutiert. Die Gespräche hierzu in der binationalen Gruppe erlauben es schließlich den Teilnehmern, zwischen persönlich, gruppen- und kulturspezifisch bedingten Meinungen, Gefühlen und Überzeugungen zu unterscheiden. Beispiel: *Was gilt in Deutschland / was in Frankreich als ungesund? Welche Bereiche gelten in Frankreich und welche in Deutschland als privat, welche eher als öffentlich?*

Kulturvergleich

Hierzu gehören Aufgaben, die die spezifischen Komponenten des Kulturvergleichs beachten und die Lerner befähigen, eigenkulturelle Prägungen zu erkennen und zu erklären. Hierzu eignen sich alle Aktivitäten, bei denen Sprachmuster und paraverbale Mittel wie Gestik und Mimik in beiden Kulturen verglichen werden, z.B. *wie wird etwas verneint, wie begrüßt man sich, wie wird eine Einladung ausgesprochen?* Eine Fortsetzung dieser Arbeit kann auf Mittel- und Oberstufenniveau in Aufgaben zur Kommunikationsanalyse bestehen. Diese Aufgaben beinhalten u.a. eine intensive Wortschatzarbeit. Im fachsprachlichen Kontext können etwa auf Textebene Geschäftsverhandlungen analysiert oder es kann das Layout von beruflichen Fachtexten miteinander verglichen werden. Ziel ist es, dass den Teilnehmern unterschiedliche Textsortenkonventionen und Gesprächsrituale klar werden. (Vgl. auch Kap. 2.3 *Interkulturell bedingte Störungen der Kommunikation* und Kap. 3.4).

3.5.3 INFORMATIONS- UND ERFAHRUNGSAUSTAUSCH

Die politischen und sozialen Systeme Frankreichs und Deutschlands sind in sehr unterschiedlicher Weise ausgeformt. Gesellschaftliche Realitäten werden von Deutschen und Franzosen in verschiedenen gedanklichen Schemata verarbeitet und wahrgenommen. Am Beispiel des Schul- und Ausbildungssystems beider Länder, das in fast allen binationalen Sprachkursen thematisiert wird, wird im Folgenden dargestellt, wie ein befriedigender Informations- und Erfahrungsaustausch über gesellschaftliche Realitäten im binationalen Sprachkurs gestaltet werden kann.

Bei diesem Standardbeispiel ist es offensichtlich, dass es Hauptaufgabe der muttersprachlichen bzw. mutterkulturellen Partner ist, dem fremdsprachlichen bzw. fremdkulturellen Gegenüber wesentliche Auskünfte über das eigene (Schul- und Ausbildungs-)System zu vermitteln. Die Kursleiter sollten hierzu notwendige Basismaterialien wie z.B. Schaubilder zur Verfügung stellen. Die Teilnehmer können ausgehend von ihrem eigenen schulischen und berufsbildenden Werdegang das Gesamtsystem erklären. Dabei ist zu berücksichtigen, dass regionale und berufsspezifische Abweichungen bzw. zwischenzeitliche Änderungen vorkommen können. Bis

hierher fällt der Bereich des „Auskunftgebens“ noch in die traditionelle Domäne der Landeskunde. Beim gemeinsamen Erfahrungs- und Informationsaustausch kommen rasch Begriffe und Realitäten ins Spiel, die in der anderen Sprache und Kultur keine 1:1-Abbildung besitzen, z.B. *Leistungskurs* oder *Diplomarbeit* oder *proviseur*, *brevet*, *Terminale ES*. Nur wenige Partner werden hiermit sofort das Richtige verbinden. Ein Teil der Realitäten kann sicherlich gemeinsam geklärt werden, wenn z.B. gut gemachte Schaubilder oder Übersichten den Teilnehmern zur Verfügung stehen.

Ebenso wichtig ist der Austausch von Erfahrungen, d.h. zum Beispiel im Fall des Schulsystems, dass die eigene Lernerbiografie dem Partner / den Partnern darzustellen ist. Durch lebendige Information wird viel klarer und nachvollziehbarer als am abstrakten Modell, was sich hinter Begriffen verbirgt. Der konkrete Erfahrungsaustausch ermöglicht in der Regel eher als der reine Austausch von Fakten, zwei Kulturen miteinander in Beziehung zu setzen, über eigenkulturelle Anhaltspunkte nachzudenken, die Perspektive des Partners einzunehmen mit dem Ziel, ihn zu verstehen und sich von seiner Sichtweise bereichern zu lassen.

Als konkretes Beispiel für den Informations- und Erfahrungsaustausch in binationalen Sprachkursen steht die gegenseitige Erläuterung des Schulsystems in einem Kurs mit Teilnehmern mit Mittel- oder Oberstufenniveau. (Andere Vorgehensweisen sind selbstverständlich möglich.)

1. Die Neugierde der Teilnehmer wecken

Ziel ist zunächst, die Aufmerksamkeit der Teilnehmer auf das Thema *Schulsystem* zu lenken und erste Fragen zum deutschen und französischen Schulsystem aufzuwerfen. Die Teilnehmer können im Tandem z.B. mit dem Comic „Agripine“ (von Claire Brétecher) arbeiten. Diese Bildgeschichten eignen sich hierfür besonders, da sie den Finger genau auf die „typisch französischen“ Bereiche des französischen Schulsystems legen. Muttersprachlern, so die Erfahrung, sind diese in der Regel sofort einleuchtend, und sie können diese bis zu einem gewissen Grad auch erklären. Die Fragen und Nachfragen der deutschen Teilnehmer lassen die Franzosen bereits an einigen Stellen interkulturelle Unterschiede vermuten. Folgende Überlegungen werden auftauchen: „Wenn der deutsche Tandempartner mir diese Frage stellt, dann könnte es in diesem Bereich bei ihm anders aussehen.“ Eine gewisse Neugierde kann somit beim erklärenden Franzosen geweckt werden. Es ist möglich, diesen Prozess nochmals im Plenum aufzunehmen und in einem Ersten, noch unstrukturier-ten Gespräch die Teilnehmer für diese Themen zu sensibilisieren. (Für das deutsche Schulsystem bieten sich ähnliche Karikaturen von Marie Marcks an.)

2. Informationen geben und erklären

Ebenfalls wieder im Tandem können anhand von Schaubildern die beiden Schulsysteme verglichen werden. Nicht nur für eine spätere Vorstellung im Plenum ist es interessant, wenn die Tandems verschiedene Aufgabenstellungen bekommen, die eng an ihren eigenen Schul- und Ausbildungsbiografien angelehnt sind. Jeder erklärt sein

System (und damit meistens auch seinen Werdegang) dem Partner, in der Regel in der Muttersprache. Die Kursleiter stehen für weitere Informationen und Klärungen zur Verfügung. (Zu sprachlichen Aspekten solchen Phasen vgl. Kap. 3.6 *Sprachenwahl*, Kap. 3.1 - *Lexik*, Kap. 3.7 - *Korrekturstrategien*.) Den Teilnehmern sollte klar gemacht werden, dass (in dieser Phase) nicht jeder Begriff übersetzt werden kann und dass in einigen Fällen eine genaue Bedeutungsklärung erst in späteren Phasen zum gleichen Thema erfolgt. Es ist darauf zu achten, dass nicht „falsch“ übersetzt wird.

3. Vorstellung im Plenum und Konzentration auf Schlüsselaspekte

Die Kursleiter lenken nach einer kurzen Vorstellung der Tandemergebnisse auf Punkte, die wesentliche Unterschiede der beiden Systeme betreffen, jedoch nicht unbedingt sehr offensichtlich sind. Nehmen wir das klassische Beispiel *Abitur* vs. *bac*. Die Teilnehmer übersetzen *Abitur* meistens mit *bac* und umgekehrt, ohne sich darüber im Klaren zu sein, wie weit diese beiden Abschlussexamen in ihrer Konzeption und auch in ihrer Durchführung voneinander entfernt sind. Andere Beispiele, die oberflächlich für synonym gehalten werden, sind *école maternelle* - *Grundschule*; *concours* - *Eingangsprüfungen/Abschlussprüfungen*. Die Muttersprachler/„Mutterkulturellen“ werden gebeten, die Fragen zu beantworten, die Begriffe und die dahinter stehende Realität dem Plenum zu erläutern.

4. Personalisierung der beiden Systeme

Wieder im Tandem erklärt jeder seinem Partner seine eigene „Abitur- bzw. Bac-Biografie“ (bzw. andere Abschlüsse). Die unterschiedlichen Typen des *Bac* bzw. des *Abiturs* (einschließlich *Fachabitur*) werden in ihrer Durchführung und späteren Bedeutung im Plenum zusammengetragen. Eine visuelle Unterstützung durch während dieser Phase (oder von Kursleitern vorweg) erstellte Schaubilder kann die Plenumsphase erleichtern.

5. Interpretation und Diskussion (Auswertung)

Jeder schreibt auf einen Zettel den Begriff, der für ihn am treffendsten das Ausbildungssystem des Partners charakterisiert. Die Muttersprachler reagieren auf die für alle (an der Tafel) visualisierten Begriffe, die oft für sie überraschend fremde Eindrücke wiedergeben. Die Kursleiter bitten die Muttersprachler zu erklären, wie sie das eigene System empfinden (Phase der „*centration*“/Hinterfragen eigener Verhaltensweisen, vgl. Kap. 2.3). Dann werden die Teilnehmer der anderen nationalen Gruppe gebeten, zu den gerade besprochenen Aspekten aus ihrem System Äquivalenzen und Ähnlichkeiten zu benennen und gegebenenfalls zu bewerten („*Centration*“ für die Partnergruppe). Schließlich sind die Teilnehmer so weit, in diesem Prozess die Auffassungen und die Gedankenwelt der Partner in deren Perspektive nachzuvollziehen (Phase der „*Décentration*“ / Hinterfragen fremder Verhaltensweisen).

Ziel ist hier, wie bereits im theoretischen Teil dargestellt, dass jeder Teilnehmer erkennt, dass er das andere Ausbildungssystem durch die Brille seiner Kultur sieht, einer Brille, die nicht universell ist und - im Gegenteil - zunächst nur den eigenen Blick zulässt. Das Erkennen der Kriterien und gedanklichen Schemata des Partners /

der Partner und die Verständigung mit ihm/ihnen erlaubt nicht nur ein besseres Verstehen, sondern auch die Erweiterung des eigenen Horizonts.

Diese Bewusstwerdung als zunächst letzte Etappe der Reflexion geschieht im Plenum auf der metakommunikativen Ebene. Hauptziel sind in diesen Phasen Verstehen und Diskussion. Es ist wichtig, dass diese Arbeit gemeinsam im Plenum oder in zwei Teilgruppen durchgeführt wird, mindestens ein Kursleiter zur Übersetzung bereitsteht, sie reformuliert, das Gespräch leitet, sich über eventuelle Polemiken hinwegsetzt, bzw. sie abbricht, um auf der Metaebene das Gespräch fortzuführen. Der Kursleiter hat Zusatzinformationen zu geben, kurz gesagt, die Rolle eines Vermittlers einzunehmen. Diese Rolle ist eine Herausforderung, die ebenso Kompetenzen in der Gesprächsführung wie ein breites Wissen über beide Länder verlangt.

6. Eventuelle Erweiterungsphasen

Bei Themenstellungen, die nur eine kurze Sammelphase im Plenum benötigen, können sich Phasen der Textproduktion im Tandem anschließen, die Umsetzungen von Erarbeitetem in die andere Sprache (sofern dies noch nicht in den genannten Phasen in einem ausreichenden Maße geschehen ist) und in andere Textsorten; z.B. können zusammenfassende Berichte, Kurzporträts oder Kurzprosa erstellt oder eine szenische Umsetzung versucht werden (vgl. auch Ideen in Kap. 3.6 Sprachenwahl und 3.2 Textarbeit).

3.5.4 TRANSKULTURELLES LERNEN AM BEISPIEL EINER COLLAGE

Im Vergleich zu Zielvorstellungen interkultureller Kompetenz bedeutet die *transkulturelle Kompetenz* eine Erweiterung. Ausgangspunkt ist, dass die Teilnehmer an einem binationalen Sprachkurs sich in einer realen Kommunikationssituation mit den Angehörigen der Zielsprache und damit im direkten Kontakt mit der anderen Kultur befinden. Sie bereiten sich nicht auf ein Zusammentreffen vor, sie leben es und sind dabei durch den ständigen Rollenwechsel von Muttersprachler und Nichtmuttersprachler und das Vorhandensein zweier Sprachen und Kulturen einem ständigen Perspektivenwechsel unterworfen. Aus Prozessen der Gegenüberstellung und des Vergleichens der beiden beteiligten Kulturen erweitert sich das interkulturelle Lernen zum kulturintegrativen Lernen, d.h. gemeinsam werden neue Inhalte verhandelt und erarbeitet. Die Perspektiven beider Lerner(-gruppen) fließen ein. Die Stufen auf dem Weg vom interkulturellen zu diesem so genannten transkulturellen Lernen (das also über beide Kulturen hinausgeht) werden im Folgenden anhand der Arbeitsform der Collage dargestellt.⁴⁸

⁴⁸ Angelehnt an ähnliche Überlegungen zum dialogischen Lernen vgl. bei ALIX 1990:28 und zu interkultureller Kommunikation bei SANDHAAS 1988:432.

1. Zunächst (noch) auf die eigene Person und Gruppe bezogen, geht es um die Bewusstmachung eigenkultureller Wahrnehmungsweisen. Diese Selbstbezogenheit richtet sich in der Darstellung der eigenen Person/Gruppe und Kultur immer auf eine definierte Zielgruppe, nämlich die Partnergruppe.

Collage: „*So sehen wir uns*“

Die französischen Teilnehmer erstellen eine Collage zum Thema „Frankreich“, die deutschen Teilnehmer zum Thema „Deutschland“ (=Selbstbild).⁴⁹

2. In einer zweiten Phase geht es darum, auf Fremdes aufmerksam und sich dessen bewusst zu werden.

Collage: „*So sehen wir euch*“

Die französischen Teilnehmer erstellen nun eine Collage zum Thema „Deutschland“, die deutschen Teilnehmer zum Thema „Frankreich“ (= Fremdbild). Alle Collagen werden an die Wand geheftet.

3. Es folgen weitere Schritte zum Vergleich beider Kulturen und ihres gegenseitigen Bezuges. Dieser weitere Phasenwechsel von Selbst- und Fremdwahrnehmung geschieht im Aushandlungsprozess mit dem Partner / den Partnern und kann als ein „Sich mit dem Anderen in Beziehung setzen“ verstanden werden.

Jede Gruppe sieht sich die beiden Collagen der jeweils anderen Gruppe an, ohnedassß diese dabei ist (bisher sollten die Gruppen auch in zwei Räumen gearbeitet haben). Jede Gruppe diskutiert für sich das Ergebnis, also die Sichtweise der anderen Gruppe und stellt eine Liste von Fragen zusammen.

4. In diesem Schritt geht es um reaktive und korrektive Aspekte im Hinblick auf ein Bewerten und Beurteilen des gemeinsamen Produkts oder der gemeinsamen Analyse. In weiteren Phasen der Bedeutungerschließung erfolgt eine selektive Aneignung neuer Einstellungen und neuen Verhaltens, die vorhandene Klischees teils relativiert, teils abbaut.

Die beiden Gruppen stellen zunächst ihre eigenen Collagen vor, beantworten Fragen der anderen Gruppe und diskutieren dann gemeinsam.

5. In diesem synthetischen Schritt steht das Zusammenfügen beider Sichtweisen in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess der Partner im Mittelpunkt, und zwar im Hinblick auf ein gemeinsames Ganzes oder Neues. Die Arbeit an gemeinsamen Inhalten, das Gerichtetsein auf ein gemeinsames Produkt oder Ziel ermöglicht einen transkulturellen Erfahrungsprozess.

Anschließend oder in einer späteren Phase des binationalen Sprachkurses kann eine neue, gemeinsame Collage (eventuell auch zu einem neuen, gemeinsamen Thema (z.B. die deutsch-französische Schule, das „ideale“ deutsch-französische Unternehmen) erstellt werden.

Während die Ersten drei Schritte typische Schritte für den interkulturellen Lernprozess sind, stellt Schritt 4 den Übergang und Schritt 5 schließlich die Erweiterung zum transkulturellen Lernen dar. Die beiden letzten Schritte sind als solche nur in der direkten Begegnung von Teilnehmern aus zwei Ländern durchführbar. Wesentlich ist die gemeinsame Konstituierung von Sinn, indem mit dem Partner Neues geschaffen und erarbeitet wird. Dies geschieht durch einen gemeinsamen Aushandlungsprozess auf kultureller und sprachlicher Ebene (dazu gehören u.a. Sprachenwahl und Sprachenregulierung, Themenwahl und Themenwechsel, Redezeitverteilung, gemeinsam verabredete Ziele und ein gemeinsam festgelegter Weg). Damit kann im binationalen Sprachkurs ein transkultureller Transfer von Wissen, Gedanken, Einstellungen und Gefühlen stattfinden (der interkulturelle würde sich mit einer Gegenüberstellung und einem Vergleich von Positionen und Gegenständen zufrieden geben).

Transkulturelles Lernen in binationalen Sprachkursen ist vor allem möglich in Phasen, in denen die Teilnehmer ein gemeinsames Produkt erarbeiten (z.B. das Erstellen einer gemeinsamen Kursdokumentation), bei gemeinsamer Aushandlung von Freizeitaktivitäten und täglichen Organisationsfragen, also dort, wo gemeinsame Arbeits- und Aushandlungsprozesse ablaufen, die sich nicht mit der Summe der beteiligten Kulturen zufrieden gibt, sondern neue Sichtweisen und Aspekte schafft. Diesen Prozessen entsprechen auf methodischer Ebene Techniken des entdeckenden und erforschenden Lernens, möglichst viele Sinne ansprechende Wahrnehmungsaufgaben, Improvisation, spielerische Formen und Projektorientierung.

3.5.5 DIE BEGRIFFSRECHERCHE ALS EINE FORM INTERKULTURELLER PROJEKTARBEIT

Projektorientierte Arbeitsformen sind in binationalen Sprachkursen häufig zu finden. Sie erlauben den Teilnehmern über weite Phasen selbstverantwortlich und selbstbestimmt in offener, handlungs- und themenzentrierter Form zu arbeiten und dabei transkulturelle Zielsetzungen anzustreben.⁵⁰ Häufig ist beim interkulturellen Sprachenlernen die Begriffsrecherche Ausgangspunkt der Projektarbeit. Daraus kann sich eine so genannte Themenrecherche entwickeln, die sogar zu einem mehrere Tage umfassenden Projekt ausgeweitet werden kann. Das hier beschriebene Beispiel zum Thema *Wald / la forêt* zeigt solch eine Erweiterung und illustriert gleichzeitig verschiedene, in diesem Kapitel genannte Strategien interkulturellen Lernens, wie etwa Wahrnehmungsschulung, Bedeutungserschließung und Kulturvergleich.⁵¹

Die Teilnehmer wählen oder bekommen einen kulturell zentralen Schlüsselbegriff, den sie vor Ort erforschen und anschließend kontrastiv darstellen. Ziel ist die Er-

⁴⁹ Die Collagearbeit kann auch ein begrenzteres Thema haben, z.B. *La femme allemande - la femme française*.

⁵⁰ Einen detaillierten Überblick zu Charakteristika von Projektarbeit in binationalen Begegnungen gibt HERFURTH 1993:207.

⁵¹ Die Idee zu einer Begriffsrecherche zum Thema „Wald“ geht auf Monika Bischof zurück. Eine Auswahl der von ihr gesammelten Materialien finden sich inzwischen in: Bachmann u.a. 1995: Kap. 11.

kenntnis, dass die Wahrnehmung und ihre Deutung unterschiedlich kulturell vorgeprägt sind, ebenso wie die Einsicht, dass sich bereits in einem Begriff ein umfangreicher soziokultureller Kontext entfalten kann und die Interpretation landeskundlicher Fakten in einem engen Zusammenhang mit der Begriffsbildung steht.⁵²

Bei der Planung eines binationalen Projekts zum Thema *Wald* geht es nun darum, Entschlüsselungstechniken und Verstehensstrategien zu finden, die die unterschiedliche Begriffsdeutung in beiden Kulturen klar machen und Missverständnisse vermeiden helfen. Idealerweise mag man sich Verfahren der Sprachsensibilisierung bedienen, wie sie zur Wahrnehmungsschulung, und Bedeutungserschließung bereits in diesem Kapitel angesprochen wurden.⁵³ Im Folgenden wird ein idealtypischer Ablauf der Begriffsrecherche für binationale Sprachkurse geschildert.

1) Einstieg in die Begriffsrecherche - Erstellen eines Assoziogramms

Wie bei vielen Themen bietet es sich auch beim Thema *Wald - la forêt* an, zunächst individuell ein Assoziogramm zum Begriff zu erstellen und die Ergebnisse in der mononationalen Gruppe in einem weiteren Gruppenassoziogramm zusammenzubringen.

2) Hypothesenbildung: Auswertung des Assoziogramms

Die Assoziogramme werden im Tandem oder in binationalen Kleingruppen ausgewertet. Es kommt zu einer Hypothesenbildung, was *Wald* in Deutschland und *la forêt* in Frankreich bedeutet. Dabei sind erste Feststellungen zu erwarten, dass sich *Wald* nur ansatzweise mit dem französischen Begriff *la forêt* deckt. Vermutungen werden geäußert, dass *Wald* für die Deutschen etwas anderes als *forêt* für die Franzosen bedeutet, dass Deutsche wahrscheinlich gerne *im Wald spazieren gehen*, dass je nach Land ganz unterschiedliche Leute sich an diesen Ort bewegen und dort auch unterschiedliche Dinge tun. In dieser Phase fließen Vorurteile, Stereotype, Verallgemeinerungen und persönliche Erfahrungen der Partner zusammen. Beispielsweise wird erfahrungsgemäß der *Wald* von Deutschen weitaus stärker als unverzichtbares Lebensumfeld betrachtet als dies bei Franzosen der Fall ist. Dies tritt in Ausdrücken wie *der Wald stirbt* und der dabei ersichtlichen Personifizierung zu Tage. Im Französischen ist auch bei sprachlichen Ausdrücken in Verbindung mit *Wald* eine stärkere Distanz vorherrschend.

⁵² Zum Verfahren und Ablauf der Wort- und Begriffsrecherche vgl. Bischof/Borchard 1989: 6ff, allerdings dort bezogen auf Fortbildungsveranstaltungen für ausländische Deutschlehrer, die an einem Goethe-Institut in Deutschland stattfinden, d.h. multinationale Gruppen mit vielen Ausgangssprachen und -kulturen, aber nur einer Zielsprache und -kultur

⁵³ Bei der Auswahl der Begriffe ist nach Bischof/Borchard 1989:16 wichtig, dass sie innerhalb eines vorgegebenen Zeitrahmens (z.B. ein Tag) „recherchierbar“ sind, dass ihre soziale Bedeutung sich nicht nur aus Gesprächen erschließen lässt, sondern auch direkt beobachtbar ist. Die Begriffe müssen in den Ausgangskulturen unterschiedlich erfahren werden können. Bischof/Borchard halten etwa Begriffe wie *Café, Platz, Hund, Straße, essen* oder *sich begrüßen* für gut recherchierbar, dagegen Abstrakta wie *Freundschaft, Arbeit* oder *Freiheit* für diese Zwecke weniger geeignet.

3) Vorbereitung der Feldforschung

Die Neugierde ist geweckt und die Teilnehmer wählen nun Orte, Situationen und Personen aus, die sie außerhalb des Unterrichtsraums vor Ort im *Wald* beobachten, protokollieren und befragen möchten. Such- und Leitfragen werden formuliert, ein Vorgehensplan erstellt. Die Teilnehmer finden sich je nach Interesse in Tandems zusammen. Sinnvollerweise werden ein Teil der Rechercheaufgaben auf die Tandems und Kleingruppen verteilt, jedoch gleiche Aufgabenstellungen mehrfach besetzt. Die Organisation dieser Aktivitäten kann je nach Gruppe den Teilnehmern selbst überlassen werden oder von den Kursleitern stärker vorstrukturiert sein. Die Kursleiter koordinieren die Aufgaben der Gruppen und verteilen eventuell benötigte Medien, wie z.B. Kassettenrecorder. Bestimmte Techniken der Feldforschung, vor allem Interviewtechniken, sollten vorher in beiden Sprachen eingeübt worden sein.

4) Durchführung der Feldforschung

Bei der an journalistische Verfahren erinnernde Vorgehensweise der Begriffsrecherche werden die Teilnehmer zu Feldforschern. Sie gehen im Tandem oder in binationalen Kleingruppen in den Wald. Aufgabe ist es, möglichst viel Material zum Begriff Wald zusammenzustellen (Zeichnungen, Fotos, Realien, Interviews mit Menschen zum Wald, und mit Menschen im Wald). Einfache Wahrnehmungsaufgaben wie Riechen, Hören, Schmecken sollten nicht zu kurz kommen. Die noch im Seminarraum erstellten Hypothesen werden um subjektive Einstellungen, Meinungen der Beobachteten und Befragten erweitert und so überprüft. Neue Thesen werden aufgestellt, erste Erklärungen gegeben. Der Entdeckungs- und Beobachtungsprozess verläuft in der Regel im Tandem. Damit kommen ständig beide kulturellen Perspektiven und beide Ebenen sprachlicher Erfahrung zusammen und erlauben einen Wechsel von Selbst- und Fremdwahrnehmung.

Die Kursleiter haben darauf zu Achten, dass die Recherchiertätigkeit nicht zu einem bloßen Sammeln von Einzelercheinungen des Waldes wird, sondern dass die Teilnehmer die von ihnen angewandten Strategien der Bedeutungserschließung reflektieren, und einen Rückbezug leisten zwischen beobachtbaren Objekten und Phänomenen und ihrer sprachlichen Umsetzung in den beteiligten Sprachen. Wichtig in der Durchführungsphase ist, das Gesehene, Gehörte und Erfragte zu dokumentieren und erste Schlüsse zu ziehen. Die Dokumentation (z.B. in Form von Notizen, ausgefüllten Fragebogen oder kurzen Texten, kommentierten Fotos und Realien) intensiviert gleichzeitig Wahrnehmung und Bedeutungsentwicklung.

5) Erste Auswertungsphase in Tandem und Kleingruppe

Zurück im Seminarraum steht am Beginn der Auswertungsphase der Gedanken- und Ergebnisaustausch mit anderen Tandems, die parallel gearbeitet haben. Bei der Begriffsrecherche vor Ort besteht die Schwierigkeit in der Schaffung eines landeskundlich brauchbaren Gesamtbildes aus den Teilstücken. Nach Bischof/Borchard ist der Fundus an Erfahrungen und Erkenntnissen mit weiteren Verfahren der Informationsgewinnung zu verknüpfen. Die Teilnehmer können zusätzliche Information etwa in Form von Stichwörtern aus Enzyklopädien oder kleineren Texten bekommen, die

die Kursleiter für diesen Zweck zusammengesucht haben. Diese Texte erlauben eine Objektivierung der Beobachtungen.⁵⁴

6) Vorbereitung der Präsentation

Die einzelnen Tandems erarbeiten eine Präsentation ihrer Ergebnisse, z.B. in Form einer Collage, wobei diese häufig zwei Pole haben wird, in unserem Fall etwa kontrastierend *Wald – la forêt*. Wesentlich ist das Zusammenstellen aller recherchierten Bedeutungselemente und die Konfrontation mit den Bedeutungselementen des sprachlichen Äquivalents in der Muttersprache.

7) Präsentation und Auswertung der Begriffsrecherche im Plenum

Die Präsentation der Recherchen zum Begriff *Wald - la forêt* geschieht im Plenum. Die Teilnehmer vergleichen und diskutieren die Ergebnisse der anderen Tandems. Die Bedeutungsfelder werden sozusagen vernetzt und Bedeutungen relativiert. Es kommt zu ausführlichen Erklärungsversuchen und einem intensiven Vergleichen von Ausgangs- und Zielkultur. Anschließend werden im Plenum die Anfangshypothesen mit den Ergebnissen verglichen. Damit kommt es zu Überlegungen wie: Welche(r) Begriff(e) wäre(n) bei uns äquivalent, d.h. welche Dinge erfüllen bei uns ähnliche Funktionen? Wie sehen sie aus? „Bedeuten“ sie dasselbe?

8) Sprachenwahl und Ortswechsel

Die Sprachenwahl bei der Begriffsrecherche ist abhängig davon, ob sie an nur einem Ort oder an beiden Kursorten durchgeführt bzw. fortgeführt wird. Der günstigste Fall ist wohl, dass sie als Begriffsrecherche an einem Ort begonnen und als Themenrecherche am anderen Ort fortgesetzt wird. Die Partner, in deren Heimatland und größtenteils auch in deren Muttersprache eine Bedeutungsrecherche stattfindert, brauchen sich keinesfalls zu langweilen. Ihre sprachliche Hilfe- und Unterstützungsfunktion als kompetente Partner motiviert in der Regel genauso wie der durch die fremdsprachlichen Partner erfahrene Perspektivenwechsel und die neuen Erfahrungen mit den vor Ort recherchierten Phänomenen. Findet die Begriffs- bzw. Themenrecherche nur in einem Land statt, hat die Analyse von zielkulturellen Phänomenen in authentischen Texten und anderen Medien und im Leben der (Partner-)Gruppe selbst einen größeren Platz einzunehmen.

9) Erweiterung zu einer Themenrecherche

Wenn es der jeweilige Begriff hergibt, kann - eventuell nach dem Ortswechsel ins andere Land - die Recherche thematisch vertieft werden. Die Teilnehmer können in einer ersten Phase tiefergehende Fragenkataloge erstellen und dann - je nach Tandem variiert - das Thema *Wald* weiter gehend untersuchen. Die Gruppe überlegt sich, welche(n) Teilaspekt(e) man näher untersuchen will. Die einen mögen z.B. (bei Sprachkenntnissen auf Oberstufenniveau) literarische Belege aus beiden Literaturen

⁵⁴ Eine kleine auf Monika Bischof zurückgehende Fundgrube von Texten (und auch Zusammenstellung von Assoziogrammen Deutscher zum Thema *Wald*) findet sich in Bachmann u.a. 1995: Kap.11.

zusammenstellen, andere können vor Ort Experten befragen (Förster, Umweltgruppen, Waldbesitzer). Die ausgewählten Teilaspekte werden näher erforscht, und es werden Materialien gesammelt (Fotos, Kassettenaufnahmen, Zeichnungen, Notizen, Dokumente, Interviews).

Auch bei einer Themenrecherche werden die sonst häufig an erster Stelle stehenden „Sachinformationen“ (Fakten und sachliche Daten) als weitere unverzichtbare Elemente landeskundlicher Informationsgewinnung verstärkt hinzugenommen, um genauere Aussagen über gesellschaftliche und mentale Strukturen in Deutschland und Frankreich zu erhalten. Bei einer isolierten Bedeutungsrecherche haben Sachinformationen dagegen eher die Aufgabe einer Hintergrundfolie, damit einzelne Erfahrungen angemessen erklärt und beurteilt werden können.

Wesentlich ist bei der Vorbereitung der Präsentation einer Themenrecherche im Sinne eines transkulturellen Lernprozesses die Erstellung eines neuen gemeinsamen Produkts, z.B. ein Videofilm oder eine szenische Umsetzung, die unterschiedliche Einstellungen und Umgehensweisen mit *Wald - la forêt* in beiden Ländern (evt. ironisch gebrochen) darstellt. Genauso sind Fotoschauen, Plakatausstellungen oder ökologisch-biologische Beschreibungen denkbar. Sinnvoll ist immer eine Anbindung an die Spracharbeit. In der Regel kann bei einer Themenrecherche ein strukturiertes Glossar zum Thema erstellt werden. Spracharbeit ist ebenfalls immer präsent in Überarbeitung, Verbesserung und Präsentation des Produkts. (Zu Aspekten kontrastiver und vergleichender Wortschatzarbeit vgl. Kap. 3.1)

Erfahrungen interkultureller Projektarbeit in binationalen Sprachkursen zeigen, dass die Themenbearbeitung am besten nicht über eine populärwissenschaftliche Ebene hinaus angeregt werden sollte. Bei einer zu fach(wissenschaft)lichen Orientierung besteht selbst bei fachspezifischen Kursen die Gefahr, dass ein Partner Experte und der andere nur Laie ist. So wird bei Fachgesprächen mit Dritten oft nur die Muttersprache die nötigen fachlich feinen Differenzierungen erfassen können. Hingegen können bei allgemeinen Themen, z.B. aus den Bereichen Presse, Verbraucherschutz, Ess- und Trinkkultur beide Partner ihre Erfahrungen gleichwertig einbringen und auf einer konkreten und leicht erfahrbaren Ebene kontrastive Studien anstellen. Dies gilt auch für die Analyse authentischer Dokumente oder bei Interviews. Solche mit allgemein von einem Thema „Betroffenen“ auf der Straße sind im Tandem einfacher als Interviews mit „Experten“ in Institutionen. (Zur Rolle von Kursleiter und Tandempartner gerade in diesen freieren Arbeitsformen sei an die Anforderungen in Kap. 2.4 erinnert.)

3.5.6 SPIELE ZUM INTERKULTURELLEN LERNEN

Spiele unterscheiden sich bzgl. ihrer Spielidee, Regeln, Zielsetzung, Dauer, Intensität, Wirkung usw. Die Zielsetzungen der Spiele zum interkulturellen Lernen sollten so gewählt werden, dass ihr Einsatz eine „stärkere Öffnung hin zum Fremden, Unbekannten, dem Nichtgewussten einer anderen Kultur bewirkt“ (Rademacher, Wilhelm, Uekermann 1991: 11) und mit den Zielen, die in diesem Kapitel weiter oben genannt sind, in Einklang stehen. Es gibt meist mehrere mögliche Zielsetzungen für Spiele im interkulturellen Lernprozess, wie z. B.⁵⁵:

- Interesse und Neugierde auf das Fremde wecken
- Bewusstwerden der eigenen kulturellen Hintergründe
- Wissen über die andere Kultur erwerben
- Wahrnehmungsfähigkeit erhöhen und Wahrnehmung für Kulturunterschiede schulen
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen
- Empathievermögen schulen
- Konfliktbereitschaft wecken, um sich Konflikten zu stellen und sie auszutragen
- Umgang mit Vorurteilen

Auf der Grundlage der gewählten Zielsetzung können sich die Kursleiter für ein bestimmtes Spiel entscheiden. In der Regel sind die Spiele in allen Spielbüchern nach verschiedenen Kriterien, auch nach Zielsetzungen, sortiert und somit leicht auffindbar. Bei der Auswahl des Spiels sollten auch Überlegungen zur Spieldauer, Spielvorbereitung, Spielverhalten der Teilnehmer, eigener Einstellung zum Spiel und möglichem Spielverlauf und möglicher Regeländerungen angestellt werden.

BEIM EINSATZ VON SPIELEN IST FOLGENDES WICHTIG:

- Qualität vor Quantität: Man sollte lieber weniger Spiele einsetzen, aber diese gut kennen und vorbereiten. Bei der Durchführung sollte man die nötige Zeit in Anspruch nehmen, sodass das Spiel nicht an seiner Intensität und Wirkung verliert.
- Auswertung des Spiels: Je nach Zielsetzung des Spiels und des Verlaufs muss eine Auswertung in Form einer Metakommunikation vorgenommen werden. D.h. man spricht über das Spiel: Was wurde gesagt? Wie wurde etwas gesagt? Sprechen über durchlebte Situationen im Spiel, Ansprechen von Konflikten, usw.
- Der Einsatz eines Spiels zum interkulturellen Lernen sollte nicht isoliert von anderen Aktivitäten zum interkulturellen Lernen stehen. Eine Einbettung in einen Gesamtlernprozess ist sinnvoll.
- Spiele müssen vom Lehrteam nicht als starre Gebilde mit unverrückbaren Regeln eingesetzt werden, sondern sie sollten an die Teilnehmer, an Gruppenprozesse und an die verschiedenen Situationen angepasst werden können.
- Auf Grund der kulturellen Prägung von Spielen und von individuellen Negativerfahrungen der Spielern kann es den Teilnehmern manchmal an der Bereitschaft mangeln, sich auf ein Spiel einzulassen. Dem muss durch eine behutsame Herangehensweise Rechnung getragen werden., damit evtl Spielbarrieren überwunden werden können.

⁵⁵ Die Zielsetzungen sind in Anlehnung an Rademacher//Wilhelm/Uekermann 1991 formuliert.

- Spiele, ihr Regelwerk und der Umgang mit Spielen sind abhängig von der jeweiligen sozialen Gruppe, Gesellschaft, Kultur und auch der Epoche, in denen sie praktiziert werden. Deshalb kann über den Einsatz von Spielen z.B. viel Information bzgl. der interkulturellen und intrakulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten vermittelt werden.
- Die Regeln eines Spiels werden bewusst gesetzt und sind variierbar. Nicht erst beim Spiel selbst, sondern schon beim Aushandeln, Festlegen und Interpretieren der Regeln findet eine interessante interkulturelle Kommunikation statt, die an sich schon einen Lernprozess darstellt.
- Die Spieltätigkeit ist ganzheitlich. Spielen macht die aktive Beteiligung eines jeden Spielers zur Voraussetzung. Durch das Spiel kann eine Gruppe ein Wir-Gefühl aufbauen. Durch die Einnahme einer Rolle im Spiel, die nicht der Rolle in der Realität entspricht, kann das Verhältnis zur Realität geändert werden. Teilnehmer können z.B. Empathievermögen entwickeln, indem sie eine ihnen zuvor unbekannte Rolle spielen.
- Mit Spielen können die Menschen die Wirklichkeit widerspiegeln und simulieren. Obwohl Spielhandlungen die Wirklichkeit nur annähernd oder verkürzt darstellen, können sie doch dazu dienen, die Beziehungen zwischen Menschen aktiv nachzugestalten und direkter erfahrbar zu machen, was im binationalen Bereich zum Abbau von Barrieren und Bewusstmachen der eigenen und fremden Kultur eingesetzt werden kann.
- Spiele können Beteiligten ein Feld bieten zwischen Schonraum und einem schonungslosen Alltag.

Alle diese Grundeigenschaften von Spielhandlungen sind sehr förderlich, um interkulturelle Lernprozesse in Gang zu setzen. Durch die Spielerrolle bekommen die Teilnehmer eine gewisse Distanz zur Rolle in der Realität. Dies erleichtert das Sprechen über das Spiel, also die Metakommunikation.

SPIELVORSCHLÄGE:

Einige Spielvorschläge, die auch zum Bereich interkulturelles Lernen gehören, sind schon in den Kapiteln 2.1 und oben gemacht worden, wie beispielsweise *Stadterkundung*, *Kennenlernen*, etc. Hier folgt nun eine kleine Auswahl von Spielen zum Bereich der Selbst- und Fremdwahrnehmung / Empathievermögen:

Bafa Bafa: Beschreibung s. DFJW: Arbeitsmaterialien: Le projet Bielefeld 1996, S.107.

Spiegelpantomime: (Dauer: ca. 1 Stunde) Die Deutschen spielen in einer pantomimischen Sketschreihe alles, was ihnen an den Franzosen auffällt (positiv und negativ) vor und umgekehrt. Um alles, was auffällt, deutlicher zu machen, kann die Anweisung gegeben werden, dass alle Handlungen übertrieben dargestellt werden. Hier kommen sehr viele Eindrücke und Wahrnehmung über die anderen zum Vorschein.

Fotogeschichten: (Dauer: 1-3 Stunden): Fotos, Postkarten oder Bilder aus Illustrierten werden auf einem großen Tisch ausgebreitet. Jede Person hat ca. 10 Minuten Zeit, die Fotos anzuschauen und ein oder zwei Fotos, die sie besonders interessiert oder anspricht, auszuwählen. Falls zwei Personen das Gleiche Bild gewählt haben, finden sie sich in einer Kleingruppe zusammen. Bei größeren Gruppen werden Kleingruppen von je 4-8 Personen gebildet. Jeder in der Kleingruppe erzählt zu seinem Bild eine Geschichte und sagt, warum er

dieses Foto ausgewählt hat. Zum Schluss kann die Kleingruppe aus all ihren Bildern eine Geschichte erfinden und im Plenum darstellen, erzählen (Rademacher:1991:196).

Variante: Die Kursleiter können ein Thema vorgeben. Die Bilder sind eine Hilfe, um über das vorgegebene Thema ins Gespräch zu kommen. Jeder zeigt sein Bild und erklärt, warum er es im Zusammenhang mit dem Thema ausgewählt hat.

3.6 SPRACHENWAHL

Fragen, die in diesem Kapitel beantwortet werden, sind:

- Warum ist eine Festlegung der Kommunikationssprache in einzelnen Phasen des binationalen Sprachkurses sinnvoll?
- Von welchen Gegebenheiten hängt die Wahl der jeweiligen Sprache ab?
- Welche Sprachenwahl ist während der Arbeit im Tandem sinnvoll?
- Wie gestaltet sich die Wahl der Sprache außerhalb der Tandems im binationalen Sprachkurs?

3.6.1 DIE BEDEUTUNG EINER BEGRÜNDETEN SPRACHENWAHL

Ein wesentliches Element bei der Planung und Durchführung von binationalen Sprachkursen ist die Entscheidung, *in welcher Phase* des Kurses *welche Sprache von wem* gesprochen werden soll. Sollen die Kursleiter hierzu Vorgaben machen, wie haben diese gegebenenfalls auszusehen oder überlassen sie die Wahl der Sprache weitgehend der Regulierung durch die Teilnehmer?

Zur Beantwortung dieser Fragen vergegenwärtigen wir uns den binationalen Sprachkurs zunächst als „Kommunikationsraum“. Einerseits bedeutet er reale, natürliche, ungesteuerte Kommunikation, andererseits stellt er eine Lernsituation in einem didaktischen Rahmen dar und zielt auf gesteuerte, unterrichtliche Kommunikation (und ist damit Vorbereitung und Vorgriff auf weitere Kommunikation mit anderen Personen). Im Kurs sind immer zwei Sprachen präsent. Je nach Situation benutzen die Teilnehmer die Sprache frei oder halten sich an sprachliche Vorgaben, die zu Unterrichtszwecken von den Leitern gemacht werden. Dies ist auch abhängig vom Ort (z.B. Pausenraum vs. Unterrichtsraum), von freier Konversation oder konkreter Aufgabenstellung, vom Vorhandensein von Materialien (in einer bzw. in beiden Sprachen) oder der Anwesenheit bzw. Nichtanwesenheit eines Kursleiters. Diese und weitere Parameter entscheiden über die konkrete Sprachenwahl.

In einer Reihe von binationalen Sprachkursen hat sich gezeigt, dass nur wenige Teilnehmer die Rolle der Sprachenwahl bewusst wahrnehmen. Lässt man den Lernern in der individuellen Tandemkonstellation absolute Freiheit, wird vielfach eine Sprache dominant und zwar, so die Erfahrung, die Muttersprache des „schwächeren“ Partners, d.h. die Fremdsprache des sprachlich „Stärkeren“. Dieser setzt so sein Sprachlerninteresse durch. Der sprachlich „schwächere“ Partner fällt weiter zurück und die Gesamtkommunikation gerät sprachlich immer mehr aus dem Gleichgewicht. Natürlich gibt es zu diesem Erfahrungswert auch Ausnahmen. Beispielsweise liegt es sehr stark an der persönlichen Motivation der Teilnehmer, ob sie in dem selbst gesteckten Rahmen sprachliche Lernerfolge erzielen. Zudem haben viele Kursleiter festgestellt, dass französische Teilnehmer eher zu ihrer Muttersprache tendieren als deutsche. Eine unreflektierte Sprachmischung (jeder spricht die Sprache, die ihm gerade in den Kopf kommt) ist ebenso hinderlich für einen erfolgreichen Spracherwerb wie eine strikte Sprachentrennung (z.B. im Tandem oder in der Großgruppe: eine Stunde Deutsch, eine Stunde Französisch), bei der zu viele Möglichkeiten vergleichenden

Lernens (vor allem auf der Ebene des Wortschatzes) vergeben und die situative Einbettung der Sprache zerstört werden.

Eine durchdachte Sprachregelung ist daher für binationale Sprachkurse notwendig. Die Wahl der Sprache ist u.a. sinnvoll anzulehnen an den Ort des Kurses, an die konkrete, der Tandemarbeit zu Grunde liegende kommunikative Situation, an die Aufgabenstellung oder an zu bearbeitende Materialien. Diese Aspekte werden später näher erklärt.

Basisprinzip eines binationalen Sprachkurses ist die authentische sprachliche Kommunikation. Teilnehmer sollen lernen, längere Sequenzen in der Zielsprache durchzuhalten, den Partner als sprachliches Vorbild zu erleben und gleichzeitig so kompetent zu werden, auf den Partner adäquat zu reagieren, ihn etwa auch unterbrechen zu können. Beide Partner sollten das Ziel haben, möglichst viele Sachverhalte in beiden Sprachen darzustellen und zu diskutieren und damit ihre Ideen und Meinungen in beiden Sprachen auszudrücken und miteinander auszuhandeln. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, die Teilnehmer darauf hinzuweisen, dass sie in ihrer Muttersprache langsam und verständlich sprechen und nicht sofort in die Partnersprache wechseln, wenn ein Nichtverstehen sich ankündigt.

DIE DIDAKTISCHE VEREINBARUNG

In der konkreten Zweierkonstellation ist eine „didaktischen Vereinbarung“ zwischen den Lernpartnern besonders wichtig. Hiermit versuchen sie ihre Kommunikation zu regeln, indem sie idealerweise vereinbaren, wie oft und in welcher Weise sie einander korrigieren, wann sie von einer Sprache in die andere fallen, wann bei einer Erklärung etwa der Rückgriff auf die Muttersprache erlaubt ist oder wann etwa bei der Bedeutungsklärung ein Blick ins Wörterbuch sinnvoll erscheint. Es geht um die konkrete Festlegung von Lernweg und Verfahren gegenseitiger Hilfestellung und Unterstützung. (Vgl. auch Sensibilisierungsübungen für die Arbeit in der Tandemkonstellation in Kap. 3.7)

Natürlich kann die Regelung solch einer didaktischen Vereinbarung nicht direkt von den Lernern verlangt werden. Kursleiter müssen immer wieder darauf hinweisen und mögliche Inhalte explizit machen. Dazu gehören im Kurs vor allem die Vorstellung und Einübung von Verfahren der Bedeutungsklärung und des Korrigierens (vgl. Kap. 3.7). Ebenso sind den Lernern ihre natürlich vorhandenen Kommunikationsstrategien und Partner-/Lernerhaltensweisen bewusst zu machen und interaktiv einzuüben.

Die Bewusstmachung sprachlicher Strategien und Kommunikationsformen im Tandem ist wichtig, weil die Teilnehmer an einem binationalen Sprachkurs die Tandemphasen in der Regel einerseits als einen spezifischen Lehr-Lern-Kontext (und damit als ganz spezifisches Lehr- und Lernverhalten) auffassen, andererseits als eine Form natürlicher, nicht unterrichtlicher Kommunikation. Die Tandemsituation hat einen

Doppelcharakter. Einerseits beabsichtigen die Partner zu lernen (d.h. nachzufragen, zu korrigieren, zu wiederholen), andererseits überwiegt immer wieder der inhaltliche Aspekt der Kommunikation, der ihr die innere Dynamik verleiht. Je mehr die soziale Beziehung der Partner im binationalen Sprachkurs als „didaktische“ Kommunikation definiert ist, desto mehr wird sie als Antizipation einer realen Kommunikationssituation aufgefasst und sprachliche Handlungsziele dürften gegenüber nicht-sprachlichen dominieren und handlungs- und sprachregulierend werden. Die Kommunikation springt zwischen Inhalt und Form (d.h. Arbeit an sprachlichen Problemen) hin und her. Nicht immer ist den Lernern Inhalt und Umfang der didaktischen Vereinbarung klar, was sich häufig in Unsicherheiten im gegenseitigen Korrekturverhalten oder in der Sprachenwahl zeigt. Die Einhaltung bzw. Nichteinhaltung der didaktischen Vereinbarung hat unmittelbare Konsequenzen für die Intensität des Spracherwerbs.

Die folgende Beschreibung der Sprachenwahl in unterschiedlichen Phasen des binationalen Sprachkurses soll dieses wichtige methodisch-didaktische Steuerungselement erklären und so helfen, diesen Kommunikationsraum optimal für das Sprachenlernen auszugestalten.

3.6.2 DIE SPRACHENWAHL DER TEILNEHMER BEI DER ARBEIT IM TANDEM

Eine sinnvoll begründete Sprachenwahl für einzelne Phasen der individuellen Tandemarbeit steht immer im Zusammenhang mit der Gesamtplanung einer längeren inhaltlichen Sequenz. Die Tandemarbeit findet schwerpunktmäßig in der Gesamtgruppe während der binationalen Unterrichtsphasen statt. Auch sind Aufgabenstellungen, besonders im Rahmen der Projektarbeit denkbar, die mehrere verschiedene Sozialformen umfassen (vgl. hierzu Kap. 3.5). So ist z.B. eine längere Phase der Texterschließung im Tandem, wobei der Muttersprachler eher die Rolle des Vermittlers hat und sich im Extremfall auf die Funktion eines Wörterbuches reduziert sieht, immer mit einer weiteren Phase zu kombinieren, beispielsweise in der Verknüpfung mit einer Phase, in der eine Reaktion auf den Text in der anderen Sprache erfolgt, oder der Text in eine andere Textsorte übertragen wird. Das Sprachlerninteresse beider Lerner muss im Gleichgewicht gehalten werden (vgl. Kap. 3.2). Die folgende Trennung von Phasen des Individualtandems dient daher vor allem analytischen Zwecken.

PHASEN DER ERSTELLUNG EINES PRODUKTS

Zu auf die Erstellung eines Produktes orientierten Übungen und Aufgaben zählen etwa das Schreiben eines Textes (narrativ oder als Dialog) (vgl. auch Kap. 3.7) wie auch freiere Formen, z.B. die Erstellung eines Plakates oder etwa einer Diaschau. Zwei konkrete Beispiele zeigen mögliche und sinnvolle Vorgehensweisen:

- 1) Es wird ein Text in beiden Sprachen geschrieben (z.B. Hausordnung zur Unterkunft, Kochrezept). Jeder Partner versucht, den Text in der Zielsprache zu schreiben und lässt sich vom muttersprachlichen Partner dabei helfen. Zwei parallele Texte entstehen. Während des Schreibprozess (Bitten um Hilfe, Aushandeln von Inhalten, Erklärungen geben) ist die Wahl der Sprache frei.
- 2) Es entsteht nur ein Produkt in einer Sprache, z.B. ein zusammenfassender Text auf Französisch über das deutsche Schulsystem. Grundlage hierfür sind z.B. ein Schaubild und die Kenntnisse des deutschen Partners. Der französische Partner versetzt sich in die Rolle eines Journalisten. Der deutsche Partner ist Informant und erklärt das ihm bekannte Schulwesen. Nachfragen, Erklären des Schaubilds und Aushandlung über den Inhalt des zu schreibenden Textes können sowohl in der einen als auch in der anderen Sprache oder in beiden erfolgen. Neben dem Sprachlerninteresse haben bei solch einer Aufgabenstellung beide Partner auch ein inhaltliches Interesse und agieren in authentischen Rollen (hier: Journalist, Informationsgeber), die sie auch außerhalb des Sprachkurses einnehmen können. Im Rahmen dieser Aufgaben haben beide Sprachen einen strukturierenden Effekt, die eine durch das Ausgangsmaterial, die andere durch das anvisierte Produkt. Solche landeskundlichen und interkulturellen Themen erfordern Begriffsarbeit und Erklärung in beiden Sprachen.

Die konkrete Sprachenwahl darf in solchen Sequenzen von Diskussion und Aushandlung im Rahmen der didaktischen Vereinbarung den Lernern überlassen werden. Solche Aktivitäten können unter dem Motto stehen: Die Wahl der Sprache des Produkts bzw. die Sprache seiner Vorstellung im Plenum ist festgelegt, die Wahl der Sprache auf dem Weg dorthin ist frei.

Selbstverständlich ist es auch möglich, in aufgabenorientierten Phasen den Tandems Vorgaben zu machen, z.B. den Diskussions- und Aushandlungsprozess auf eine Sprache zu beschränken. Möglich ist auch die Variante, dass einige Tandems auf Französisch arbeiten, andere parallel auf Deutsch. Hierbei können Teilnehmer individuell entscheiden, ob sie eher ihr inhaltliches Interesse (Wahl: Tandem in der Muttersprache) oder eher ihr Sprachlerninteresse (Wahl: Tandem in der Zielsprache) in den Vordergrund stellen. Solche inhaltlich parallel und sich auf beide landeskundlichen Realitäten beziehenden, aber sprachlich verschieden arbeitenden Tandems erlauben eine Präsentation im Plenum, die gleich beide Sprachen und ihre unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten nutzt.

Auf Grund eines zahlenmäßigen Ungleichgewichts zwischen deutschen und französischen Teilnehmern kommt es bei binationalen Sprachkursen häufig zu „Tridem“-Konstellationen. Bei Übungsphasen und produktorientiertem Arbeiten gilt oben gesagtes uneingeschränkt. Bei Konversationsphasen dagegen können andere Regelungen sinnvoll sein. Es ist darauf zu achten, je nachdem, ob die Muttersprache zweier Lerner oder ob die Muttersprache des dritten Lerners dominiert, dass in einer längeren Sequenz alle drei Teilnehmer ihr Sprachlerninteresse behaupten können.

PHASEN MÜNDLICHER KOMMUNIKATION

Hierunter verstehen wir Partnerarbeitsphasen, die dem freien mündlichen Ausdruck (Gespräch, Diskussion, Erzählung) oder der Erklärung von Sachverhalten oder Materialien (z.B. Schaubilder, Texte) dienen, aber nicht die Erstellung eines schriftlich zu fixierenden Produktes als Aufgabenstellung haben. Es ist sinnvoll, den Teilnehmern den Rat zu geben, möglichst für eine gewisse Zeit (für Anfänger kürzer, z.B. 5 oder

10 Minuten, für Fortgeschrittene entsprechend länger) nur eine Sprache zu benutzen, sich also „warm zu reden“. Es bietet sich meistens an, wenn französische Sachverhalte oder Frankreich Thema ist, miteinander Französisch zu reden, bei Deutschland betreffenden Themen entsprechend Deutsch. Selbstverständlich sind punktuelle Rückgriffe auf die andere Sprache in Phasen der Worterklärung oder der Korrektur erlaubt. Der freie Gebrauch beider Sprachen in diesen Phasen birgt dagegen die Gefahr der zunehmenden Dominanz einer Sprache. Auch ist das Wechseln zwischen Deutsch und Französisch im Hinblick auf zukünftige Verwendungen der Sprache im Zielsprachenland unnatürlich und ineffizient.

ÜBUNGSPHASEN

Hierunter werden Phasen des binationalen Sprachkurses gefasst, in denen ein „Übungscharakter“ überwiegt, in denen ein Tandempartner für eine Sequenz die Rolle des „Lehrers“ übernimmt und mit seinem Partner z.B. eine Grammatikübung durchführt, an einem Text Lesen und Aussprache einübt oder beide ein Rollenspiel auf Deutsch oder auf Französisch einstudieren (vgl. auch Kap. 3.3). Solche Übungsphasen erfordern immer eine sprachliche Vorgabe durch den Kursleiter, die sich am zu übenden Sprachmaterial orientiert. Besonders auf Anfängerniveau können bestimmte Sprechsituationen zunächst in der einen Sprache, danach in der anderen Sprache geübt werden.

Beispiel: *eine Auskunft einholen / demander un renseignement:*

Im Rahmen einer in Deutschland von den Kursleitern vorgegebenen Dialogsituation fragt der Franzose auf Deutsch den Deutschen nach dem Weg, den dieser in seiner Muttersprache erklärt. Danach werden die Rollen getauscht und die Situation nach Frankreich verlegt. Genauso gut ist eine Umkehrung der Rollen möglich. Der Deutsche fragt auf Deutsch nach dem Weg und der Franzose erklärt diesen auf Deutsch. Danach Rollen- und Sprachentausch in der nach Frankreich verlegten Situation. Durch diese zweite, in der Realität zwar seltener vorkommenden Konstellation werden die Sprachmittel des um Auskunft bitten und die des Auskunft gebens von beiden Sprechern sowohl in der Mutter- wie auch in der Zielsprache geübt.

3.6.3 SPRACHENWAHL IN WEITEREN PHASEN BINATIONALER SPRACHKURSE

PLENUMSPHASEN

Im Plenum sind Phasen, in denen einzelne Tandems ihre Arbeitsergebnisse („Präsentationsphasen“) vorstellen, von längeren Gesprächs- und Diskussionsphasen und solchen gemeinsamer Spracharbeit zu unterscheiden. In Präsentationsphasen sollte - so weit ein erstelltes Produkt keine andere Wahl nahe legt - möglichst jeder Teilnehmer die Zielsprache sprechen. Tandempartner, Kursleiter und übrige Teilnehmer stehen bereit, um bei sprachlichen Schwierigkeiten zu helfen. Bei Gesprächen und

Diskussionen gilt zunächst das Gleiche. Teilnehmer sollen üben, Gedanken, Meinungen, Erfahrungen in der Fremdsprache zu äußern. (Vgl. Kap. 3.7)

Aufgabe der Kursleiter ist es, Inhalte eventuell in der anderen Sprache zu wiederholen oder zusammenzufassen, damit die Sprachmittel beider Sprachen der Gruppe präsent sind. Die Kursleiter halten das Gesprächsmanagement. Auch dürfen sie lange schweigende Teilnehmer zu Beiträgen auffordern oder die nationale Gruppe unterstützen, die bezogen auf die Gesprächsanteile ins Hintertreffen geraten ist. Jedoch sollten die Kursleiter pragmatisch reagieren und zulassen, dass die Teilnehmer in die Muttersprache wechseln, sobald der Fokus einer Diskussion sich weit mehr auf die inhaltliche als auf die sprachliche Dimension richtet. Das ist fast immer bei Kontroversen der Fall. Es muss sichergestellt sein, dass die Sprecher in inhaltlichen Auseinandersetzungen, die ja auch gruppenspezifisch und persönlich für sie wichtig sind, ihre Ausdrucksfähigkeit behalten, wenn die Fremdsprache nicht dazu ausreicht, in diesen Fällen das Gewünschte zu verbalisieren. Bei explizit als Diskussionen bestimmten Phasen kann durchaus auch am Anfang die Regel gesetzt werden, dass jeder sich in der Sprache äußert, in der er sich äußern möchte.

Grundsätzlich ist bei Fokussierung auf den Inhalt eine zweisprachige muttersprachliche Kommunikation - jeder als authentischer Sprecher seiner Sprache - möglich, jedoch im Sprachenpaar Deutsch-Französisch nur selten von Sprechern verwirklicht. Diese Sprachenkonstellation eignet sich besonders dazu, Hörverstehen auszubilden und inhaltlich differenziert darzustellen. Gleichzeitig wird hier geübt, in der eigenen Muttersprache deutlich zu sprechen, einfache Sätze zu bilden, zu paraphrasieren, also dem Nichtmuttersprachler die Rezeption zu erleichtern.

In Phasen gemeinsamer Spracharbeit, z.B. bei kontrastiver Wortschatzarbeit, gilt entsprechendes wie soeben zur Tandemkonstellation formuliert. Verschiedene sprachliche Ausprägungen sind möglich. Arbeitsanweisungen für kommende Tandemarbeit oder den Ablauf des Sprachkurses betreffend sollten immer in beiden Sprachen (d.h. von beiden Kursleitern) gegeben werden.

MONONATIONALE PHASEN

In mononationalen Phasen mit dem muttersprachlichen Lehrer (z.B. französischer Kursleiter für deutsche Lerner) sollte dieser möglichst immer seine Sprache, also die Zielsprache der Lerner, durchhalten. Es gilt das Gleiche wie im aktuellen Fremdsprachenunterricht allgemein, dass eine möglichst weit reichende Einsprachigkeit auch für Anfänger anzustreben ist. Kursleiter mit Lehrerfahrung in multinationalen Gruppen dürften mit dieser Maxime keine Schwierigkeiten haben. In machen Fällen, beispielsweise bei Regelerklärung und -formulierung im Bereich der Grammatik, bei Erklärung von Spielregeln und in Phasen der Metakommunikation (d.h. bei Gesprächen über den binationalen Sprachkurs), kann auch die Muttersprache der Lerner verwendet werden: Dies gilt besonders für Kurse im Rahmen des Schulaustauschs (vgl. 3.3.1).

EXKURSIONEN / PROJEKTE / UMFragen / RALLYES

Bei Aktivitäten außerhalb der Tagungsstätte hat die Sprache des Landes Vorrang. Das sich so ergebende zeitweise Ungleichgewicht wird dadurch aufgehoben, dass ein Teil des binationalen Sprachkurses möglichst auch im anderen Land stattfindet. Bei Kursen an nur einem Kursort sind entsprechende Aufgaben zu finden, die die außerhalb des Unterrichtsraums geleisteten Sprachaktivitäten sinnvoll in die andere Sprache bringen.

Zum Beispiel ist bei der Besichtigung eines Bauernhofes in Deutschland die Verkehrssprache Deutsch. Der Bericht über diese Exkursion oder die Beschreibung eines deutschen Bauernhofes kann in der Nachbereitung auf Französisch erfolgen. Während Exkursionen oder Umfragen, d.h. bei Kontakt mit Personen außerhalb der Gruppe, haben die Muttersprachler in der Regel die Funktion, die Nichtmuttersprachler bei ihrer Kontaktaufnahme und in Gesprächen mit diesen Personen zu unterstützen und übersetzend und klärend einzugreifen.

FREIZEITPHASEN

In Freizeitphasen können die Kursleiter auf die didaktische Vereinbarung der Lerner vertrauen und der Kommunikation ihren freien Lauf lassen. Die Erfahrung zeigt, dass in der Regel die Teilnehmer sinnvolle Übereinkünfte treffen, wann sie welche Sprache sprechen. Die Kursleiter können jedoch, wenn sie ein Ungleichgewicht der Kommunikation fürchten, Vorschläge machen und einzelne Teilnehmer ermutigen, die Fremdsprache zu sprechen. Spracherwerb ist immer dann besonders erfolgreich, wenn auch in Freizeitphasen miteinander verhandelt werden muss, z.B. in Phasen gemeinsamen Kochens oder Einkaufens.

3.6.4. KURSLEITERSPRACHE

Aufgabe der Kursleiter ist es, den gesamten binationalen Sprachkurs in einem Gleichgewicht beider Sprachen zu halten. Dies gilt sowohl für die Gesamtgruppe als auch auf einzelne Teilnehmer bezogen. Sprachregelung bedeutet auch immer Steuerung der Gruppendynamik. Die Kursleiter steuern die Verwendung der Sprachen je nach Kommunikationssituation und Sozialform in der Weise, dass ein optimaler Spracherwerb ermöglicht wird. Der Kursleiter ist sprachliches Vorbild, d.h. er spricht in der Gruppe, z.B. wenn er etwas präsentiert oder erklärt, möglichst in seiner Sprache, sein Kursleiterpartner ebenfalls in der Muttersprache. In Phasen, die bewusst nur in einer Sprache ablaufen, gebraucht er selbstverständlich auch die Zielsprache. Auch das Kursleitertandem ist sprachliches Vorbild, z.B. bei Sprecherwechsel oder bei der Vorstellung, wie die konkrete Spracharbeit im Tandem aussehen kann (Simulation von Erklärungs- oder Korrektursequenzen). Selbstverständlich sollten sich die Kursleiter in beiden Sprachen ohne Schwierigkeiten ausdrücken können.

3.7 METHODISCH-DIDAKTISCHE ASPEKTE: ORGANISATIONSFORMEN - FEHLERKORREKTUR - BINNENDIFFERENZIERUNG

In diesem Kapitel wird auf Prozesse beim Unterrichten in binationalen Sprachkursen näher eingegangen, die schon in anderen Kapitelpunkten angesprochen wurden. Fragestellungen sind:

- Welche Besonderheiten sind bei den Vermittlungsabläufen in den verschiedenen Arbeitsformen zu berücksichtigen?
- In welcher Form wird die Fehlerkorrektur in binationalen Sprachkursen vorgenommen?
- Wie kann in binationalen Unterrichtsphasen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Teilnehmern heterogener Gruppen eingegangen werden?

3.7.1 ORGANISATIONSFORMEN IM UNTERRICHT

In binationalen Kursen wird der Unterricht in verschiedenen Organisationsformen durchgeführt:

- in mono- und binationalen Groß- und Kleingruppen, im Tandem,
- im Plenum und
- in Einzelarbeit.

Die Tandemarbeit steht im Zentrum bei binationalen Sprachkursen. Trotzdem werden auch andere Arbeitsformen herangezogen. Es hängt von der sprachlichen, inhaltlichen oder gruppendynamischen Zielsetzung ab, in welcher Organisationsform der Unterricht stattfindet. Der Aspekt, durch einen Wechsel der Arbeitsformen bei längeren Kursen einen Motivationsverlust zu verhindern, sollte auch bei binationalen Kursen Beachtung finden.

Nachfolgend werden Ausführungen zu den verschiedenen Organisationsformen - zu ihrer Auswahl und Durchführung - gemacht. Der Bereich der Einzelarbeit wurde vernachlässigt, da er in binationalen Sprachkursen keinen großen Platz einnimmt. Selbst die Nachbereitung der Unterrichtsinhalte und das Weiterlernen nach den binationalen und mononationalen Kursphasen kann sowohl in Einzelarbeit als auch im Tandem geschehen.

LERNEN IM TANDEM

Wie unter anderem im Kapitel 2.4 bereits dargelegt wurde, beruht das Arbeiten der Teilnehmer im Tandem auf der Bereitschaft, die eigene Sprache im kulturellen Kontext zu vermitteln und die Andere zu lernen. Beide Partner befinden sich in einer Vermittlungs- und Lernsituation, die ihnen in der Regel unbekannt ist. Die Bereit-

schaft zur Toleranz (und Offenheit), zur Eigeninitiative und zu einer gewissen Sensibilität gegenüber den anderen ist die Voraussetzung, um im Tandem und im binationalen Kurs befriedigend und erfolgreich lernen zu können. Die Einführung zum Arbeiten im Tandem beinhaltet somit außer den inhaltlichen Fragestellungen, dem *was* gemacht wird, auch und gerade, *wie* man etwas macht. Um dies den Teilnehmern näher zu bringen, kann zu Beginn des Kurses eine Übung aus der psychologischen Praxis herangezogen werden.

Die Teilnehmer bekommen ein leeres Blatt Papier und den Auftrag, sich im Tandem nebeneinander zu setzen und zusammen einen Stift zu führen. Sie sollen mit diesem Stift ein Haus und die Umgebung zeichnen, ohne dabei miteinander zu sprechen. Ziel ist es, dass sie eine gemeinsame Zeichnung anfertigen. Es sollte nicht eine Person der beiden quasi allein den Stift führen. Bei dieser Übung werden den Teilnehmern die oben genannten Begriffe Sensibilität, Toleranz und Eigeninitiative unmittelbar bewusst gemacht, ohne deren Umsetzung für sie weder das Resultat noch der Prozess des Zeichnens befriedigend und motivierend ist. Selbstverständlich sind diese Voraussetzungen auf alle Bereiche des Lernens und Zusammenarbeitens übertragbar. Für die Tandemarbeit sowie insgesamt für das Lernen in binationalen Kursen sind sie jedoch grundlegend für den Erfolg.

Für das Arbeiten in den Tandems gibt es eine Anzahl zu beachtender Aspekte:

- Es sollte immer wieder zwischen den Tandempartnern ein Wechsel stattfinden. Kriterien zur Zusammenstellung der Tandems können sein:
 - die unterschiedlichen Fremdsprachenkenntnisse der Teilnehmer,
 - die Notwendigkeit, bestimmte Teilnehmer zu fördern,
 - die Berücksichtigung zwischenmenschlicher Beziehungen (Gruppendynamik),
 - die Beachtung der phonetischen Vielfalt und eventueller dialektaler Besonderheiten,
 - die Anregung der Kommunikation durch abwechslungsreich Inhalte..
- Für die Zusammenarbeit gibt es Regeln, wie beispielsweise zur Sprachenwahl (s. Kap. 3.6), die eingehalten werden sollten. Trotzdem sind die Vorgaben nicht dogmatisch zu handhaben, sondern die Tandems sollen gut zusammenarbeiten, Spaß miteinander haben und in ihren Erwartungen weiterkommen. Wenn sie dazu eigene Wege finden, die akzeptabel und machbar sind, ist dies zu fördern und keineswegs zu unterbinden.
- Es ist grundlegend, dass die Kursleiter die beiden Partner weit gehend eigenständig arbeiten lassen und in die Tandemarbeit nur eingreifen, wenn
 - die Teilnehmer das Bedürfnis danach äußern,
 - inhaltliche Korrekturen oder Hinweise vorgenommen werden müssen,
 - Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit auftreten, oder

- Hinweise zur Erweiterung der inhaltlichen Vorgaben (andere Aufgabenstellungen - Binnendifferenzierung) nötig sind.
- Teilnehmer binationaler Sprachkurse machen in der Regel selbst sehr schnell die Erfahrung, wie wichtig es ist, zu verstehen und verstanden zu werden. Das Sprechen in einfachen Satzkonstruktionen und eine möglichst verständliche Artikulation sind nicht nur bei Anfängern Grundlagen hierfür. Dennoch fällt dies den meisten Menschen, die es gewohnt sind, in komplexen Zusammenhängen zu denken, nicht leicht. In binationalen Kursen werden sich die Teilnehmer oftmals erst durch Verständigungsprobleme über den eigenen Sprachgebrauch bewusst. Dies betrifft vor allem sprachliche Besonderheiten, wie beispielsweise gruppenspezifische Sprechweisen im Französischen und Dialekte im Deutschen oder auch ironisches Sprechen. Gerade unbewusst ablaufende Mechanismen, wie z.B. schnelles Sprechen bei Franzosen aus der Pariser Region, oder die Dialekte bei Deutschen bieten manchmal Anlässe zu Unstimmigkeiten.

Den Teilnehmern ist es oftmals nicht einsichtig, warum die jeweiligen Gesprächspartner nicht „einfach“ verständlich sprechen. Eine Erklärung zu geben, dass in die Art zu sprechen viel vom Selbstverständnis einer Person einfließt, ist hier hilfreich. Wenn beispielsweise mehrere deutsche Teilnehmer aus dem selben Dialekt-raum kommen und untereinander im Dialekt sprechen, wird es ihnen sehr schwer fallen, dies zu ändern. Die Übernahme der Standardaussprache wird von ihnen als das Einbringen einer gewissen Distanziertheit bis hin zur Arroganz, in jedem Fall aber als auffallende Verhaltensänderung empfunden.

Es bietet sich somit in jedem Fall an, regionale Besonderheiten von Sprachräumen oder sonstige intrakulturelle Sprachaspekte im Kurs zu thematisieren (vgl. Kap. 2.3). Gerade auch bei binationalen Sprachkursen, die beispielsweise auf ein Berufspraktikum vorbereiten, ist die Einbindung der Spracharbeit in das Gesamtkonzept des jeweiligen deutsch-französischen Projektes wichtig.

- Beim Arbeiten in den Tandems müssen sich die Partner gegenseitig Verständnishaften geben. Die Kursleiter sollten auf folgende Kommunikationsstrategien hinweisen, bzw. hierzu mit den Teilnehmern Übungen machen (vgl. Kap. 3.1):
 - Eine Vereinfachung der inhaltlichen oder sprachlichen Komplexität muttersprachlicher Ausdrücke bzw. Texte vornehmen, z.B. ähnliche Wörter oder einfache Satzstrukturen benutzen, usw.
 - Wörter umschreiben (es bietet sich an, dass die Tandems mit einsprachigen Wörterbüchern arbeiten).
 - Internationalismen einsetzen.
 - Erläuternde Beispiele geben.
 - Bei sprachlichen Lücken oder stockendem Redefluss des Partners, Formulierungsvorschläge anbieten.
 - Visualisierungen durch Bilder oder Zeichnungen sowie durch Mimik und Gestik vornehmen.

- In die jeweils andere Sprache direkt übersetzen.
- Absicherungen durch Frageintonation, nonverbale Zeichen (Mimik, Gestik), sprachliche Minimalreaktionen (mhm, hm, usw.) vornehmen.

LERNEN IN MONONATIONALEN UND BINATIONALEN GRUPPEN

Das Arbeiten in **mononationalen Klein- oder Großgruppen** kann grundsätzlich sowohl in mononationalen Unterrichtsphasen als auch in binationalen Phasen stattfinden. Die gemeinsame Arbeit in einer mononationalen Gruppe während binationaler Unterrichtsphasen bietet sich beispielsweise bei der Bearbeitung von Themen des interkulturellen Lernens (z.B. Medienvergleich französischer und deutscher Sendungen, Collagen usw. - s. Kap. 3.2; 3.5) an.

Den zeitlich größeren Anteil dieser Organisationsform nimmt jedoch in der Regel das Unterrichten in den mononationalen Unterrichtseinheiten ein⁵⁶. Die Vorstellung, dass in diesem Rahmen „traditioneller Sprachunterricht“ stattfindet, drängt sich auf; daher sollte hier auf die enge Verknüpfung zwischen den Themen der binationalen und denen der mononationalen Phasen besonders geachtet werden. Während des Kurses sollten mononationale Unterrichtseinheiten den binationalen Phasen nicht quasi vorbereitend vorangestellt werden. Hier werden sprachliche Strukturen, die schon im binationalen Unterricht thematisiert wurden bzw. die zur Verständnissicherung notwendig sind oder eine Erweiterung der sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten erlauben, aufgegriffen. Bei der Tandem-Arbeit sind die Lerner schon frühzeitig im binationalen Unterricht mit relativ komplexen Strukturen konfrontiert. Daher ist die Möglichkeit zum Nachfragen, Vertiefen der Kenntnisse und zum Üben wichtig. In mononationalen Unterrichtseinheiten findet diese Aufarbeitung in der Regel zusammen mit den Lehrkräften der jeweiligen Zielsprache statt (s. Kap. 3.3). Sie unterrichten phonetische und grammatische Inhalte, verdeutlichen sprachliche Strukturen und geben Hinweise zum Automatisieren des Gelernten und zum Weiterlernen.

Eine Schwierigkeit für die Kursleiter liegt in mononationalen Unterrichtseinheiten oftmals in den heterogenen Sprachkenntnissen der Teilnehmer begründet. In binationalen Unterrichtsphasen ist die Binnendifferenzierung leichter vorzunehmen, als dies in den mononationalen Unterrichtseinheiten der Fall ist. Wenn ausnahmsweise nur eine Lehrkraft zur Verfügung steht, müssen notgedrungen Kompromisse gemacht werden. Dennoch ist auch hierbei über unterschiedliche Aufgabenstellungen eine Binnendifferenzierung möglich.

⁵⁶ Bei binationalen Sprachkursen innerhalb von Städtepartnerschaften oder des Schulaustausches, die in der Regel eine enge zeitliche Beschränkung aufweisen, ist es denkbar, dass auf mononationale Unterrichtsphasen nahezu ganz verzichtet wird. (Dies betrifft nicht die Möglichkeit eines Rückzugs in die mononationalen Gruppen während des Kurses, die grundsätzlich bestehen bzw. eingeplant werden sollte.) Die inhaltliche und sprachliche Aufarbeitung des binationalen Kurses kann hierbei in den Schulstunden bzw. während eventueller VHS-Kurse an den jeweiligen Wohnorten der Teilnehmer vorgenommen werden.

Bei der Unterrichtsplanung ist die Möglichkeit einer inhaltlichen Überfrachtung der mononationalen Unterrichtseinheiten zu bedenken. Besonders im Hinblick auf die Anregung zum Weiterlernen nach dem Kurs besteht die Gefahr, die Lerninhalte zu sehr auszuweiten und den Teilnehmern zu viel Übungsmaterial zu geben.

Absprachen zwischen den Kursleitern über Inhalte und Vorgehensweisen im mononationalen Unterricht sollten in jedem Fall vorgenommen werden. In der Praxis kann die Tendenz bestehen, dies aus zeitlichen Gründen und wegen der fehlenden unmittelbaren Notwendigkeit zu vernachlässigen.

Insgesamt ist festzustellen, dass - hinsichtlich der Entwicklung und Umsetzung eines Gesamtkonzeptes bei binationalen Sprachkursen - zur Auswahl der Inhalte und Ablauf der Arbeit in den mononationalen Unterrichtsphasen noch etliche Fragen offen sind. Es wird wichtig und interessant sein, weitere Erfahrungen hierzu in der nächsten Zeit zu sammeln und auszuwerten.

In den **binationalen Kleingruppen** bzw. in der **Gesamtgruppe** werden besonders komplexe Fragestellungen erarbeitet, die im Umfang über die Inhalte der Einzel-Tandemarbeit hinausgehen. Hierzu gehört beispielsweise die gemeinsame Bearbeitung von Aufgabenstellungen bei Stadterkundungen, Betriebsbesichtigungen usw. in der Gruppe. Häufig unterteilen sich die binationalen Kleingruppen dazu und arbeiten in Tandems, da zu zweit eine konzentriertere Zusammenarbeit zu einzelnen Aufgaben möglich ist. Anschließend werden die Ergebnisse der Tandems wiederum von allen zusammen besprochen. Somit beinhaltet das Lernen in der binationalen Klein- oder Gesamtgruppe viele Elemente, die auch beim Arbeiten im Tandem zu beachten sind.

Die Interaktion in der binationalen Gruppe ist in Kapitel 2.4 bereits thematisiert worden. Deshalb soll an dieser Stelle nur nochmals darauf verwiesen werden, dass es sich prinzipiell auf das Zusammenarbeiten der binationalen Gruppen vereinfachend auswirkt, wenn Übereinstimmungen zwischen den Interessenlagen der Teilnehmer bestehen. Die Gruppe sollte zu Beginn zumindest über ein minimales gemeinsames Interesse verfügen, oder so offen gegenüber Neuem sein, dass im Kursverlauf gemeinsame Interessen entwickelt bzw. fehlende Übereinstimmungen kompensiert werden können.

ARBEITEN IM PLENUM

Außer zur Übergabe und Diskussion von Informationen, die von den Kursleitern im Plenum gegeben werden, ist diese Organisationsform im Unterricht hauptsächlich bei der Vorstellung der Ergebnisse von einzelnen Arbeitsaufträgen anzutreffen. Die Präsentation der Resultate aus Tandem- oder Gruppenarbeitsphasen (mononational oder binational) ist jedoch im Plenum nur sinnvoll, wenn die gesammelten Informationen für alle relevant und interessant sind.

Die Teilnehmer bekommen für das Plenum die Zielvorgabe, eine gelungene Präsentation zu machen, d.h. die Inhalte attraktiv und interessant zu übermitteln. Somit ist bei der Aufgabenstellung zu unterscheiden zwischen

- inhaltlicher Erarbeitung des Themas und
- Vorbereitung und Durchführung der Ergebnispräsentation im Plenum.

Die Aufgabe, im Plenum die Resultate der Erarbeitung vorzustellen, bedingt, dass sich die Gruppen darauf angemessen vorbereiten können. In der Zeitvorgabe muss dies berücksichtigt werden.

Auch wenn die Vorstellung im Plenum von einer Gruppe gemacht wird, ist es, wie eben erwähnt, bei binationalen Gruppen ratsam, eine Aufspaltung der Kleingruppe vorzunehmen. Die einzelnen Tandems arbeiten in Absprache mit den anderen zu bestimmten Punkten und unterstützen sich gegenseitig, indem sie die Inhalte zusammen in beiden Sprachen ausarbeiten. Bei der Präsentation im Plenum sind sie dann in der Lage, sich gegenseitig weiterzuhelfen, wenn Probleme beim Sprechen in der Fremdsprache auftreten. Zugleich können sie sich auch Variationsmöglichkeiten zur Vorstellung der Inhalte in beiden Sprachen überlegen. Gerade die Übersetzungen sind im Plenum teilweise etwas ermüdend und langwierig. Sie können prinzipiell von den Tandems, von Einzelnen aus der Gruppe, von der gesamten Gruppe oder von den Kursleitern vorgenommen werden. Alle Anwesenden müssen das Präsentierte global verstehen können. Das Suchen von Übersetzungsvarianten kann auch explizit in die Präsentationsaufgabe mit einbezogen werden (s. Kap. 3.2).

Zur Entlastung der Zuhörenden ist es sinnvoll, dass die Gruppen Informationsblätter zu ihrem Thema zusammenstellen, die je nach Inhalt vor oder nach der Präsentation ausgeteilt werden.

Ein wichtiger Punkt, der beachtet werden sollte, sind die Zeitvorgaben für die Präsentation. Den Gruppen wird ein Zeitplan vorgegeben, den sie einhalten sollten, damit sich die Plenumsphasen nicht zu lange ausdehnen.

Sollte es den Präsentationen an Dynamik und Attraktivität fehlen, können von den Kursleitern bestimmte Rahmenvorgaben gemacht werden, wie beispielsweise:

- Die Vorgabe, Journalisten oder Moderierende zu sein und z.B. innerhalb einer Sendung im Fernsehen Informationen zu vermitteln.
- Die Übernahme des Szenarios einer Talkshow.
- Die Integration von Rollenspielen in die Präsentation (Dialoge, Simultanübersetzung usw.).
- Mit Bildern, Grafiken, Prospekten, Pantomime usw., Visualisierungen vorzunehmen.
- Das Einsetzen von Medien (Musik, Geräusche usw.).
- Die parallele Präsentationsform nach dem Vorbild einer „Messe“. Jede Kleingruppe macht zu ihrem Thema einen Messestand. In zeitlichem Wechsel kann jeweils eine Hälfte der Kleingruppe sich an den anderen Ständen umschaun, während die anderen Gruppenmitglieder die Präsentation und Information am eigenen Stand übernehmen. Besonders bei binationalen Fachsprachenkursen bietet sich diese Präsentationsform an.

3.7.2 FEHLERKORREKTUR

Das Bedürfnis, seine Fehler korrigiert zu bekommen, ist bei allen Lernern vorhanden. Dennoch ist hierbei, wie Lehrkräfte wissen, Sensibilität angebracht, da niemand gerne Fehler macht und gerade die Reduktion der Fehler eines der Ziele von Lernern ist. Bei binationalen Sprachkursen gelingt es normalerweise sehr schnell, ein Klima zu schaffen, in dem die Teilnehmer keine Hemmungen haben, Fehler zu machen. Der Umstand, dass sich alle Tandempartner in der gleichen Situation befinden, hilft beim Abbau von Sprechbarrieren. Ziel ist es, einen konstruktiven Umgang mit gemachten Fehlern zu erreichen, sie ins Lernen zu integrieren.

Bei binationalen Sprachkursen findet die Fehlerkorrektur nicht ausschließlich von den Kursleitern statt. Die Lerner befinden sich in der Situation, sowohl von anderen korrigiert zu werden als auch selbst zu berichtigen. Damit in den Tandems eine sinnvolle Korrekturarbeit stattfindet, müssen die Teilnehmer von den Kursleitern einige Hinweise bekommen:

- Die Kursleiter verdeutlichen ihnen, dass es ein Lernen, ohne Fehler zu machen, nicht gibt und somit das Selbstwertgefühl nicht davon beeinträchtigt werden darf. Nichtsdestoweniger müssen sie den Teilnehmern klar machen, dass beim Korrigieren des anderen ein gewisses Fingerspitzengefühl wichtig ist, damit die Tandempartner nicht brüskiert oder entmutigt werden.
- Die Kursleiter zeigen Strategien auf, wie Fehler zum Weiterlernen herangezogen werden können (s. Kap. 3.1). Damit ein bewusster Lernprozess stattfinden kann, benötigen die Lerner Erklärungen. Es reicht nicht aus, dass sich die Tandempartner gegenseitig verbessern.
- Beim Korrigieren muss die Sprachstufe, auf der sich die Lerner befinden, berücksichtigt werden. Den Teilnehmern wird vermittelt, dass nicht immer alle Fehler zu korrigieren sind, sondern differenziert werden muss. Beispielsweise treten Korrekturen beim Sprechen, wenn es um den Sprachfluss geht und beim Schreiben, wenn die Rechtschreibung und Zeichensetzung nebensächlich ist, in diesen Bereichen in den Hintergrund. Demgegenüber ist die Einhaltung richtiger Strukturen beim Einüben bestimmter Grammatikpunkte wichtig, damit sich Fehler nicht von Anfang an einschleichen.
- Die Teilnehmer sollten miteinander ausmachen, wann und wie sie sich korrigieren (vgl. „Didaktische Vereinbarung“ - Kap. 3.6). Die bewusste Wahl des Korrekturzeitpunktes ermöglicht eine konzentrierte Aufnahme und Verarbeitung. Sie brauchen die Zeit, eine Selbstkorrektur vornehmen zu können. Besonders bei heterogenen Tandems müssen diejenigen, die über mehr Kenntnisse verfügen, die Geduld zum Warten aufbringen können.

Da die Tandems in ihren selbstständigen Arbeitsphasen nicht ständig von den Kursleitern unterstützt werden können, bietet es sich an, dass ihnen nach der Bearbei-

tung nochmals die Möglichkeit zur Thematisierung und Abklärung von Schwierigkeiten und Fragen, die im Übungsverlauf aufgetreten sein konnten, gegeben wird.

Bei der Unterrichtsplanung erweist es sich als sinnvoll, korrekturintensive Bereiche in den mononationalen Unterrichtseinheiten zu thematisieren.

Eine Lernzielüberprüfung durch Tests wird bei binationalen Kursen nicht durchgeführt und wäre zum Erreichen der Kursziele eher kontraproduktiv. Die Teilnehmer bekommen im Kurs laufend Rückmeldung über den Stand ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten. Sie sollen dazu angeregt werden, weitgehend selbst die Intensität ihres Lernens zu wählen und die dabei gemachten Lernfortschritte zu überprüfen. Natürlich werden ihnen von den Kursleitern über die Unterrichtsgestaltung und durch inhaltliche Wiederholungen alle Möglichkeiten dazu gegeben.

3.7.3 BINNENDIFFERENZIERUNG IM BINATIONALEN UNTERRICHT

In vielen binationalen Gruppen ist der Idealfall, wonach die Teilnehmer den gleichen Kenntnisstand der Fremdsprachen haben, nicht gegeben. Ungleichheiten, mit denen das Lehrtandem konfrontiert wird, können außer unterschiedlichen Sprachkenntnissen auch das Ungleichgewicht in der Anzahl deutscher und französischer Teilnehmer und verschiedene Interessenlagen sowie die Altersstruktur der Teilnehmer sein. Erfahrungsgemäß sind Differenzen auf interkulturellem bzw. sozialem Gebiet schwerwiegender als Unterschiede im Sprachniveau. Bei einem Ungleichgewicht zwischen der Anzahl deutscher und französischer Teilnehmer müssen zumindest „Tridems“ möglich sein, um einen binationalen Sprachkurs durchzuführen, da sonst die Besonderheit dieser Kursart verloren geht und kein sinnvolles gemeinsames Lernen möglich ist.⁵⁷

Damit den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Teilnehmer gerecht wird, muss zunächst festgestellt werden, welche Alters- und Interessenlage, welche Vorkenntnisse und Erwartungen im Kurs vorhanden sind. Gleich zu Beginn des Sprachkurses werden die Erwartungen ermittelt und es erfolgt die Bestimmung des Sprachniveaus der Teilnehmer durch die Kursleiter. Es geht vor allem darum, Gemeinsamkeiten zu finden. Je mehr Unterschiede eine Gruppe aufweist, desto wichtiger ist es, Gemeinsamkeiten zu finden und an ihnen anzuknüpfen, weil sonst von Beginn an eine Aufspaltung unterstützt wird.

Im binationalen Unterricht mit Anfängern sollte idealerweise immer von gemeinsamen Übungen oder Dialogvorgaben ausgegangen werden, und keine Aufteilung der Gesamtgruppe erfolgen. Eine Binnendifferenzierung ist im weiteren Verlauf meist gut möglich, wenn:

⁵⁷ Zeichnet sich ein schwerwiegendes zahlen- oder altersmäßiges Ungleichgewicht zwischen den deutschen und französischen Teilnehmern schon im Stadium der Kursplanung ab (vgl. 2.1.2), so sollten die Organisatoren rechtzeitig die Einsicht haben, einen geplanten Kurs lieber abzusagen.

- die Teilnehmer schon in der Aufgabenstellung Hinweise dazu bekommen oder die Kursleiter je nach Bedarf während der Übungsphase Erweiterungsmöglichkeiten vorschlagen;
- die Steigerung im Schwierigkeitsgrad oder in der Komplexität für die Übenden offensichtlich ist und selbstständig von ihnen vollzogen werden kann.

Ein Beispiel zur Binnendifferenzierung in einer binationalen Unterrichtsphase:

Die Teilnehmer haben einen einführenden Dialog mit Fragen und Antworten zur Kommunikationssituation „sich vorstellen“ im Tandem gemacht (s. Kap. 2.1) und bekommen die nachfolgende Übung zur Festigung, Wiederholung oder Erweiterung der Kenntnisse mit folgenden Vorgaben:

- Sich jeweils einen Spielstein zu nehmen und zu würfeln.
- Die Person, die gewürfelt hat und auf ein Feld kommt, soll die entsprechende Frage an den Tandempartner stellen (z.B. STADT *Wo wohnen Sie?*). Die andere Person formuliert die Antwort (z.B. *Ich wohne in Lyon.*). Dabei ist jeweils in einer Sprache zu bleiben, es soll also nicht die Frage in einer Sprache gestellt und die Antwort in der anderen gegeben werden. Da der Basisdialog davor schon einmal geübt wurde, sind die Satzstrukturen und weitestgehend auch der Wortschatz bekannt, wenn auch noch nicht gefestigt.
- Sollte eine Person auf ein freies Feld kommen, so kann sie
 - a) eine Frage, die schon gestellt wurde, wiederholen (wenn die Formulierungen noch unsicher sind) oder
 - b) eine neue Frage stellen, wobei sie die Komplexität der Frage dem Kenntnisstand des Partners anpassen sollen. Bei der Aufgabenstellung wird dazu ein Beispiel vorgegeben, wie LIEBLINGSFILM, der genannt, beschrieben und dessen Wahl begründet werden kann. Die Kursleiter greifen unterstützend oder erläuternd ein, wenn Unsicherheiten in den Tandems aufkommen. Sie können auch bei der Ideensuche für weitere Fragestellungen helfen.

Der Ausgangspunkt dieser Übung ist somit für alle der gleiche. Wenn die Kursleiter bei der dieser Beispielübung vorangegangenen Dialogübung schon den Sprachkenntnisstand der Teilnehmer bestimmen konnten, oder wenn er ihnen von Beginn an bekannt war, besteht die Möglichkeit, homogene Tandems zusammenzustellen.

Bei der Auswahl der Basisvorgabe sollten sich die Kursleiter an den Teilnehmern mit geringeren Sprachkenntnissen orientieren. Es ist wichtig, dass diese durch eine Überforderung nicht entmutigt werden. Der Gefahr einer Unterforderung der Fortgeschrittenen wird über die Erweiterungsmöglichkeit der Aufgabenstellung begegnet.

ANHANG

Spielplan

= freie Frage (Wiederholung, andere Frage)

Start				Ziel
Name	Kinder		Beruf	Alter
Vorname	Adresse			
	Stadt		Hobbies	
Stadt				
	Alter		Land	Kinder
Name				Adresse
Land				
				Hobbies
Land		Beruf		Stadt

Planche de jeu

 = question disponible (répétition, autre question)

Départ				Arrivée
Nom	Enfants		Profession	Age
Prénom	Adresse			
	Ville		Loisirs	
Ville				
	Age		Pays	Enfants
Nom				Adresse
Pays				
				Loisirs
Prénom		Profession		
			Ville	

Die Autoren

Irmi Baumann, Lehrerin und Bildungsreferentin für Deutsch als Fremdsprache, Tandemunterricht und Tele-Tandem (inhaltliche Konzipierung, Fernunterricht), Montpellier

Bernadette Bricaud, stellvertretende Referatsleiterin « Interkulturelle Ausbildung », Leiterin des Sprachenbereichs, DFJW, Berlin

Isabelle Chollet, Bildungsreferentin, Lehrerin für Französisch als Fremdsprache, Lehrbuchautorin, Paris

Véronique Dupuis, Bildungsreferentin, Lehrerin und Ausbilderin für Französisch als Fremdsprache, Lehrbuchautorin, La Rochelle

Petra Falk, Lehrerin und Ausbilderin für Deutsch als Fremdsprache und Tandemunterricht, Lehrbuchautorin, Ulm

Dr. Hans-Erich Herfurth, Lehrer und Ausbilder für Deutsch als Fremdsprache, Goethe Institut, Publikationen zum Tandemunterricht, Lyon

Dr. Fritz Kerndter, ehemaliger Leiter des Sprachreferats, DFJW, Bad-Honnef

Françoise Sanssené, Lehrerin und Ausbilderin für Französisch als Fremdsprache und Tandemunterricht, Eup