

Handlungsorientierte Unterrichtskonzepte im universitären Fremdsprachenunterricht (FSU) nach Bologna: Einige Überlegungen aus der Praxis

Meni Syrou

Im Zuge des Bologna-Reformprozesses und den damit einhergehenden bildungspolitischen Forderungen nach der internationalen Anerkennung und Vergleichbarkeit von Studienleistungen, der Mobilität von Studierenden innerhalb des europäischen Hochschulraumes, der Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) von Hochschulabsolvent/inn/en auf dem nationalen sowie internationalen Arbeitsmarkt erwuchs auch deutlich die Forderung nach Mehrsprachigkeit der heranwachsenden Generationen. Fundierte Englischkenntnisse sind mittlerweile Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Positionierung im Beruf; Berufseinsteigern und Berufseinsteigerinnen wird überdies vielerorts über die englischen Sprachkenntnisse hinaus die kompetente sprachliche Handlungsfähigkeit in weiteren Fremdsprachen abverlangt. Universitäre Sprachenzentren bzw. Sprachabteilungen – unbenommen ob sie vornehmlich als Serviceeinrichtungen für Studierende nichtphilologischer Fachrichtungen konzipiert sind oder Philologie-Studierende mitbedienen – besitzen somit die Aufgabe, eine adressatenspezifische, das heißt den konkreten Bedürfnissen von Studierenden Rechnung tragende Fremdsprachenausbildung zu gewährleisten. Konkret: Studierende auf internationale Studienaufenthalte fremdsprachlich vorzubereiten sowie für globalisierte Berufskontexte handlungsfähig zu machen. Dabei hat die Modularisierung der Studiengänge die universitäre Fremdsprachenausbildung verändert bzw. diese vor neue komplexe Herausforderungen gestellt. Insbesondere mit Blick auf die Messbarkeit, Beurteilbarkeit und Vergleichbarkeit von Fremdsprachenkenntnissen kamen mit der Umstrukturierung der Studiengänge im letzten Jahrzehnt viele neue Diskussionspunkte auf. Bescheinigungen über eine „erfolgreiche Teilnahme“ an Kursen mit Titeln wie „Englisch Auffrischkurs“, „Französisch Mittelstufe“, „Aufbaukurs Spanisch“ – wie sie noch vor gar nicht allzu langer Zeit an universitären Sprachenzentren vergeben wurden – besaßen schon immer wenig Aussagekraft bezüglich der Kursinhalte sowie der tatsächlich erreichten Kenntnisse der Kursteilnehmer/innen, bieten aber spätestens seit der Implementierung von Bachelor/Master keinen akzeptablen Nachweis einer Studienleistung mehr. Zeitlich passend legte der Europarat im Jahr 2000 den **Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)** vor, ein Jahr später folgte die deutsche Fassung: der **Gemeinsame europäische**

Referenzrahmen für Sprachen (GeR), welcher parallel (jedoch mehr oder weniger unabhängig) zur Bologna-Reform einen Bezugsrahmen für die Vergleichbarkeit von Sprachkenntnissen darlegt. Die Bestrebungen innerhalb Europas zu einer einheitlichen Beschreibung von Sprachkompetenzstufen zu kommen, greift deutlich in die Zeit vor Bologna zurück. Bereits in den 1970er Jahren gab es erste Ansätze und Versuche auf europäischer Ebene Sprachkenntnisse transparent zu beschreiben und vergleichbar zu machen.

Mittlerweile stellt der GeR einen in ganz Europa (und darüber hinaus) anerkannten Bezugsrahmen zur Beschreibung von Sprachkompetenzen dar und bietet Bildungseinrichtungen eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von Curricula, Prüfungen und Lehrmaterialien. Mit seiner Niveaueinteilung in 6 Kompetenzstufen von A1 (elementare Sprachverwendung) bis C2 (kompetente Sprachverwendung) stellt er empirisch validierte Kriterien für die Beschreibung von Sprachkompetenzen (sogenannte „Deskriptoren“) in allen vier Fertigkeitsebenen (Sprechen, Schreiben, Leseverstehen, Hörverstehen) bereit. Formuliert sind diese Beschreibungen in Form von positiv formulierten Kann-Aussagen (*can do statements*), welche sehr detailliert bestimmte Sprachhandlungen nach Fertigkeiten getrennt einer bestimmten Niveaustufe zuordnen. Damit folgt der GeR deutlich einem kommunikativen und handlungsorientierten Ansatz: Der Lernende wird als eine in und mit der Fremdsprache handelnde Person begriffen, welche ein bestimmtes kommunikatives Ziel verfolgt. Nicht isoliertes Grammatik- und Wortschatzwissen stehen im Vordergrund der lerntheoretischen Betrachtungen des GeR, sondern die Frage wie bzw. wie erfolgreich der Lernende eine fremdsprachliche kommunikative Handlung durchführt. Insgesamt wird mit Hilfe der standardisierten, objektivierbaren Kompetenzbeschreibungen des GeR die gegenseitige, institutionsübergreifende Anerkennung von Qualifikationsnachweisen im Bereich des Fremdspracherwerbs ermöglicht bzw. erleichtert.

Jedoch haben sich durch das Erscheinen des GeR nicht automatisch alle Probleme und Fragen rund um die Objektivierbarkeit und Vergleichbarkeit von Sprachkenntnissen in Luft aufgelöst; der GeR hat vielmehr – insbesondere im Hochschulkontext –

eine Menge neuer Fragen aufgeworfen. Wie genau lassen sich die teilweise doch recht unspezifisch verfassten Deskriptoren in hochschulspezifische Kontexte übertragen? „Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen“ (C1) wirft zum Beispiel die Frage auf, wie „anspruchsvolle“ Texte denn genau zu definieren sind. Ist es eigentlich sinnvoll, erworbene sprachliche Kompetenzen einer Niveaustufe nochmals gesondert mittels Zensuren zu bewerten? Reichen die Kann-Beschreibungen für die Bescheinigung einer Leistung nicht aus? Welche Bewertungskriterien werden im Rahmen von Sprachprüfungen angewandt? Inwiefern sind diese Bewertungskriterien überhaupt institutionsübergreifend vergleichbar?

Fremdsprachenlehrkräfte an Universitäten sehen sich mit solchen und ähnlichen Fragestellungen konfrontiert – ihre Arbeit ist im Laufe des letzten Jahrzehnts aus einer Vielzahl von Gründen wesentlich komplexer geworden. Zwar bedienen die meisten universitären Sprachzentren vorrangig eine Zielgruppe – nämlich Studierende, doch ist diese Zielgruppe durch eine recht hohe Heterogenität geprägt, welche nicht nur in den unterschiedlichen Studienfächern begründet ist, sondern auch in den vielfältigen individuellen Sprachlernbiografien, Lernbedürfnissen und Lernzielen der Studierenden. Ein Sprachkurs an einer universitären Sprach Einrichtung ist in vielerlei Hinsicht nicht mit einem Sprachkurs im Bereich der Erwachsenenbildung vergleichbar; insbesondere das Lerntempo, die Lehr-/Lernmaterialien und der Beurteilungsmodus heben sich doch stark voneinander ab. Um zu gewährleisten, dass der Lernende in einem Semester möglichst den Sprung von einer Niveaustufe zu nächsten schafft, weisen universitäre Sprachkurse eine hohe Lernprogression auf. Leistungen müssen in der Regel beurteilt und bewertet werden, damit sie curricular anrechenbar sind. Insbesondere für die höheren Niveaustufen gibt es kaum geeignete kommerzielle Lehrwerke mit Hochschulbezug. Da überdies authentische Materialien für Kurse auf den höheren Niveaustufen für das Erreichen der vorgegebenen Kompetenzen ohnehin weitaus tauglicher sind als Lehrwerke, sind Lehrkräfte häufig gefordert, eigene Unterrichtsmaterialien zu konzipieren und mit den Qualifikationszielen des GeR in Einklang zu bringen.

Die Herausforderung für universitäre Sprachrichtungen besteht derzeit im Wesentlichen darin, eine Lehr- und Lernumgebung zu schaffen, in welcher die Qualifikationsziele des GeR erreicht werden können und somit die institutionsübergreifende Vergleichbarkeit der Sprachkenntnisse gewährleistet wird. Dass diese Ziele vornehmlich mit handlungsorientierten und lernerzentrierten

Unterrichtskonzeptionen zu erreichen sind, liegt auf der Hand, da ja die Handlungsorientierung dem GeR quasi als lerntheoretisches Fundament zugrunde liegt. Was aber verbirgt sich genau hinter solchen Unterrichtskonzeptionen? Im Folgenden möchte ich auf drei wesentliche didaktische Schlüsselbegriffe eingehen, die mit der Handlungsorientierung untrennbar in Verbindung stehen: Aufgabenorientierung, Lernerautonomie und interkulturelle Kompetenz. Im Anschluss daran werde ich ein Beispiel aus meiner eigenen Unterrichtspraxis (Deutsch als Fremdsprache) darstellen.

Aufgabenorientierung

Beim handlungsorientierten FSU geht es mitunter darum, fiktive Kommunikationssituationen – wie sie oftmals in Lehrwerken dargeboten werden – durch möglichst realitätsbezogene Kommunikationssituationen zu ersetzen. Im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht dementsprechend die Bewältigung von authentischen Aufgaben und Problemen, die mit der Lebenswelt der Studierenden in enger Verbindung stehen (z.B. ein Exzerpt aus einem Fachartikel anfertigen, ein Sprechstundengespräch führen, eine Präsentation vor der Projektgruppe halten, einen Lebenslauf verfassen etc.). Die Lehrperson erfüllt hierbei weniger eine wissensvermittelnde Funktion, sondern übernimmt eher eine moderierende und beratende Rolle im Prozess der gemeinschaftlichen Aufgabenbewältigung. Kollaborative Arbeitsformen wie zum Beispiel Simulationen, Fallstudien oder Gruppenprojekte mit einer klaren differenzierenden Aufgabenteilung und einer möglichst studienbezogenen und/oder berufsrelevanten Themenstellung sind in diesen Unterrichtsettings besonders geeignet, lebensnahe Interaktionsprozesse unter den Lernenden in Gang zu bringen und zu authentischen Sprachhandlungen (die sich von den mehr oder weniger fiktiven oder semi-authentischen Sprachübungsaufgaben vieler Lehrwerke abheben) zu motivieren.

Das Verhalten der Lehrperson ist also insgesamt dahingehend ausgerichtet, dass es Sprechansätze initiiert, die Studierenden bei der Aufgabenbewältigung unterstützt bzw. zum sprachlichen Handeln ermutigt. Die sprachliche Fehlerkorrektur erfolgt idealerweise möglichst oft in Form von Selbstkorrektur (Studierende korrigieren sich selbst) oder in Form von Peer-Korrektur (Studierende korrigieren sich gegenseitig) und weniger häufig durch die Lehrperson selbst.

Kollaborative Formen der Aufgabenbewältigung und selbstständige Formen der Fehlerkorrektur setzen voraus, dass der Lernende fähig ist, sein Lernen selbst zu steuern und zu reflektieren. Diese Fähigkeit ist nicht automatisch gegeben, sondern muss durch entsprechende Unterrichtskonzepte gefördert werden.

Lernerautonomie

In lerntheoretischen Überlegungen, welche die Handlungsorientierung in den Vordergrund stellen, tritt der Lernende als selbstständig agierendes Subjekt auf und nicht als konsumierendes Objekt, in welches Wissen eingeflößt wird. Der Lernende ist also selbst wesentlich für sein Lernen, d.h. im gegebenen Kontext für seinen Spracherwerb, verantwortlich und ist dementsprechend auch gefordert, den Unterricht aktiv mitzugestalten. Durch diese Sicht auf den Lernenden wird die Funktion des Lehrenden keineswegs negiert. Der Lehrende ist dafür zuständig, dem Lernenden die Ressourcen zur Verfügung zu stellen, die er/sie für eigenverantwortliches, selbstgesteuertes Lernen benötigt. Mit Kleppin und Spänkuch bedeutet selbstgesteuertes Lernen von Fremdsprachen, „dass eine Person in Bezug auf ein Lernprojekt alle relevanten Entscheidungen selbstverantwortlich trifft“ (Kleppin/Spänkuch, 2012, S. 41). Konkret umfassen diese „relevanten Entscheidungen“ das Bewusstmachen der eigenen Sprachlernbiographie, das eigenständige Formulieren von Lernzielen, das Festlegen und Durchführen der einzelnen Lernschritte, die Selbstevaluation sowie die Schlussfolgerungen für weiteres Lernen. Selbstgesteuertes Lernen setzt Kenntnisse im Bereich der Lernstrategien voraus. Eine Lernstrategie lässt sich in Peter Bimmels Worten beschreiben als „ein Handlungsplan, um ein Lernziel zu erreichen“ (Bimmel, 2012, S. 4), zum Beispiel: Wortbedeutungen aus dem Kontext ableiten; Hypothesen über den Inhalt eines Textes aufstellen; eine Vokabelkartei führen oder Assoziogramme zu einem Thema erstellen.

Die universitäre Fremdsprachendidaktik ist nicht nur aufgrund dieser lerntheoretischen Überlegungen gefordert, autonomiefördernde Unterrichtskonzepte zu entwickeln, die an einem eigenverantwortlichen Lernverhalten der Studierenden ansetzen und dadurch zu lebenslangem bzw. lebensbegleitendem Lernen (einem wesentlichen bildungspolitischen Ziel der Bologna-Erklärung) befähigen. Auch strukturelle Gründe sprechen dafür, denn die ECTS-Vorgaben setzen einen bestimmten Workload voraus, der nicht in dem eng bemessenen Zeitrahmen des Kurses abgeleistet werden kann. Eigenständige Arbeit muss somit notwendigerweise außerhalb des Unterrichtsgeschehens stattfinden. Diese sollte aber mit dem Unterricht sinnvoll verzahnt sein, das heißt die Unterrichtsinhalte ergänzen und vertiefen. Auch hierbei gilt es für Lernende, Eigenverantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen, während die Lehrperson diese Arbeit beratend unterstützt. Eine institutionell verankerte Sprachlernberatung sowie die Möglichkeit des selbstgesteuerten Lernens in einem Sprachlabor oder Selbstlernzentrum sind in diesem Zusammenhang wünschenswert bzw. zielführend.

Interkulturelle Kompetenz

Der Erwerb einer neuen Sprache bringt immer auch den Dialog mit einer neuen Kultur mit sich. Schließlich erfolgt (fremd)sprachliches Handeln nicht in einem luftleeren Raum, sondern in kulturell geprägten Kontexten. Vor diesem Hintergrund koppelt der GeR den Erwerb sprachlicher Kompetenzen mit dem Erwerb von kulturellem Wissen sowie weiterführend mit dem Erwerb von interkultureller Handlungskompetenz. Im Spracherwerbsprozess gefragt ist eine gleichsam vergleichende und differenzierende Auseinandersetzung sowohl mit der „eigenen“ als auch mit der „fremden“ Kultur, die über landeskundliches Faktenwissen und/oder stereotype Beschreibungen hinausgeht und die zu der Fähigkeit des Lernenden führt, „als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen“ (GeR, S. 106).

Lehrwerke zielen in den meisten Fällen darauf ab, kulturelles Wissen zu vermitteln bzw. Lernende interkulturell handlungsfähig zu machen. Sie weisen jedoch Grenzen auf, da das darin vermittelte Wissen in letzter Konsequenz nie wirklich aktuell und authentisch sein kann. Das Internet – insbesondere das Web 2.0 mit seinen interaktiven und kollaborativen Elementen – bietet einen Vorteil gegenüber den Lehrwerken, denn es liefert mit seinen diversen Wissensplattformen, Foren, Chats nicht nur weitaus aktuelleres und authentischeres Textmaterial für einen handlungsorientierten Unterricht, sondern bietet auch einen authentischen Raum für selbstgesteuertes interkulturelles Lernen. In anderen Worten: Handlungsorientierte internetgestützte Unterrichtsformen veranlassen Studierende zu einer selbstgesteuerten, kritischen Reflexion über eigenkulturelle und fremdkulturelle Phänomene.

Wie lassen sich aber nun diese Überlegungen rund um den handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht und die damit verbundenen didaktischen Schlüsselbegriffe in konkrete Unterrichtskonzepte übersetzen? Hier ein Beispiel aus meiner eigenen Unterrichtspraxis:

Praxisbeispiel

Im Kurs *Deutsch als Fremdsprache für Ingenieurwissenschaften*, der für internationale Studierende aller ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen konzipiert ist und auf die GeR-Niveaustufe B2/C1 abzielt, liegt der Schwerpunkt auf der Rezeption und Produktion studienrelevanter fachbezogener Texte. Integral mit diesem Schwerpunkt verbunden sind die Aneignung eines Fachwortschatzes sowie der Kenntniserwerb fachsprachlicher grammatikalischer Strukturen. Nach erfolgreichem Abschluss



Abb.: Internationale Studierende an der TU Dortmund

des Kurses sollen Studierende Vorlesungsskripte und fachwissenschaftliche Texte (Essays, wissenschaftliche Zeitschriften etc.) weitgehend verstehen sowie Seminararbeiten und andere Studienarbeiten argumentativ klar und logisch verfassen können. Außerdem sollen sie sich weitgehend spontan und fließend an Fachdiskussionen, z.B. bei Konferenzen, beteiligen können. Der methodische Ansatz dieses Kurses ist handlungsorientiert (Einbezug realer studienbezogener Kommunikationssituationen) und lernerzentriert (Lernende bestimmen einen großen Teil der Inhalte des Kurses selbst und gestalten somit den Unterricht aktiv mit). Fester Bestandteil dieses dreistündigen Kurses (4 Credits) ist unter anderem eine Simulation, welche die Studierenden auf spätere berufliche Tätigkeitsfelder in Firmen vorbereiten soll. Im Verlauf dieser Simulation sind die Studierenden Mitarbeiter/innen einer Firma („ECO Cars“), welche ein neues Produkt, nämlich ein Auto mit umweltfreundlichem Biotreibstoff („Waste Lion“), entwickeln, herstellen und auf den Markt bringen sollen. Abhängig vom jeweiligen Studienfach erhalten die Studierenden unterschiedliche Rollen und Aufgaben (z.B. „Mitarbeiterin der Konstruktionsabteilung“ oder „Abteilungsleiter Vertrieb“). Während des Projektes sind die Studierenden gefordert, sich selbständig untereinander abzustimmen (per Mail) und sich außerhalb des Unterrichts zu kleinen Teamsitzungen zu treffen. Am Ende der Simulation stehen die Präsentationen der „Firmenmitarbeiter/innen“ vor dem „Firmenvorstand“. Die Simulation wird fachlich durch einen team teacher begleitet. In das Projekt integriert sind das Verfassen von Bewerbungs-

schreiben und Lebensläufen sowie das Führen von Bewerbungsgesprächen. Überdies werden im Zuge des Projekts Gesprächsverläufe in Teamsitzungen – insbesondere mit Blick auf mögliche Konflikte in internationalen Teams – geübt und analysiert. Projektbegleitende Arbeitsmaterialien werden den Studierenden auf der Lernplattform Moodle zur Verfügung gestellt. Im SoSe 2013 wurde der Kurs flankiert durch eine Exkursion zu OPEL in Bochum samt Werksführung, die mit der freundlichen Unterstützung des VDI (Westfälischer Bezirksverein e.V.) durchgeführt wurde.

Fazit

Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen zur Handlungsorientierung im FSU sind natürlich keineswegs erst mit dem Erscheinen des GeR aufgekomen; diese fanden in der Angewandten Linguistik bereits Jahrzehnte zuvor wissenschaftlich fundierten Ausdruck. Die Bologna-Reform und der GeR haben aber sicherlich zu einer europaweit flächendeckenden Auseinandersetzung mit Handlungsorientierung im FSU geführt und die Unterrichtspraxis an universitären Sprachenzentren stark beeinflusst.

Literatur

- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin et. al.
- Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien – Bausteine der Lernautonomie. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 46/2012, S. 3-10.
- Kleppin, Karin / Spänkuch, Enke (2012): Sprachlerncoaching – Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 46/2012, S. 41-49.

Autorin

Dr. Meni Syrou, Leiterin des Bereichs Fremdsprachen im Zentrum für Hochschulbildung (zhhb), Technische Universität Dortmund.

E-Mail: meni.syrou@tu-dortmund.de.