

»Geschützt im Mantel eines Anderen« – Die »globale Simulation« als Methode im DaF-Unterricht

Diana Maak

► Zusammenfassung

Im Zentrum des Beitrages steht die in Frankreich entwickelte Fremdsprachenlehr- und -lernmethode »simulation globale«. Sie wird im Rahmen des Beitrages beschrieben und an Beispielen erläutert. Zudem werden die Möglichkeiten und Grenzen der Methode für den Einsatz im DaF-Unterricht diskutiert.

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag präsentiert und diskutiert die aus Frankreich stammende Fremdsprachenlehr- und -lernmethode »simulation globale« (im Folgenden als »globale Simulation« bezeichnet). Bereits 1983 lieferte Schmale einen Erfahrungsbericht über die Arbeit mit dieser Methode im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Groenewold entwickelte (1988, 2005) das Unterrichtsmodell »Erfinde einen Deutschen«, das viele Parallelen zur »globalen Simulation« aufweist.¹ Allerdings findet

¹ »Das Simulationsmodell besteht darin, jeden Lerner eine fiktive deutsche Person erfinden zu lassen. Diese Figuren werden mittels einer Reihe von Aufträgen, für die Informationen recherchiert und ausgewertet werden müssen, mit realistischen Eigenschaften und Lebensumständen sowie einer Lebensgeschichte ausgestattet. Sie treten im weiteren Verlauf des Kurses in gegenseitigen Kontakt [...]«. (Groenewold 1988) Stärker als bei der hier vorgestellten globalen Simulation steht im Mittelpunkt von Groenewolds Modell die Auseinandersetzung mit eigenen Denkmustern und Selbst- bzw. Fremdbildern. Durch die Besprechung und Diskussion von selbst produzierten Texten und

diese Methode außerhalb Frankreichs und vor allem in der Praxis eher selten Anwendung. Dies zeigen Maak und Blach exemplarisch mittels einer Befragung dänischer Gymnasiallehrer (Maak/Blach 2009). Daher soll die globale Simulation im Rahmen dieses Beitrages fokussiert und bekannt gemacht werden.

Zu Beginn des Artikels erfolgt eine definitorische Eingrenzung der »globalen Simulation« sowie die Darstellung von Charakteristika und Phasen ihrer Durchführung. Im Anschluss daran wird eine Adaption der Methode mit dem Themenschwerpunkt »Neuere deutsche Literatur« beschrieben, um daran anknüpfend Möglichkeiten und Grenzen im Hinblick auf die praktische Umsetzung zu diskutieren.

2. Die »globale Simulation«

»La simulation globale [...] est ouverte pour chaque interprétation personnelle, chaque usage défini par des objectifs précis et des publics spécifiques.« (Mutet 2003: 19)

Dieses Zitat von Mutet deutet bereits an, dass es sich bei der »globalen Simulation« um eine Fremdsprachenlehr- und -lernmethode handelt, die unterschiedlichste Zugänge und Ziele zulässt und die für die unterschiedlichsten Zielgruppen geeignet ist. Im Folgenden werden die Charakteristika, Phasen und Typen der »globalen Simulation« anhand von Beispielen beschrieben.¹

2.1 Die »globale Simulation« im Unterricht

Die »globale Simulation« ist eine handlungsorientierte Unterrichtsform. Der Lehrende übernimmt in erster Linie die Rolle eines Regisseurs bzw. Animateurs und zieht gewissermaßen die Fäden. Er/sie gibt strukturierende Impulse und Arbeitsaufträge, in deren konkreter Gestaltung und Umsetzung die Teilnehmenden jedoch frei sind. Hinzu kommt die Rolle des Experten für die Zielsprache, indem er/sie beispielsweise die Korrektur von Texten übernimmt. Davon abgesehen tritt der/die Lehrende in den Hintergrund und überlässt die Gestaltung der Aktivitäten weitestgehend den Lernern. Unterschiedliche Grade von Steuerung sind möglich. Zielgruppen können – je nach Art der eingesetzten globalen Simulation – Kinder, Jugendliche und Erwachsene, Anfänger und fortgeschrittene Sprachlerner sein.

durchgeführten Rollenspielen können diese bewusst gemacht und reflektiert werden. Daher kommt auch der Auswertungsphase besondere Bedeutung zu. (Groenewold 1988, 2005) Koreik (1993) arbeitet mit einer adaptierten Version von Groenewolds Modell und hebt, wie Groenewold auch, dessen Potenzial für die Behandlung landeskundlicher Themen hervor.

¹ Für weiterführende Literatur zum Thema sei auf Yaiche (1996), Caré (1992) und Dicks/Le Blanc (2006) verwiesen, wobei Yaiches Darstellung am umfassendsten ist.

Eine konkrete globale Simulation erstreckt sich in der Regel über einen längeren Zeitraum, die Dauer kann zwischen 35 und 70 Unterrichtsstunden variieren. Sippel (2003) zeigt für den Französischunterricht an einem deutschen Gymnasium, dass die Durchführung einer globalen Simulation auch mit der Arbeit mit dem Lehrwerk kombiniert werden kann. Auch ist es immer möglich, nur Teile einer globalen Simulation, etwa einzelne Übungen oder Phasen, durchzuführen und damit die Anzahl der Stunden zu begrenzen.

Im Idealfall haben Lehrende, die eine globale Simulation anleiten, bereits selbst an einer solchen teilgenommen, um Ablauf und Möglichkeiten der Methode kennenzulernen, um dann gegebenenfalls eigene Adaptionen entwerfen zu können. So haben etwa Béliard/Gravé-Rousseau (2008) eine interdisziplinäre globale Simulation im Rahmen des Geschichtsunterrichts in der Fremdsprache angesiedelt. Dabei ging es ihnen besonders darum, die Neugier der Schüler zu verstärken, indem sie sich mit den Personen der fokussierten Zeit identifizierten – mit dem Ergebnis, dass 90 % der Schüler in der Evaluation angaben, dass sie erneut an einer »simulation globale« teilnehmen würden (s. ebd.). Auch bei dem in Kapitel 3 skizzierten Beispiel handelt es sich um eine solche Adaption der »globalen Simulation«, in diesem konkreten Fakt thematisch ausgerichtet auf neuere deutsche Literatur.

2.2 »So tun als ob« auf zwei Ebenen

Die »globale Simulation« ist eine handlungsorientierte Fremdsprachenlehr- und -lernmethode, bei der die Teilnehmenden über einen längeren Zeitraum hinweg eine gemeinsame fiktive Welt, einen Mikrokosmos, sowie fiktive Identitäten, die in dieser Welt zu Hause sind, durch das Mittel der Erfindung erschaffen. Einmal kreiert, wird diese Welt, in der die Teilnehmenden agieren, mit fortschreitender globaler Simulation genauer beschrieben und somit verdichtet.

Yaiche beschreibt die zwei fundamentalen Prinzipien der globalen Simulation: Erstens ist es notwendig, das Geschehen räumlich und zeitlich zu situieren. Das »Ortsthema« muss festgelegt werden. Prinzipiell ist dafür jeder Ort und jede Zeit denkbar, fiktiv oder real (Yaiche 1996: 16 ff.). Zweitens werden fiktive Identitäten konstruiert. Dabei bezeichnet Yaiche diesen Vorgang als ein »In-Klammern-Setzen« der eigenen Identität, um in die Haut einer anderen Person zu schlüpfen (Yaiche 1996: 11). Yaiche geht so weit, dass er in diesem Vorgang auch das Potenzial dafür sieht, eine Reflexion darüber in Gang zu setzen, wer man ist und wer man sein möchte. Letztendlich könne man im Sinne einer persönlichen und sozialen Katharsis von der Teilnahme an einer globalen Simulation profitieren (Yaiche 1994, referiert in Mutet 2003: 18). Die Annahme einer fiktiven Identität soll also nicht nur die Kommunikation erleichtern, da man sich quasi geschützt wie im Mantel eines Anderen äußern kann, sondern sie beinhaltet auch die Möglichkeit, sich selbst besser kennenzulernen.

Debyser und Caré, welche die »globale Simulation« bereits in den 70er Jahren am Centre International d'Études Pédagogiques (C.I.E.P.) in Sèvres in Frankreich entwickelten und erprobten (Dräger-Spence 2001), unterstreichen ebenfalls, dass es im Rahmen einer globalen Simulation darum geht, ein umfassendes Diskursuniversum zu kreieren, gemeinsam mit den Teilnehmenden und Schritt für Schritt. Zu diesem Diskursuniversum gehören u. a. Persönlichkeiten mit ihren individuellen und persönlichen Erlebnissen, Beziehungen und Interaktionen. Es handelt sich gewissermaßen um eine kollektive Konstruktion einer erlebten Welt in einer Fremdsprache (Debyser 1991, nach Mutet 2003: 18). Dabei wird von den Autoren angenommen, dass dieses von den Schülern erfundene Universum eines der besten Mittel sei, in der Fremdsprache Fortschritte zu machen. Dies gilt selbst für Anfänger (Caré/Debyser 1995, nach Mutet 2003: 18). »Global« ist die Simulation also in dem Sinne, dass sie nicht versucht, einen bestimmten Ausschnitt zu zeigen, sondern ein Ganzes zu schaffen, ein fiktives Abbild des Lebens im Klassenraum (Caré/Debyser 1995: 1, nach Mutet 2003: 17). Dies geschieht paradoxerweise mittels der Erfindung (Yaiche 1996: 11).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass es sich bei der »globalen Simulation« um ein »So tun, als ob« auf zwei Ebenen handelt: Erstens so tun, als ob man an einem anderen Ort wohnt und zweitens so zu tun, als ob man eine andere Person sei (Yaiche 1996: 11). Dass man eine fiktive Identität über einen längeren Zeitraum verkörpert, ist einer der wichtigsten Unterscheidungspunkte zu ähnlichen Methoden. So werden im Rahmen von Rollenspielen zwar Rollen übernommen, jedoch meist nur für einen kurzen Zeitraum (Ecke 2001: 159). Rollenspiele sind daher im Rahmen der »globalen Simulation« ein methodisches Werkzeug unter anderen.

Die »globale Simulation« hat sich Anfang der 80er Jahre parallel zur Simulationspraxis der angelsächsischen Fremdsprachendidaktik entwickelt (vgl. Sippel 2003: 95). Die Ursprünge dieser Simulationspraxis, die zu Beginn nicht explizit für die Fremdsprachenvermittlung gedacht war (s. ebd.: 97), liegen in militärischen und ökonomischen Simulations- oder auch Planspielen (vgl. Rappenglück 2010).¹ Im Rahmen einer Simulation sind die Teilnehmer selbst in den Fall verwickelt, sind also Handelnde. Eine Simulation ist demnach kein statisches Ereignis, sondern gekennzeichnet durch Aktion und Interaktion sowie eine sich ständig ändernde Situation: »Die Teilnehmer sind die Simulation.« (Jones/Edelhoff/Meinhold/Oakley 1984: 13) Grundlegend für die Simulation, wie sie Jones u. a. beschreiben, aber durchaus unterschiedlich zur globalen Simulation, gilt, dass die Teilnehmer keine Rolle zu spielen haben. Sie bleiben sie selbst, behalten ihre eigene Persönlichkeit.

¹ Für die Umsetzung von Planspielen siehe zum Beispiel Hunstiger (2010). Sie adaptiert ein EU-Planspiel für den berufsbezogenen DaF-Unterricht.

Man ist keine bestimmte (andere) Person, sondern hat eine neue Funktion inne (Jones u. a. 1984: 16). Hier geht es also nicht um das »So tun als ob« im Sinne der globalen Simulation. Auch steht in der Regel ein simulierter Konflikt oder ein Problem im Mittelpunkt (vgl. Rappenglück 2010). Im Laufe einer globalen Simulation dagegen sehen sich die Teilnehmer zunächst nicht nur einer, sondern zahlreichen unterschiedlichen Aufgaben gegenüber. Dabei handelt es sich sowohl um problemorientierte als auch um konfliktfreie Aufgaben. Jones u. a. wenden sich weiterhin gegen das Erfinden, da erfundene Fakten ihrer Auffassung nach im Verlauf der Simulation die Tendenz aufweisen, zunehmend absurd zu werden und somit die Simulation insgesamt zum Scheitern bringen: »Die Phantasie fließt unbekümmert in die Köpfe der Teilnehmer. Statt über Verhandlungen und Diplomatie zu sprechen, werden sie Erfinder.« (Jones u. a. 1984: 23) Im Unterschied dazu ist das Erfinden jedoch Teil der methodischen Prinzipien der globalen Simulation. Es ermöglicht den kreativen, selbstbestimmten Umgang mit der Fremdsprache.

2.3 Phasen der globalen Simulation

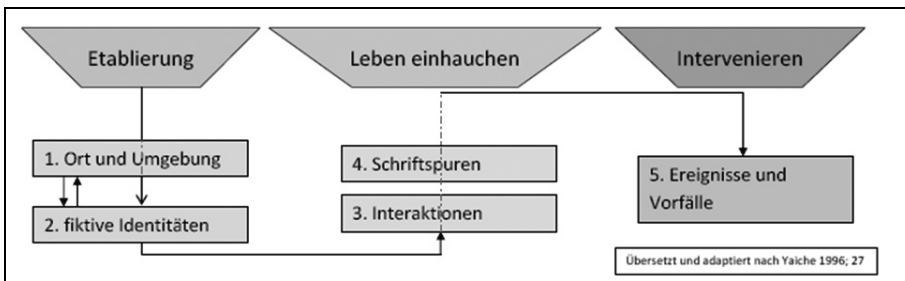


Abbildung 1: Phasen einer globalen Simulation; übersetzt und adaptiert nach (Yaiche 1996: 27)

Nach Yaiche verläuft eine globale Simulation idealtypisch in den nachfolgend beschriebenen fünf Phasen (siehe Abbildung 1). Diese Reihenfolge kann verändert werden, und in der Regel überlappen die Phasen einander und laufen nicht chronologisch nacheinander ab (Yaiche 1996: 26f.). Die fünf Phasen werden anhand von Beispielen aus der globalen Simulation *Das Wohnhaus* dargestellt (vgl. Debyser 1996)¹, in deren Mittelpunkt ein Wohnhaus und dessen Bewohner stehen.

¹ Debyser übernimmt Yaiches Phasen nicht, vielmehr stellt er in seiner Anleitung zur Durchführung dieser globalen Simulation vor allen Dingen zahlreiche Übungen vor, aus denen je nach Wunsch und Bedarf ausgewählt werden kann. Somit sind unzählige Varianten des Wohnhauses denkbar – es gibt kein festes Ablauf- und Aktivitätenschema, dem es zu folgen gilt.

In der ersten Phase wird der gewählte Ort und dessen Umgebung etabliert. Dies geschieht zunächst durch Beschreibung. Es muss entschieden werden, in welcher Stadt und in welchem Bezirk sich das Wohnhaus befindet, wie das Wohnhaus aussieht und wie viele Etagen und Wohnungen es hat.

Im Zentrum der zweiten Phase steht die Etablierung der fiktiven Identitäten. Wer bewohnt die einzelnen Wohnungen? Wie stehen die einzelnen Personen miteinander in Beziehung? In der Parterrewohnung etwa könnte eine alte Dame mit ihrem Zwergpinscher wohnen. Direkt über ihr ist gerade ein junger Mann aus Italien eingezogen, der wiederum gegenüber einer Familie mit drei Kindern wohnt. Nach und nach verdichten und vervollständigen sich die anfangs bruchstückhaften Biografien der einzelnen Bewohner. Grundlegendes Prinzip bei allen Beschreibungen ist, dass das, was geschrieben und von der Gruppe akzeptiert wird, die Realität darstellt – in allen weiteren Beschreibungen dient dies dann als Grundlage. Wenn also das Alter der alten Dame auf 78 Jahre festgelegt wurde, dann kann sie im späteren Verlauf der globalen Simulation nicht 85 sein – es sei denn, dies wird erklärt, etwa damit, dass sie über ihr wahres Alter bisher gelogen hatte.

Wenn der Mikrokosmos Wohnhaus mit seinen Bewohnern etabliert wurde, wird im nächsten Schritt, der dritten Phase, dem Ganzen »Leben eingehaucht«. Dies geschieht zum einen durch Interaktionen und zum anderen durch das Hinterlassen von Schriftspuren. Interaktionen sind meistens sprachlich entweder vorbereitete oder spontane Rollenspiele. So könnten sich etwa verschiedene Bewohner des Hauses im Treppenhaus zu unterschiedlichen Uhrzeiten begegnen. Worüber reden die alte Dame und der junge Mann aus Italien, wenn sie sich um zwei Uhr in der Nacht treffen? Er kommt vielleicht von einer Feier, sie von einem Spaziergang mit dem Hündchen. Schriftspuren im Wohnhaus könnten zum Beispiel die Hausordnung oder aber die Post der Hausbewohner sein. Eine andere Möglichkeit ist das Verfassen eines Romans – zum Beispiel eines Liebesromans, dessen Hauptfiguren Bewohner des Hauses sind: Der junge Italiener lernt nämlich die älteste Tochter der Familie, welche gegenüber wohnt, kennen (im Treppenhaus?) und verliebt sich in sie. Ob sie das gleiche fühlt und wie sich die Geschichte entwickelt, bestimmen die Teilnehmer. In der Regel initiiert der/die Lehrende die Aktivitäten bzw. entsprechende Impulse. Die konkrete Umsetzung jedoch wird von den Teilnehmenden getragen und der/die Lehrende steht als Berater/in zur Verfügung.

Um keine Monotonie aufkommen zu lassen, folgt schließlich die fünfte und letzte Phase, in der die Bewohner unvorhergesehene Ereignisse, positiver wie negativer Art, ereilen. Vielleicht wurde in einer Wohnung eingebrochen. Dann muss herausgefunden werden, was gestohlen wurde und, natürlich, wer der oder die Täter waren. Die Polizei wird gerufen, alle Bewohner des Hauses werden befragt. Es könnte aber auch sein, dass ein Bewohner des Hauses im Lotto gewonnen hat und überlegt, was er damit anfängt.

Für die Beendigung der globalen Simulation gibt es zahlreiche Möglichkeiten. Vielleicht steht der Abriss des Hauses bevor, und alle Bewohner müssen ausziehen. Zum Abschied veranstalten sie ein großes Fest. Möglich ist auch eine imaginäre Zeitreise in die Zukunft: Wie und wo leben die Bewohner in zehn Jahren? Der Ideenreichtum der Teilnehmenden sowie die von der Lehrkraft gesetzten Lernziele entscheiden maßgeblich über Inhalte und den Verlauf einer globalen Simulation.

2.4 Typen der globalen Simulation

Globale Simulationen lassen sich nach verschiedenen Aspekten kategorisieren. Zunächst kann man zwischen »simulations globales fixes« und »simulation globales itérantes« unterscheiden. Erstere sind globale Simulationen, deren Handlungsorte unbeweglich und feststehend sind. Beispiele hierfür sind *Das Wohnhaus* (Debyser 1996) und *Die Insel* (Yaiche 1996: 37–40). Letztere sind globale Simulationen mit mehreren Handlungsorten oder einem sich bewegenden Handlungsort, so zum Beispiel *Der Zirkus* oder *Die Expedition*, bei der die Teilnehmer verschiedene Orte erfinden und bereisen (Yaiche 1996: 28 ff.). Weiterhin kann zwischen realistischen und imaginären globalen Simulationen unterschieden werden (Yaiche 1996: 26), wobei diese Abgrenzung nicht ganz unproblematisch ist. Bei einer Expedition etwa können sowohl fiktive Orte besucht werden als auch tatsächlich existierende. Im letzteren Fall würde es sich um eine tendenziell realistische globale Simulation handeln. Diese Form der Unterscheidung scheint daher für eine Kategorisierung nur bedingt geeignet.

Ferner unterscheidet Yaiche zwischen allgemeinen, »simulations globales généralistes«, und berufsbezogenen globalen Simulationen, den »simulations globales fonctionnelles«. Letztere wenden sich, im Gegensatz zu allgemeinen globalen Simulationen, an bestimmte Berufs- oder Ausbildungsgruppen und sind durch spezifische Ziele gekennzeichnet. Zu ihnen gehören *Das Unternehmen* (Bombardieri/Brochard/Henry 1996), *Das Hotel* (Pachod 1996), *Das Krankenhaus* (Yaiche 1996: 53 ff.) und *Die internationale Konferenz* (Cali/Cheval/Zabardi 1995). Diese globalen Simulationen fokussieren neben der Verwendung der Fremdsprache, hier insbesondere dem Erwerb von Fachvokabular, auch den Erwerb von Wissen über bestimmte Aspekte, zum Beispiel Wissen über französische Unternehmensformen. Sprach- und Fachwissen können so erworben und gleichzeitig in der Fremdsprache und in einem handlungsorientierten Kontext angewendet werden.

3. Deutschsprachige Literatur des neuen Jahrtausends: die Leserratte entsteht

Bei der im Folgenden dargestellten Adaption handelt es sich um eine allgemeine, realistische globale Simulation mit einem festen Handlungsort (siehe Kapitel 2.4) zum Rahmenthema »Neuere deutsche Literatur«. Sie wurde 2009 an der Wirtschaftsuniversität von Århus, Dänemark, entwickelt und durchgeführt.

3.1 Ziele und Rahmenbedingungen

Eines der Ziele war es, eine handlungsbezogene und integrierte Grammatik- und Wortschatzarbeit zu ermöglichen. Viele der Studierenden werden im kommenden Berufsleben Kontakt zu deutschen Firmen und Geschäftspartnern haben, auf Messen in Deutschland Produkte oder Dienstleistungen ihres Unternehmens präsentieren. Ebenso ist es häufig wichtig, informelle Gespräche im Geschäftskontext führen und spontan auf Unvorhergesehenes reagieren zu können, etwa bei Telefon- oder Messegesprächen mit Kunden. Spontanes Sprachhandeln und Wissen über aktuelle Themen aus den Bereichen Politik oder etwa Kultur sind dabei gefragt.

Neben dem Training der deutschen Sprache war ein weiteres Ziel die Vermittlung von Sachwissen über aktuelle deutsche Literatur durch die und in der Fremdsprache. Genauer gesagt sollten die Studierenden Wissen über aktuelle deutschsprachige Literatur und Autoren sowie verschiedene literarische und nicht-literarische Genres erlangen, aber auch Fertigkeiten a) der praktischen Umsetzung theoretisch erworbener Kenntnisse zu diversen Genres (etwa eigene Erstellung eines Artikels, einer Kolumne) sowie b) zur Verbesserung der Vortrags- und Präsentationsfähigkeit und der mündlichen Sprachfertigkeit erlangen.

Bei dem Seminar handelte es sich um ein Wahlpflichtfach im vierten Semester. Es standen mehrere Seminare zur Auswahl. Die Studierenden konnten sich mittels einer Fachbeschreibung über die Inhalte und Zielsetzungen des Seminars informieren und erfuhren so, dass es sich methodisch um eine »globale Simulation« handeln sollte und sie fiktive Identitäten annehmen würden.

3.2 Ablauf

Bei der hier beschriebenen globalen Simulation handelt es sich um eine allgemeine, tendenziell realistische globale Simulation mit einem festen Handlungsort (siehe Kapitel 2.4) zum Rahmenthema »Neuere deutsche Literatur«.

Die Studierenden waren im Rahmen dieser globalen Simulation Mitglieder einer Zeitschriftenredaktion. Sie sollten einerseits einen Vortrag zu einem selbst gewählten Roman für eine Literaturmesse ausarbeiten und halten und andererseits

mit Beendigung des Seminars eine Zeitschrift zum Thema »Neuere deutschsprachige Literatur« herausgeben. Diese Zeitschrift nannten sie »Leseratte«. Die Studierenden beschäftigten sich im Laufe des Seminars u. a. mit den Genres Nachricht, Bericht, Interview, Reportage, Feature, Kolumne, Roman, Rezension und Autorenporträt. Neben dem zu lesenden Roman, der selbst ausgewählt wurde¹, lasen und diskutierten die Studierenden Kolumnen von Axel Hacke, Hatice Akyün und Bastian Sick sowie Auszüge aus Uwe Tellkamps *Der Turm*, Charlotte Roches *Feuchtgebiete*, Andrea Maria Schenkels *Tannöd* sowie Texte der Chaussee der Enthusiasten, einer Berliner Lesebühne. Diese Seminarsitzungen dauerten jeweils drei Stunden. Darüber hinaus fanden auch »klassische« Sitzungen statt, in denen theoretische Grundlagentexte besprochen sowie Grammatik und Wortschatz geübt wurden. In Tabelle 1 ist der Ablauf des Seminars dargestellt. Die dritte Spalte zeigt, um welche Phase der globalen Simulation es sich jeweils handelte.

Sitzung – Themen	Aktivitäten	Phasen
1. Sitzung – Einführung journalistische Darstellungsformen	Biografie verfassen	fiktive Identitäten
2. Sitzung – »Einmal Hans mit scharfer Soße« Kolumnen 1	Konzept der Zeitschrift entwickeln (Name, Layout etc.); eigene Kolumnen verfassen	Ort und Umgebung, Schriftspuren
3. Sitzung – »Einmal Hans mit scharfer Soße« Kolumnen 2	Treffen am Kaffeeautomat/Kopierer; in der Redaktion Kolumnen besprechen, jeweils beste für die nächste Ausgabe der Leseratte auswählen	Interaktionen, Schriftspuren
4. Sitzung – Mitarbeiterseminar »Präsentieren und Vortragen«	Workshop mit externem Trainer	Interaktionen
5. Sitzung – I. Literaturmesse (mit externen Gästen)	Vorträge halten (2x) bzw. Vorträge hören	Ereignis
6. Sitzung – Redaktions-sitzung	diskutiert wurden u. a. folgende Themen: Soll Roches skandalöser Roman <i>Feuchtgebiete</i> in der Leseratte besprochen werden?	Interaktionen

¹ Es gab lediglich zwei Vorgaben: der Roman musste im neuen Jahrtausend veröffentlicht worden sein – also 2001+. So wäre die *Deutschstunde* von Siegfried Lenz nicht, die *Schweigeminute* hingegen wählbar (dieses Buch wurde auch ausgewählt). Außerdem durften keine deutschen Übersetzungen von original anderssprachigen Büchern gewählt werden.

Sitzung – Themen	Aktivitäten	Phasen
7. Sitzung – II. Literaturmesse (mit externen Gästen)	Vorträge halten (2x) bzw. Vorträge hören	Ereignis
8. Sitzung – Rezension und Literaturkritik	Autorenporträt oder Buchbesprechung/ Rezension verfassen	Schriftspuren
9. Sitzung – Lesebühnen	selbst Literatur erstellen, deren Hauptpersonen Redaktionsmitglieder sind (als Teil der Leserate)	Schriftspuren
10. und 11. Sitzung Redaktionssitzungen	Erstellung der Leserate (zusätzliche Texte: Editorial, Gewinnspiel)	Schriftspuren

Tabelle 1: Ablaufschema

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, begann diese Simulation zunächst mit der Entwicklung der fiktiven Identitäten. Alle Studierenden wurden Teil der Redaktion, etwa als Redakteur, Sekretärin oder Praktikant. Die Studierenden verdichteten ihre Identitäten, indem Sie Biografien schrieben und in Übungen und Rollenspielen diese immer wieder verkörperten. Abbildung 2 stellt ein Beispiel für eine unkorrigierte Biografieversion dar. Erst im Anschluss an die Entwicklung der Identitäten wurde ein Konzept für die Zeitschrift entwickelt und die Räumlichkeiten der Redaktion beschrieben. Nachdem Ort und Identitäten etabliert waren, begannen die Studierenden, Texte für die herauszugebende Zeitschrift zu verfassen, gemeinsam zu besprechen und in Redaktionssitzungen Inhalte, Anordnung u. ä. zu diskutieren. Außerdem nahmen sie in Vorbereitung auf die Literaturmessen an einer Fortbildung zum Thema »Präsentieren und Vortragen« teil. Schließlich erarbeiteten sie gemeinsam ein Produkt, die Leserate.

Da keine fertige Konzeption für diese spezifische globale Simulation vorlag, orientierte sich die Seminarkonzeption einerseits an den methodischen Vorschlägen, die zum Thema der globalen Simulation existieren (Yaiche 1996; Debyser 1996 u. a.), andererseits wurden weitere Aktivitäten hinzugefügt. Im Folgenden werden exemplarisch zwei Aktivitäten des Seminars ausgewählt und dargestellt. Diese sind nicht in den methodischen Vorschlägen bei Yaiche (Yaiche 1996; Debyser 1996) oder anderen zu finden.

3.2.1 Die Redaktionssitzung

Die Redaktionssitzung in der sechsten Sitzung war ein vorbereitetes Rollenspiel. Die Studierenden traten jeweils in ihren fiktiven Identitäten auf und hatten in Vorbereitung auf die Seminarsitzung Auszüge aus Uwe Tellkamps Roman *Der Turm* und Charlotte Roches *Feuchtgebiete* gelesen. Die Fragestellungen, die im Rahmen der Redaktionssitzung geklärt werden sollten, waren

Peter Schmidt

„Hey“, sagt man in Holland. Ich bin der Peter Schmidt aus Holland. Holland ist ein schönes Land ohne Berge aber mit vielen Blumen. So kennen die meisten Leute Holland, aber Holland ist für mich auch ein Land mit einer Schönen Geschichte. Ich will nicht die Geschichte Hollands erzählen, aber meine Geschichte.

Ich bin in Hoofddorp geboren. Eine Stadt die alle in Holland kennen. Sie ist für Ihren leckeren Käse bekannt. Ich bin mit Käse aufgewachsen. Mein Vater macht Weich- und Kräuterkäse und ist dafür sehr bekannt. Meine Mutter arbeitet in einem Käseladen, wo sie den Käse verkauft. Meine Schwester, die 34 Jahre alt ist, wohnt immer noch zu Hause und sie studiert den Aufbau des Käses. Mein Bruder wohnt in Amsterdam, wo er unseren „Familiekäse“ zu verkaufen versucht.

Und ich, ich hasse Käse!!! Aber ich liebe Würste. Deswegen bin ich anders. Ich habe immer das schreiben geliebt. Als ich 14 Jahre alt war, habe ich eine Schreib-Konkurrenz gewonnen. Ich vergesse sie nie. Ich habe eine Geschichte über meine Maus mit nur drei Beinen geschrieben. Ich erinnere, dass ich sehr stolz war. Später habe ich meine Abitur gemacht. Aber nach dem Gymnasium hat meinen Vater erklärt, dass ich die Produktion des Käses übernehmen musste. Nie in meinem Leben habe ich so viel geweint. Ich wollte Verfasser sein. Mein Vater hat mich gezwungen – ich musste Käse machen.

Eines Tages, 5 Jahre später, habe ich genug gehabt. Ich wollte nie mehr nach Käse stinken. Ich bin einfach gegangen, ohne Abschied. Ich bin mit dem Zug nach Amsterdam gefahren. Mein Plan war meinen Bruder zu besuchen, aber ich kam auf den Gedanken, dass er mich zurück nach Hoofddorp schicken wollte. Auf der Straße sah ich plötzlich einen Schild: „MODELLEN!! Bist du Modell? Wir suchen junge Männer, die schwarze Haare haben... Komm !“, Ich habe mich sofort gemeldet. Ich bin hoch, habe schwarze Haare, bin sportlich und habe braune Augen – ein richtiger Modelltyp haben sie zu mir gesagt. Ich bin sofort angestellt worden. Mit jedem Tag wurde es besser. Ich habe einen Leben im Luxus gelebt, und ich liebte es. Darüber hinaus bekam ich so viel Aufmerksamkeit.

Eines Tages wo ich am Strand spazierte, vermisste ich zu schreiben. Ich hatte alles: ein Traumjob, eine schöne Wohnung, viel Geld ... Aber ich vermisste zu schreiben. Es gab nur eine Lösung des Problems: Ich musste meinen Job als Modell kündigen.

Heute bin ich 29 Jahre alt und arbeite in einer Redaktion als Sekretär. Ich will immer schreiben, und hoffentlich bin ich auch nicht Sekretär das ganze Leben. Aber es ist ein Anfang. Ich wohne immer noch in meiner schönen Wohnung und verdiene auch immer noch ziemlich gut. Leider bin ich ledig, aber trotzdem gehe ich mit vielen Frauen von der Redaktion aus. Sie meinen alle, dass ich ein schönes Lächeln habe, immer positiv bin und sie meinen auch, dass ich von allen geliebt bin. Ja das versteht man nicht☺ Sie finden es auch gut, dass ich Christlich bin. Ein richtiger Mann ist Christlich, sagen sie.

So es geht mir gut. Manchmal vermisse ich meine Familie, aber dann denke ich an den Käse, und will nie mehr zurück. Mein Traum ist noch immer Verfasser und Journalist zu sein. Mein größter Wunsch ist jemanden von der Redaktion zu heiraten. ☺

Abbildung 2: Beispiel für eine Biografie

- a) ob Tellkamp den deutschen Buchpreis verdient bekommen habe oder ob es darum ging, diesen mit knapp 1000 Seiten sehr umfangreichen Roman besser zu verkaufen, und
- b) ob Charlotte Roches Roman in der nächsten Ausgabe der Leseratte überhaupt thematisiert werden sollte.

Feuchtgebiete wurde aufgrund seiner Obszönität und sehr ausführlichen Beschreibungen diverser sexueller Praktiken zum damaligen Zeitpunkt in der deutschen Öffentlichkeit stark diskutiert. Einige Kritiker hielten es für das Beste, das Buch gewissermaßen gar nicht zu beachten. Im Seminar teilten sich die Studierenden in jeweils eine Pro- und eine Contra-Gruppe und bereiteten die Diskussion vor. Schließlich fand die Redaktionssitzung, welche von der Chefredakteurin geleitet wurde, statt. Einige Studierende nahmen lediglich beobachtend an der Redaktionssitzung teil, ebenso wie die Dozentin. Im Anschluss wurde die Redaktionssitzung inhaltlich und sprachlich im Plenum nachbereitet.

3.2.2 Literaturmessen

Die Studierenden wählten zu Beginn des Seminars jeweils zu zweit ein Buch aus, zu welchem sie einen etwa 15-minütigen Vortrag, der mehr als eine Inhaltsangabe sein musste, erarbeiten sollten. Beim Roman *Scherbenpark* von Alina Bronsky führte diese Vorgabe zum Beispiel zu einer eingehenden Beschäftigung mit der Thematik der Spätaussiedler in Deutschland. Im Rahmen der beiden Literaturmessen wurden dann sechs bis sieben Bücher parallel vorgestellt (so konnte man Vorträge zu insgesamt max. drei Büchern hören). Hierzu waren externe, an deutscher Literatur interessierte Gäste zum Zuhören eingeladen worden. Das heißt, dass die Studierenden die Vorträge auch vor ihnen unbekanntem Menschen hielten.

3.3 Möglichkeiten und Grenzen

Die Studierenden nahmen im Rahmen des Seminars an zahlreichen Aktivitäten teil, sie lasen aktuelle deutschsprachige Literatur sowie theoretische Grundlagenliteratur und sprachen in der Fremdsprache Deutsch in unterschiedlichen Situationen. Außerdem produzierten sie eine Reihe von anspruchsvollen Texten. So entstanden im Laufe des Seminars u. a. Kolumnen, Rezensionen, Autorenporträts und Reportagen. Oftmals bauten die Studierenden zu »ihrem« Buch eine besonders enge Beziehung auf und entwickelten für das Thema des Buches oder den Autor bzw. die Autorin ein besonders starkes Interesse. Dies zeigte sich sehr deutlich in den Vorträgen. Die globale Simulation ermöglichte es, die Studierenden auf unterschiedlichste und damit individuelle Art und Weise zu aktivieren, und eröffnete Raum dafür, dass alle sich ihren Fähigkeiten entsprechend einbrin-

gen konnten. Vielen Studierenden gefielen besonders der Abwechslungsreichtum des Seminars und die Möglichkeit, viel Deutsch zu sprechen und zu schreiben. Allerdings wurden die Aufgaben, etwa eine Kolumne zu schreiben, als sehr anspruchsvoll wahrgenommen. Gleichzeitig begrüßten die Studierenden die Möglichkeit zur Entfaltung kreativen Potentials, etwa bei der Ausarbeitung der Biografien oder der Kolumnen.

Zahlreiche Schreib- und Sprechanlässe ermöglichten es den Studierenden, sowohl ihre schriftlichen wie auch ihre mündlichen Sprachkompetenzen zu trainieren. Als Beispiel kann an dieser Stelle die Kolumne dienen. Die Studierenden eigneten sich zunächst mittels eines theoretischen Textes Grundlagenwissen über diese Textsorte an. Im Anschluss daran lasen sie aktuelle Kolumnen von Bastian Sick, Hatice Akyün und Axel Hacke. Diese analysierten sie im Hinblick auf typische Textsorteneigenschaften in Gruppenarbeit. Im Plenum wurden zudem Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kolumnen diskutiert. Daraufhin bekamen die Studierenden die Aufgabe, selbst eine Kolumne zu verfassen. Diese Kolumnen wurden in der nächsten Sitzung im Plenum besprochen, ihre Stärken ebenso herausgearbeitet wie auch Verbesserungsvorschläge gemacht. Auf der Basis dieses Feedbacks überarbeiteten die Studierenden ihre Texte. Nach einer abschließenden sprachlichen Korrektur seitens der Dozentin entschied die Redaktion darüber, welche Kolumnen in der Leserate abgedruckt werden sollten. Die Studierenden entwickelten durch die intensive Auseinandersetzung mit einer Textsorte ihre Textkompetenz sowohl auf rezeptiver wie auf produktiver Ebene. Besonders wichtig ist hier einerseits die Auseinandersetzung damit, was »gute« Texte kennzeichnet, sowie andererseits die Überarbeitung der eigenen Texte. Das Beispiel zeigt, dass es im Rahmen der globalen Simulation zahlreiche Korrekturmöglichkeiten gibt. Neben der Korrektur von Texten kann bei Bedarf, wie etwa zur Nachbesprechung der Redaktionssitzung, bewusst Raum für die Besprechung sprachlicher Aspekte geschaffen werden. In diesem Fall wird die globale Simulation unterbrochen. Die Studierenden treten aus dem Mikrokosmos heraus und besprechen sprachliche Auffälligkeiten, Fehler, Unsicherheiten etc., die im Laufe der Sitzung von der Dozentin und ggf. auch von Studierenden notiert wurden. Meist bieten sich dafür die letzten zehn bis fünfzehn Minuten einer Seminarsitzung an.

Begrenzungen ergaben sich weniger aus der Methode als aus didaktischen Fehleinschätzungen. So war die Befürchtung, dass die globale Simulation überhand nehmen könnte, unbegründet. In einem erneuten Durchlauf wären sogar mehr Aktivitäten etwa zur Festigung der fiktiven Identitäten einzubauen. Außerdem sollte die Zeit, die für die Endredaktion eines solchen Projektes notwendig ist, nicht unterschätzt werden. Im beschriebenen Fall wurde »die Leserate« erst kurz nach Semesterende fertiggestellt. Auch ergab sich für das Seminar ein hoher organisatorischer Aufwand, zum Beispiel für Aktivitäten wie die Literaturmessen oder die Erstellung der Zeitschrift.

Begrenzungen der Methode sind zudem eingeschränkte zeitliche Ressourcen. Darüber hinaus stellt sie hohe Anforderungen an die Lehr- und Organisationskompetenz der Lehrenden und erfordert eine Offenheit der Studierenden für Neues und Anderes. Daher sollte die Teilnahme an einer globalen Simulation immer nur auf freiwilliger Basis geschehen. Gerade die Offenheit der Methode für Veränderungen, Adaptionen und die Möglichkeit, Teilnehmende einzubeziehen und ihnen größere Verantwortung zu übertragen, sind jedoch entscheidende Vorteile.

4. Fazit

Die globale Simulation ist eine Fremdsprachenlehr- und -lernmethode, bei der sich die Teilnehmenden einen Mikrokosmos erschaffen und in diesem agieren. Sie lässt sich, wie das vorgestellte Beispiel zeigt, für unterschiedlichste Themengebiete und Zielgruppen umsetzen. Der Einsatz bietet sich vor allem dann an, wenn die Teilnehmenden zahlreiche Gelegenheiten haben sollen, sich mündlich und schriftlich in der Fremdsprache zu äußern. Im Idealfall sollte die Teilnahme freiwillig erfolgen, und es sollte genügend Zeit für die Durchführung zur Verfügung stehen. Nur dann können sich die globale Simulation wie auch deren Teilnehmende bestmöglich entfalten.

Literatur

- Béliard, Jérôme; Gravé-Rousseau, Guillaume: »La simulation globale historique. Le port du Pirée au Vesiècleav. J.-C. en classe de langue 2«, *Les Langues modernes* 102 (2008), 81–86.
- Bombardieri, Corinne; Brochard, Philippe; Henry, Jean-Baptiste: *L'entreprise*. Paris: Hachette, 1996.
- Cali, Chantal; Cheval, Mireille; Zabardi, Antoinette: *La conférence internationale. Et ses variantes*. Paris: Hachette, 1995.
- Caré, Jean-Marc: »Simulations globales. Qu'est-ce qu'une simulation globale?«, *Le français dans le monde* 252 (1992), 48–56.
- Caré, Jean-Marc; Debyser, Francis: *Simulations globales*. Sèvres: CIEP, 1995.
- Debyser, Francis: *Les simulations globales. Education et pédagogie, Revue du CIEP* 10 (1991).
- Debyser, Francis: *L'immeuble*. Paris: Hachette Livre, 1996.
- Dicks, Joseph; Le Blanc, Barbara (2006): »Process Drama in the Core French Classroom: Using Global Simulation«. Online: <http://www.caslt.org/pdf/Process%20Drama.pdf>. (01.09.2011).
- Dräger-Spence, Stefanie: »Die ›simulation globale‹: Die ganze Welt im Klassenzimmer«. Online: <http://www.lmg.projekte.bb.bw.schule.de/09prov01/09prov01/konzept.htm>. (01.09.2011).
- Ecke, Peter: »Simulationen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache«, *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 38 (2001), 159–165.

- Groenewold, Peter: »Simulationen für interkulturelles Lernen. Landeskundliches Lernen und Spracharbeit mit Hilfe erfundener Figuren«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14 (1988), 259–281.
- Groenewold, Peter: »Lässt sich ein Land lernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten – Vergleich«, *Information Deutsch als Fremdsprache* 32, 6 (2005), 515–527.
- Hunstiger, Agnieszka: »Die EU hautnah erleben: Die Adaptation eines EU-Planspiels für den berufsbezogenen DaF-Unterricht«, *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 37, 5 (2010), 452–469.
- Jones, Ken; Edelhoff, Christoph; Meinhold, Monika; Oakley, Colin: *Simulationen im Fremdsprachenunterricht. Handbuch für Schule, Hochschule und Lehrerfortbildung*. München: Hueber, 1984.
- Koreik, Uwe: »Biographiesimulationen im Landeskundeunterricht«, *Deutsch als Fremdsprache* 30, 4 (1993), 219–226.
- Maak, Diana; Blach, Christina: »Spændende nye ideer til det trælse rugbrødsarbejde – alternative metoder inden for fremmedsprogs-undervisning«, *Sproglæreren* 4 (2009), 5–10.
- Mutet, Sylvie: *Simulation globale et formation des enseignants*. Tübingen: Narr, 2003 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Pachod, Alain: *L'hôtel*. Paris: Hachette, 1996.
- Rappenglück, Stefan: »Die Planspiel-Methode. Zielsetzung und Methodik«. Online: <http://www.bpb.de/methodik/IC5E0L.html>, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn (zuletzt aktualisiert am 1.04.2010; 01.09.2011).
- Schmale, Günter: »Blume für die Hausgemeinschaft«. Erfahrungen mit dem Programm »Das Mietshaus« in einem Intensivkurs für Studienanfänger im Fach Deutsch«, *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 1 (1983/84), 3–15.
- Sippel, Vera A.: *Ganzheitliches Lernen im Rahmen der Simulation globale. Grundlagen – Erfahrungen – Anregungen*. Tübingen: Narr, 2003 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Yaiche, Francis: *Les simulations globales. Thèse pour le doctorat (Paris III)*. Paris: Presses universitaires, 1993.
- Yaiche, Francis: »Les simulations globales ou l'autonomie retrouvée«, *Babylonia, Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues* 2 (1994), 52–58.
- Yaiche, Francis: *Les simulations globales. Mode d'emploi*. Paris: Hachette, 1996.

► *Diana Maak M. A.*

2006 Magistra Artium in den Fächern Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Französisch und Psychologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena; 2006–2009 zunächst DAAD-Sprachassistentin, dann externe Lektorin an der Wirtschaftsuniversität von Århus, Dänemark; zudem von 2008–2009 Volkshochschullehrerin für Deutsch als Fremdsprache und Dänisch; seit November 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht der Sekundarstufe I.