

Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik

Band 4

Herausgegeben von
Wolfgang Gehring

Die Bände dieser Reihe beschäftigen sich mit Grundfragen des modernen Fremdsprachenunterrichts. Erörtert werden inhaltliche, lernpsychologische und methodische Aspekte aus forschungszentrierter Perspektive. Durchgängige Bezüge zum Unterrichtsalltag unterstützen die anwendungsbezogene Ausrichtung der hier aufgenommenen Arbeiten.

Maika Engelhardt / Wolfgang Gehring (Hrsg.)

Fremdsprachendidaktik

Neue Aspekte in Forschung und Lehre



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Oldenburg, 2010

Verlag/Druck/Vertrieb

BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 2541
26015 Oldenburg

E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.bis-verlag.de

ISBN 978-3-8142-2188-5

Inhalt

Vorwort	13
Hannah Ruhm	15
„And we were like: oh my God...” Zur Funktion affektiver Markierungen am Beispiel lernersprachlicher Erzählungen	15
1 Einleitung	15
2 Erzählen in Alltagskontexten	16
3 Emotionalität als konstituierendes Merkmal mündlicher Erzählungen	17
4 Exemplarische Analyse einer Schülererzählung	19
5 Zusammenfassung und Ausblick	22
Literatur	23
Joanna Pfingsthorn	25
Skim it, scan it, group it, plan it! Learning strategies in use.	25
1 Introduction	25
2 Learning strategy types	27
3 Study 1: Strategy preferences	28
4 Study 2: Preference vs. promotion	32
5 Study 3: Strategies in textbooks	34
6 Conclusion	37
Bibliography	38
Anke Stöver-Blahak	43
Die Entwicklung von Sprech- und Vortragskompetenzen bei der Arbeit mit Gedichten im DaF-Unterricht	43
Ein Beitrag aus der Praxis und der Forschung	43
1 Einführung	43
2 Grundsätzliche Überlegungen zum Lernen und Lehren	43

3	Unterrichtskonzeption	45
3.1	Rahmenbedingungen	45
3.2	Die Nachteile fallen aber gegenüber den großen Vorteilen kaum ins Gewicht. Die Textsorte „Lyrik“	46
3.3	Kursverlauf	47
3.4	Konstruktivistische Anteile am Unterrichtskonzept	47
4	Forschungsdesign	48
4.1	Qualitative Forschung	48
4.2	Grundlage, Forschungsgruppe, „Feld“	49
4.3	Forschungsfragen	50
4.4	Datenerhebung	50
4.5	Methoden der Auswertung:	51
4.6	Auswertungsverlauf:	52
5	Fazit und Ausblick	54
	Literatur	54
	Maïke Engelhardt	57
	(Zufällige) Techniken und (erfolgreiche) Strategien bei kontrastiven Sprachübungen Englisch → Deutsch	57
1	Einleitung	57
2	Begriffserklärungen	59
3	Studie	61
4	Datenbeispiele	64
5	Diskussion und Ausblick	68
	Bibliografie	70
	Sylke Bakker	73
	Möglichkeiten einer veränderten Diagnose- und Leistungskultur im Fremdsprachenunterricht	73
1	Language Testing and Assessment	73

1.1	Der institutionelle Rahmen: Schulgesetz und Kerncurriculum	73
1.2	Entwicklung diagnostischer Kompetenz bei Fremdsprachenlehrkräften	75
2	Dokumentation von Schülerleistungen	77
2.1	Schriftliche Leistungsüberprüfung	77
2.2	Sonstige Leistungen	79
3	Möglichkeiten pädagogischer Diagnostik im Fremdsprachenklassenraum	81
4	Kritische Bestandsaufnahme der Möglichkeiten und Grenzen einer veränderten Diagnose- und Leistungskultur im Fremdsprachenunterricht	86
	Literaturangaben	88
	Joanna Pfingsthorn	93
	Error gravity: Intuitive ratings of non-native English teachers-in-training.	93
1	Introduction	93
2	Error gravity	95
3	Error gravity criteria	97
4	Intuitive ratings of errors among NNS teachers- in-training	98
5	Discussion and implications	104
	Bibliography	104
	Wolfgang Gehring	107
	Die Poster Session als Modulprüfungsform	107
1	Vorbemerkung	107
2	Das Format Poster Session	107
3	Das Anforderungsprofil einer Poster Session	109
4	Organisation einer Poster Session	111
4.1	Vorbereitung	111

4.2	Durchführung	113
4.3	Vertiefung	113
5	Zusammenfassung	113
	Literatur	114
Eva Ogiermann		117
	Teaching politeness with Green Line New?	117
1	Introduction	117
2	Analysis	121
2.1	Pragmatic input in Green Line New	121
2.2	Course book vs. empirical data	124
3	Conclusion	129
	References	131
Matthias Merkl		135
	<i>Indians und Natives: Die Behandlung der nordamerikanischen Ureinwohner im fortgeschrittenen Englischunterricht</i>	135
1	Kulturdidaktische Problemstellung	135
2	These und methodisches Vorgehen	136
3	Begründung der didaktischen Klassifikation	137
4	Stand der didaktischen Forschung	138
5	Ein neuer Ansatz in der Kulturdidaktik	140
6	The Native as a historical figure (Der Native als historische Person)	144
7	<i>The „Hollywood“ Indian</i> (Der „Hollywood“-Indianer)	145
8	<i>The tourist Indian/Native</i> (Der touristische Indianer bzw. Native)	146
9	<i>The celebrity Indian</i> (Der prominente Indianer/Die prominente Indianerin)	148

10	<i>The political and ecological activist</i> (Der politische und ökologische Aktivist)	150
11	Zusammenfassung	151
	Literatur	152
	Britta Viebrock	161
	Fremdsprachenlernen ohne etwas zu sagen zu haben? Einige kritische Überlegungen zu den Kommunikationsstrukturen des Web 2.0	161
1	Einleitung: Charakteristika des Web 2.0	161
2	Web 2.0 und Fremdsprachenunterricht	164
3	Handlungsorientiertes Fremdsprachenlernen und Web 2.0	167
4	Kommunikative Kompetenz und Web 2.0	169
5	Konsequenzen für den Englischunterricht	171
6	Abschließende Bemerkungen	174
	Literatur	176
	Sarah Kurzawski	181
	X-cross: A way of establishing autonomous learning at school?	181
1	Introduction	181
2	How it all began ...	181
3	The didactic idea behind X-Cross ...	183
4	What the students think ...	184
5	What the teachers think ...	186
6	What the future might bring ...	186
7	Conclusion	187
	References	188
	Lena Christine Bellingrodt	189
	ePortfolios im Fremdsprachenunterricht	189

1	Über die Entwicklung elektronischer Modelle	190
1.1	Handhabung und Organisation	190
1.2	Motivation und Medienkompetenz	193
2	Zwischenfazit	194
3	<i>epos</i> – ein ePortfolio in der Evaluation	196
3.1	Arbeiten mit <i>epos</i> im Spanischunterricht	196
3.2	Vor der Evaluation: Einstellungen der Lernenden und Medienumgang	197
3.3	Evaluation der Motivation	199
3.4	Evaluation der Medienkompetenz	200
3.5	Evaluation der Handhabung und Organisation	202
4	Fazit und Ausblick	203
	Literatur	204
Daniela Elsner		207
	Kompetenzerwerb im Fachpraktikum Englisch: Ergebnisse einer Between-Methods-Untersuchung	207
1	Status Quo: Fachpraktikum	207
2	Qualitätssicherung durch Ziele, Standards, Kompetenzen	208
3	Organisationsformen des Fachpraktikums	210
4	Problemstellung und Forschungsfragen	210
5	Qualitative und quantitative Erhebung zum Fachpraktikum Englisch	212
5.1	Durchführung und Auswertung der Gruppendiskussion	213
5.2	Durchführung und Ergebnisse der quantitativen Erhebung zum Fachpraktikum Englisch	215
5.2.1	Deskription der Stichprobe	215
5.2.2	Hypothesen	215
5.3	Ergebnisse der Studierendenbefragung	217

6	Diskussion der Ergebnisse	224
6.1	Zufriedenheit durch <i>Learning by doing</i> ...	224
6.2	Viel unterrichten allein reicht nicht ...	225
6.3	Mehr Praxisrelevanz in den praktikumsvorbereitenden Veranstaltungen ...	225
6.4	Methodische Vielfalt leben – in der Schule und an der Universität ...	226
6.5	Zum Reflektieren anregen ...	227
6.6	Weiterbildung der Betreuungslehrkräfte ...	229
6.7	Videographie als Instrument der Selbstreflexion ...	229
7	Fazit	230
	Literatur	231
Carola Hecke		237
	Ein Modell für die Kooperation von Fachdidaktik und Fachwissenschaft in der universitären Fremdsprachenlehrausbildung	237
1	Der praktische Lehrversuch: Ziele, Voraussetzungen, Umsetzung	237
1.1	Die Grundlage: Ein gemeinsames Thema und gemeinsames Material	238
1.2	Die Möglichkeit zum Austausch für alle Teilnehmenden: Die Symposien	239
1.3	Zusätzliche Impulse: Die Gastdozentinnen	240
1.4	Die Ergebnisse	241
2	Das Unterrichtsmodell	242
3	Das Fazit	244

Vorwort

Die Beiträge in diesem Band sind im Umfeld des 4. Niedersächsischen Kolloquiums für Fremdsprachendidaktik entstanden. Es findet jährlich an einer anderen Universität des Bundeslandes statt mit dem Ziel, Aspekte und Probleme der Wissenschaft, des Unterrichts und der Lehrerbildung zu thematisieren.

Im ersten Teil des Bandes stehen die Lernenden im Mittelpunkt. Hannah Ruhm überprüfte in ihrer Studie Erzählstrukturen von 10.-Klässlern auf affektive Markierungen als narrative Mittel. Es können daraus Schlussfolgerungen bzgl. der narrativen Kompetenz gezogen werden. Joanna Pfingsthorn geht der Frage nach, welche Strategien des Text- und Leseverständnisses bei Lernern einer Fremdsprache bekannt sind und welche Präferenzen es diesbezüglich gibt. Anke Stöver-Blahak befasst sich mit dem Einsatz von Gedichten zur Verbesserung der Sprech- und Vortragskompetenz bei DaF-Lernern. Sie kann zeigen, dass gezielt an den Kompetenzen gearbeitet werden kann und der Inhalt des Sprechens, bzw. des Vortrags festen Strukturen folgt. Maike Engelhardt hat Erfolg und Misserfolg von Strategien untersucht, die sie in Übersetzungsübungen an der Universität identifizieren konnte. Die Bewusstmachung der erfolgreichen Strategien kann nicht nur für die Lerner selbst von Vorteil sein, sondern auch für Planung und Durchführung weiterer kontrastiver Sprachübungen von Sprachlernern.

Der zweite Teil der Forschungsberichte ist fokussiert auf Formen und Möglichkeiten der Bewertung. Sylke Bakker beleuchtet die Möglichkeiten und Grenzen formativer Bewertungen von Lernern im schulischen Bereich, welcher sehr durch die Kerncurricula reglementiert ist. Eine formative Bewertung könnte allerdings eine stärkere Motivation zum (Sprachen)Lernen fördern. Joanna Pfingsthorn beschreibt in ihrer Studie die Kompetenzen angehender Lehrkräfte beim Erkennen und Bewerten von Fehlern. Über Erfahrungen mit der Poster Session als Modulprüfungsform an der Universität berichtet Wolfgang Gehring.

Im dritten Teil der Forschungsberichte folgen Analysen von Lehr- und Lernmaterialien. Eva Ogiermann widmet sich in ihrer Untersuchung Vermittlungsaspekten pragmatischer Höflichkeit im Englischbuch Green Line New. Matthias Merkl diskutiert Lehrwerke im Hinblick auf deren Darstellung nordamerikanischer Ureinwohner. Sein Interesse richtet sich besonders auf

Möglichkeiten der didaktischen Klassifizierung der Inhalte. Britta Viebrock setzt sich kritisch mit dem Web 2.0 als Lernmedium des Fremdsprachenunterrichts auseinander.

Stärker mit Fragen befasst, die sich auf die Konstruktion von Lernumgebungen beziehen, sind die Beiträge im vierten Teil des Bandes. Sarah Kurzawski berichtet über x-cross, ein computergestütztes Projekt zum autonomen Lernen, das bei Lernenden auf großes Interesse stößt. Lena Christine Bellingrodt zeigt anhand von epos den Einsatz einer internetbasierten Form eines Sprachportfolios und diskutiert die Vorteile der digitalen Variante gegenüber Papierversionen für das Fremdsprachenlernen. Daniela Elsner erläutert wichtige Ergebnisse ihrer Studie zur Zufriedenheit von Studierenden mit der Planung, Durchführung und Nachbereitung des Fachpraktikums. Carola Hecke beschreibt didaktische und methodische Überlegungen zu einer Kooperationsveranstaltung der Literaturwissenschaft und der Fachdidaktik, deren Berührungspunkte gemeinsame Symposien sind.

Wir danken Frau Frau Jolanda Thiede für ihre sorgfältige wie geduldige Erarbeitung der Druckvorlage.

Oldenburg, Dezember 2009

Maike Engelhardt und Wolfgang Gehring

Hannah Ruhm

**„And we were like: oh my God ...“
Zur Funktion affektiver Markierungen am Beispiel
lernalterssprachlicher Erzählungen**

1 Einleitung

Geschichten sind wesentlicher Bestandteil menschlicher Alltagskommunikation. Erzählungen im Gespräch konstruieren und sprachlich gestalten zu können, zählt zu den wichtigsten kommunikativen Fertigkeiten. Auch im Kontext der Fremdsprachendidaktik wird zunehmend gefordert, der Entwicklung mündlicher Erzählkompetenzen einen höheren Stellenwert einzuräumen und den „langen Katalog von Lernzielen“ explizit um „ein neues zu erweitern: um das Lernziel ‚narrative Kompetenz‘“ (Nünning & Nünning 2003: 7).

Erzählaktivitäten bieten im Rahmen eines schülerzentrierten und prozessorientierten Unterrichts vielfältige Möglichkeiten für die kontextualisierte Anwendung der Zielsprache. Für die Förderung fremdsprachlicher Kompetenzen ist die Beschäftigung mit mündlichen Erzählungen daher elementar. „Geschichten zu verstehen, zu entwerfen und dann auch zu erzählen ist für das fremdsprachliche Wachstum viel wichtiger als das Durchnehmen paradigmatischer Grammatikkapitel und -regeln.“ (Piepho 2007: 7).¹

In diesem Beitrag werden Teile eines Projekts vorgestellt, das darauf abzielt, die Ausprägung mündlicher Erzählkompetenz am Ende der Sekundarstufe I empirisch zu untersuchen.² Auf dieser Grundlage soll eine konkretere Be-

1 Zur unterrichtsmethodischen Umsetzung von Erzählaktivitäten im Fremdsprachenunterricht vgl. u. a. Wajnryb (2003), Morgan & Rinvoluceri (2004), Piepho (2007).

2 Es handelt sich dabei um ein an der Leibniz Universität Hannover angesiedeltes Gemeinschaftsprojekt des Englischen Seminars/Didaktik des Englischen und des Instituts für Pädagogische Psychologie. Im Mittelpunkt steht dabei die Analyse produktiv-mündlicher Erzählkompetenz im Englischen, weniger die Beschäftigung mit rezeptiver(-literarischer)

schreibung der Anforderungs- und Teilfertigkeitssbereiche des Erzählens in der Fremdsprache ermöglicht werden. Im vorliegenden Artikel wird dabei der Schwerpunkt auf die emotional-affektiven Aspekte des mündlichen Erzählens gelegt.

2 Erzählen in Alltagskontexten

In alltäglichen Kommunikationskontexten erfüllen Erzählungen eine Reihe von Funktionen. Wir erzählen einander, was wir erlebt, was wir im Fernsehen gesehen oder in der Zeitung gelesen haben. Geschichten werden erzählt, um persönliche Erfahrungen wiederzugeben, sie dienen der Unterhaltung, der Veranschaulichung oder der Rechtfertigung. Sie helfen bei der Verarbeitung von Erfahrungen, bei der Herstellung sozial-kultureller Gemeinsamkeit, sie liefern Erklärungen und entsprechen somit dem menschlichen Verlangen nach struktureller Ordnung, Bedeutung und Sinnstiftung (Nünning & Nünning 2003: 1–2).

Die sprachwissenschaftliche Analyse mündlicher Erzählungen rückte v. a. seit den 70er Jahren in den Blickpunkt der linguistischen Forschung. Die bisherigen Untersuchungen zur Erzählanalyse lassen sich drei theoretischen Richtungen zuordnen, dem strukturalistischen, dem schematheoretischen und dem interaktionistischen Ansatz. Labov und Waletzky lieferten 1967 mit der Untersuchung typischer narrativer Strukturen in Alltagsgeschichten und der Entwicklung ihres „Höhepunkt“-Modells einen ersten Beitrag zur Beschreibung mündlichen Erzählens. Während bei diesem Ansatz der strukturelle Aufbau von Erzählungen im Mittelpunkt steht, d. h. die Klassifikation narrativer Komponenten (z. B. Orientierungsteil, Komplikationsteil, Auflösungsteil), legen schematheoretisch orientierte Modelle den Schwerpunkt auf die Frage nach der kognitiven Repräsentation von Geschichten und dem Erwerb von „Erwartungsstrukturen“ für Ereignisabläufe, die dabei helfen, mündliche Erzählungen zu verstehen und zu erinnern. In Anknüpfung an die aus der Kognitionspsychologie stammende Schematheorie (Bartlett 1932) entwickelte Rumelhart (1975) eine Geschichtengrammatik (*story grammar*), mit deren Hilfe die interne Organisation des erzählten Geschehens beschrieben, analysiert und in Form von hierarchisch geordneten Konstituentenstrukturen dargestellt werden kann. *Story grammar* Modelle und die damit verbundene epi-

oder medienübergreifender narrativer Kompetenz im Sinne von Mahne 2007 (vgl. hierzu Blell, Dannecker & Ruhm 2009).

sodische Analyse wurden zur Grundlage wichtiger Untersuchungen zum kindlichen Erzählerwerb (Stein & Glenn 1979, Mandler & Johnson 1977, Stein & Trabasso 1992). Konversationsanalytisch bzw. interaktionistisch orientierte Modelle der Erzählforschung (Quasthoff & Hausendorf 1996) untersuchen mündliche Erzählungen im Kontext ihrer Einbindung in die soziale Organisation von Gesprächen. Im Mittelpunkt steht hier die Frage, wie es einem Sprecher oder einer Sprecherin gelingt, Erzählungen in Gesprächen zu initiieren und zu elaborieren und dabei die Perspektive der Zuhörenden zu berücksichtigen, deren Interesse und Aufmerksamkeit zu sichern und sie in das erzählte Geschehen emotional zu involvieren.

Trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen treffen alle genannten Analyseansätze eine generelle Unterscheidung zwischen sprachlich-kognitiven und affektiv-emotionalen bzw. evaluativen Teilfertigkeiten des mündlichen Erzählens. Im Folgenden soll dargestellt werden, welcher Stellenwert den Analyse kategorien „Evaluation“ bzw. „Emotionalität“ und „Affekt“ im Rahmen der einzelnen theoretischen Modelle beigemessen wird.

3 Emotionalität als konstituierendes Merkmal mündlicher Erzählungen

Labov und Waletzky (1967) untersuchten im Rahmen von insgesamt 600 Interviews mündliche Erlebniserzählungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Sie begreifen alltagssprachliches Erzählen als verbale Technik der Erfahrungsrekapitulation und unterscheiden neben der referentiellen eine evaluative Funktion. Die sprachliche Präsentation einer linearen Abfolge von Ereignissen und Handlungsketten wird als Grundform des Erzählens (Primärfolge) und Ausdruck einer zugrunde liegenden typischen „Oberflächenstruktur“ angesehen. Als deren Bestandteile klassifizieren Labov und Waletzky die strukturellen Elemente *abstract*, *orientation*, *complication*, *resolution* und *coda*. Der narrative Charakter einer sprachlichen Äußerung wird nach Labov und Waletzky erst durch das Anfügen eines Evaluationsteils (*evaluation*) erreicht. Die Evaluation ist derjenige Abschnitt der Erzählung, „der die Einstellung des Erzählers gegenüber seiner Erzählung“ anzeigt, indem „die relative Wichtigkeit bestimmter narrativer Einheiten mit Bezug auf andere hervorgehoben wird“ (1973: 119f.). Mit der Evaluation akzentuiert, bewertet und emotionalisiert der Erzählende demnach das Geschehen und

drückt über die rein sachliche Schilderung der Ereignisse hinaus seinen persönlichen Standpunkt aus.

Während Labov und Waletzky evaluative Elemente vor allem als *strukturelles* Merkmal mündlicher Erzählungen beschreiben, räumt Quasthoff (1980) dem Aspekt der Emotionalität einen höheren *funktionalen* Stellenwert ein. Eine konversationelle Erzählung ist nach Quasthoff im Gegensatz zu anderen Diskursformaten (wie z. B. dem Bericht) „eine szenisch vorführende, weniger eine sachlich darstellende Repräsentation vergangener Handlungen/Ereignisse“ (1980: 27). Zentral ist dabei die so genannte „Minimalbedingung von Ungewöhnlichkeit“ (ebd.) d. h. eine Erzählung muss, damit sie vom Zuhörer als solche rezipiert und angenommen wird, etwas Ungewöhnliches d. h. „Erwartungskonträres“ darstellen und somit für den Gesprächspartner bzw. die Gesprächspartnerin eine bestimmte „Erlebnisqualität“ besitzen. Typische Mittel zur Veranschaulichung und indirekten Bewertung des erzählten Geschehens sind „evaluative und expressive Sprachformen, direkte Rede, [...] Nachahmung der redenden Figuren (oder auch auftauchender Geräusche)“ sowie ein „hoher Detailliertheitsgrad [...] und die Verwendung des szenischen Präsens“ (1980: 27f.). Anders als Labov und Waletzky bezieht sich Quasthoff bei der Diskussion des Emotionalitätsaspektes also stärker auf die interaktionale Beziehung zwischen Erzähler und Zuhörer und rückt damit das Erzählen als kollaborative sprachliche Handlung in den Mittelpunkt ihres Analyseansatzes (vgl. dazu auch Quasthoff & Hausendorf 1996).

Eine zusätzliche Ausdifferenzierung erfahren die Begriffe Emotionalität und Evaluation bei Boueke und Schüle in et al. (1995), die im Rahmen ihrer Untersuchung von Kindererzählungen emotionsgenerierende narrative Textelemente in Unterkategorien klassifizieren. Nach ihrem Analysemodell sind es einerseits paralinguistische Faktoren (Gestik, Mimik, Sprechgeschwindigkeit und Intonation), die eine emotional-affektive Beteiligung des Zuhörers bewirken. Darüber hinaus tragen sprachliche Elemente dazu bei, den Zuhörer in das erzählte Geschehen zu involvieren. Diese als Affekt-Markierungen bezeichneten Mittel dienen der Herstellung einer „psychologischen Nähe“ und können sprachlich beispielsweise durch die Wiedergabe von Gedanken und Gefühlen der handelnden Personen, durch Beschreibung von Sinneswahrnehmungen oder durch den Einsatz direkter Rede realisiert werden (1995: 107 ff).³

3 Insgesamt werden bei der Definition affektiver Markierungen drei Kategorien unterschieden: (1) Erzeugung einer „psychologischen Nähe“ (z. B. durch den Einsatz von direkter Rede, durch die Wiedergabe von Gedanken und Gefühlen der handelnden Personen oder

Trotz unterschiedlicher linguistischer Fragestellungen verweisen alle genannten Studien auf altersbedingte Kompetenzunterschiede bzgl. der zielgerichteten Verwendung evaluativer und emotionaler Elemente: So produzieren Kinder mit zunehmendem Alter nicht nur komplexere und strukturiertere Erzähltexte; es gelingt ihnen auch besser, die Perspektive der Zuhörenden zu berücksichtigen und entsprechend „narrative Involvierungsstrategien“ einzusetzen (Boueke, Schülein et al. 1995: 177 ff.; Labov 1972: 393).

Während muttersprachliche Erzählerwerbsprozesse und deren Bedingungsfaktoren bereits in einer Reihe (v. a. entwicklungspsychologisch fundierter) Studien behandelt wurden, liegen für den deutschen Schulkontext kaum Untersuchungen vor, die sich mit den möglichen Ausprägungen mündlicher Erzählkompetenz in einer schulisch erlernten Fremdsprache beschäftigen. Im Mittelpunkt des hier vorgestellten Projekts steht die Frage, welche erzählrelevanten Ausdrucksmittel Schülerinnen und Schüler bis zur Jahrgangsstufe 10 im Englischen verwenden. Dabei wird von der Hypothese ausgegangen, dass sich auch bei Erzählungen in der Fremdsprache Kompetenzprofile bzw. unterschiedliche Ausprägungsgrade narrativer Fertigkeiten zeigen, die sich jeweils durch bestimmte lernersprachliche Merkmale charakterisieren lassen.⁴ Im Folgenden soll anhand einer Beispielerzählung verdeutlicht werden, in welcher Form evaluative und emotionale Elemente beim Erzählen in der Fremdsprache als Teil „narrativer Involvierungsstrategien“ eingesetzt werden. Die Untersuchung orientiert sich dabei zunächst an den Analysekategorien der drei oben genannten Modelle.

4 Exemplarische Analyse einer Schülererzählung

Bei dem hier vorgestellten Datenmaterial handelt es sich um eine spontan verfasste Erlebniserzählung einer 15jährigen Gymnasiastin. Im Rahmen der als Gruppenaktivität angelegten Untersuchungssituation, wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, in der Fremdsprache Englisch von einem „spannenden“ oder „gefährlichen“ Erlebnis zu erzählen. Diese Geschichten

durch die Beschreibung von Sinneswahrnehmungen); (2) Erweiterung bzw. Änderung der emotionalen Grundqualität der Erzählung (z. B. durch positive oder negativ besetzte Lexeme oder expressive Verben); (3) Betonung der „Unerwartetheit“ bzw. „Plötzlichkeit“ von Ereignissen (z. B. durch entsprechende Temporaladverbien).

4 Insgesamt wurden im Rahmen dieses Projekts im Herbst 2008 an neun verschiedenen Gymnasien ca. 170 Erzählungen erhoben (zu den Fragestellungen und Datenerhebungsmethoden vgl. ausführlicher Ruhm 2009).

wurden mittels digitaler Aufnahmegeräte mitgeschnitten und anschließend transkribiert.⁵

Thema der Erzählung ist ein Fahrradausflug, den die Sprecherin gemeinsam mit einer Freundin unternommen hat. Der Beginn der Erzählung zeigt die typischen Merkmale einer *orientation* im Sinne der Höhepunkt-Analyse:

okay it was a normal afternoon
and I spent the time with my best friend kathy
and we
we had nothing to do
so we decided to ride on our bikes
to a forest near our village [...]

Die Erzählerin nennt Handlungsort und Zeitpunkt und führt die handlungs-tragenden Personen ein. Auf diese Weise ordnet sie das Erlebnis in einen Handlungsrahmen ein und legt damit die Ausgangsbedingungen des Geschehens fest. Der daran anschließende Teil der Erzählung beschreibt eine Veränderung dieser (positiven) Ausgangsbedingungen und markiert den Beginn des Komplikationsteils (*complication*):

[...] but then we looked [unverständlich] at the time
and we said wow we have to go home
because it was very late
AND it was very DARK -
so because it it was like eight o clock
and it was in the (.) in the wintertime [...]

Deutlich erkennbar wird hier ein Spannungsbogen aufgebaut. Durch die Wiedergabe direkter Rede (“wow we have to go home”) erfolgt eine Szenisierung des Geschehens, das den Zuhörern eine Identifikation mit den handelnden Personen ermöglicht. Die wiederholte Verwendung des *intensifiers*

5 Die Transkription folgte den Regeln des GAT (*Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem* vgl. Selting et al. 1998). In diesem Beitrag wird eine vereinfachte Version des Erzähltranskripts verwendet. Wortakzente werden durch Großbuchstaben gekennzeichnet, kurze Sprechpausen durch runde Klammern (.). Eckige Klammern [...] bezeichnen Kürzungen im Transkript.

“very” und der Hinweis auf Uhrzeit und Jahreszeit verdeutlicht dem Zuhörer zusätzlich die Drastik der Situation.

Der Einsatz direkter Rede setzt sich auch in den folgenden Textabschnitten fort. Zudem erfolgt nicht nur eine deutliche Erhöhung der Sprechgeschwindigkeit, es finden sich auch vermehrt intonatorische Hervorhebungen:

[...] and we were too afraid to ride back through the forest
but there was a big ROAD
and then we said okay
my friend said yeah it's THIS way it's straight to our village
so we ride and ride
and it was JUST FOREST everywhere
and this road would NEVER end
and W-W-WHERE we gonna WHERE we gonna have to GO but
we DIDN'T know SHE didn't know either
and we just decided okay come on just just DRIVE
and we were driving and driving
and just don't LOOK to the left or right just drive
because we were SO afraid that anybody would come
well it was (.) it was ridiculous
but we were very afraid [...]

Deutlicher als zuvor ahmt die Sprecherin innerhalb der direkten Rede Tonfall und Wiedergabemodus (hier z. B.: „Stammeln“) ihrer Äußerungen nach, was die Dramatik der Situation zusätzlich veranschaulicht. Darüber hinaus werden wiederholt Gefühle bzw. Gemütszustände der Personen beschrieben („we were SO afraid“, „we were very afraid“). Der von den Aktanten erlebte Konflikt wird somit auf die Zuhörer übertragen; die Herstellung einer „psychologischen Nähe“ ermöglicht das Hineinversetzen in die erlebende Person und das Nachvollziehen der geschilderten Affekte (Boueke & Schüle in et al. 1995: 116).

Der Spannungsbogen endet mit dem Auflösungsteil der Erzählung (*resolution*):

[...] and then finally we got into the little village

and we were like
Oh my GOD we we we DID it we`re AT HOME
and then we drove home
and we were just
we were having a big hot bubble bath
and just to relax
and well it was (.)
well it was a very scary journey;
I think
for me

Der abschließende Kommentar der Erzählerin („it was a scary journey for me“) kann nach dem Analysemodell von Labov und Waletzky als typische *evaluation* bezeichnet werden. Die Sprecherin zieht mit dieser Äußerung ein abschließendes Fazit und verdeutlicht gegenüber den Zuhörenden die Relevanz und subjektiv empfundene Bedeutung des erzählten Erlebnisses. Der reflektierend-evaluative Charakter der Äußerung wird durch die kurze einleitende Sprechpause sowie die Verwendung des Diskursmarkers „well“ unterstützt.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Wie anhand dieser exemplarischen Analyse deutlich wird, verfügt die Schülerin in der Fremdsprache Englisch über relativ fortgeschrittene narrative Kompetenzen, sowohl in Hinblick auf die kohärente und strukturierte Darstellung des Ereignisverlaufes wie auch bezüglich der Fähigkeit, die Zuhörer durch die Verwendung affektiver Markierungen in das Geschehen zu involvieren.

Eine erste Sichtung aller bislang gesammelten Sprechaufnahmen und Transkripte ergab gerade hinsichtlich der Teilfertigkeit des affektiven Markierens jedoch deutliche Unterschiede innerhalb der untersuchten Schülerstichprobe. Im weiteren Verlauf der Datenauswertung sollen durch die Anwendung eines systematischen Kategoriensystems Aussagen darüber getroffen werden können, welche narrativen Mittel mit welchen Häufigkeiten in den gesammelten Erzählungen auftreten, in welcher Form diese sprachlich realisiert werden und inwieweit daraus Rückschlüsse auf die Existenz „narrativer Kompetenz-

profile“ innerhalb der untersuchten Schülerstichprobe gezogen werden können. Dabei wird davon ausgegangen, dass Erzählleistungen in der Fremdsprache nicht allein durch die allgemeine fremdsprachliche Kompetenz (z. B. bzgl. Wortschatz) bedingt werden, sondern dass auch erworbene „Erzählkonventionen“ der Erstsprache sowie möglicherweise unterrichts- und unterrichtsmethodisch bedingte Faktoren eine Rolle spielen können.

Die Ergebnisse der Gesamtuntersuchung sollen Hinweise darauf geben, unter welchen Bedingungen und mit welchen Methoden die Entwicklung mündlicher Erzählfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht effektiver gefördert werden kann. Das Projekt soll damit längerfristig dazu beitragen, erzählanalytische Erkenntnisse für die Fremdsprachendidaktik nutzbar zu machen und das mündliche Erzählen stärker als bisher als methodisch planbare Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts zu begreifen.

Literatur

- Bartlett, Frederic (1932): *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: CUP.
- Blell, Gabriele, Dannecker, Wiebke & Ruhm, Hannah: *My music, my story, my world: Multimediales und multikulturelles Erzählen im (Fremd-) In: Gabriele Blell & Rita Kupetz (Hrsg.): Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang. 202–221. (erscheint 2010).
- Boueke, Dietrich, Schüle, Friedrich; Büscher, Hartmut; Terhorst, Evamaria; Wolf, Dagmar (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Hausendorf, Heiko & Quasthoff, Uta (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Labov, William; Waletzky, Joshua (1967): *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience*. In: Helm, June (Hrsg.): *Essays on the Visual and Verbal Arts*. Seattle, WA: University of Washington Press. 12–44.
- Labov, William (1972): *The Transformation of Experience in Narrative Syntax*. In: ders. (Hrsg.), *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Oxford: Blackwell. 354–396.

- Labov, William; Waletzky, J. (1973): Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, J. (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 2. Frankfurt a. M.: Fischer-Athenäum, 78–126.
- Mahne, Nicole (2007): Transmediale Erzähltheorie. Eine Einführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mandler, Jean & Johnson, Nancy. (1977). Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall. *Cognitive Psychology* 9, 111–151.
- Morgan, John; Rinvoluceri, Mario (2004): Once upon a Time. Using Stories in the Language Classroom. Cambridge: CUP.
- Nünning, Ansgar; Nünning, Vera (2003): Narrative Kompetenz durch neue erzählerische Kurzformen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 37(61), 4–9.
- Piepho, Hans-Eberhard (2007): (hrsg. von Otfried Börner und Christoph Edelhoff): Narrative Dimensionen im Fremdsprachenunterricht. Hannover: Schroedel.
- Quasthoff, Uta (1980): Erzählen in Gesprächen. Tübingen: Narr.
- Ruhm, Hannah (2009): Geschichten in der Fremdsprache. Empirische Zugänge zur Analyse lernersprachlicher Merkmale in mündlichen Schülererzählungen. In: Lütge, Christiane; Kollenrott, Anne Ingrid; Ziegenmeyer, Birgit; Fellmann, Gabriela: Empirische Fremdsprachenforschung: Konzepte und Perspektiven. Frankfurt a. M.: Lang. 101–111.
- Rumelhart, David (1975): Notes on a Schema for Stories. In: Daniel Bobrow; Alan Collins (Hrsg.): Representation and Understanding. *Studies in Cognitive Sciences*. New York, NY: Academic Press. 211–236.
- Selting, Margret; Auer, Peter et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte* 173, 91–122.
- Stein, Nancy; Glenn, Christine (1979): An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In: Roy Freedle (Hrsg.): *New Directions in Discourse Processing*. Bd. 2. Norwood: Ablex. 53–120.
- Stein, Nancy ; Trabasso, Tom (1992): Knowledge of Goals and Plans in the On-line Narration of Events. *Cognitive Development*, 7, 133–170.
- Wajnryb, Ruth (2003): Stories. Narrative Activities in the Language Classroom. Cambridge: CUP.

Skim it, scan it, group it, plan it! Learning strategies in use.

1 Introduction

Learning strategies are generally conceived of as plans put forward to solve a complex problem (Wolff, 1998). Virtually any productive or receptive use of information relies on a series of strategies, or cognitive operations, such as encoding, retrieval, inferring, generalizing, or selective attention. The notion is not only valid in the cognitive or psycholinguistic context, but also bears relevance for foreign language learning. Here, strategies are understood as steps, actions or techniques taken by learners to enhance comprehending, internalizing, and using a second language (Oxford, 1990). Research has demonstrated that learners tend to apply learning strategies frequently while learning a second language. Moreover, the use of individualized learning techniques seems to be an important factor contributing to learners' success (see Cohen, 1998; Oxford et al., 1993; Thompson & Rubin, 1993). After all, it is conceivable that the development of communicative competence, which requires realistic interaction in a meaningful and contextualized setting, is stimulated by the use of learning strategies. For instance, when you learn to guess the meaning of an unknown word, you learn to bridge knowledge gaps in a conversation, making it a more authentic experience; when you incorporate imagery or learn to rely on keywords, it gets easier to understand and recall new information; when you learn to cooperate with others, you learn more about the sociolinguistic rules of conduct, etc.

The didactic importance of strategies should, therefore, by no means be overlooked. Rampillon (1995) places the notion of strategies in the educational dimension by equating them with planned actions taken up by the learners, more or less consciously, which help learning when used in class. Findings of numerous studies have shown a tendency for explicit strategy teaching to improve learners' performances on a wide range of tasks (e.g. O'Malley et al., 1985). Even though some training can be effective only for certain skill areas, strategy teaching has generally produced good results (e.g. Oxford &

Crookall, 1989). In addition, learning strategies exert a positive influence on learners' global sense of self-direction (Oxford, 1990). Essentially, strategies seem to be problem-oriented tools that often equip learners with solutions to the current issue or task – a handy device worth teaching.

The awareness of the benefits stemming from strategy teaching has been present in the German educational system. The Niedersachsen syllabus for teaching English in classes 5–10 of the Gymnasium (2006), for instance, explicitly defines a number of strategies that are to be practiced systematically and, hopefully, applied with an increasing effectiveness. Among the techniques are, e.g. various strategies applicable for reading comprehension, such as: global and detailed reading techniques (*skimming, scanning and intensive reading of different text forms*); various ordering, note taking and structuring techniques; compensation techniques; association and memory techniques; the use of dictionaries; a proper organization of time and the process of learning, etc. This plan is certainly sound in theory. However, practice is where problems may potentially surface.

One of the more delicate features of strategies is their flexibility, the fact that they are not always found or applied in a predictable and precise pattern. What strategies are actually used is generally determined by an array of factors, such as cultural background, gender, type of task, age and the stage of language development as well as personal attitudes and beliefs (see Oxford & Ehrman, 1988; Ellis, 1994, Oxford & Nyikos, 1989). The great diversity in the ways learners choose and combine strategies can often be difficult for teachers to face. By the same logic various teachers are likely to use different strategies, making a systematic approach to the understanding and learning of strategies somewhat difficult. A solution the last few decades have brought is based on an increased interest in successful learners, who tend to select strategies that fit well together and are adapted to the specific language task (Chamot & Kupper, 1989). Successful learners are usually able to explain the strategies they use, they can also justify their choice helping teachers find a good combination of effective strategies (O'Malley & Chamot, 1990).

However, a more profound problem lies elsewhere. The mixed results of strategy training prove that we do not fully comprehend the process of strategy development and teaching just yet. The Niedersachsen syllabus, for example, does not offer more than very general aims for strategy development. Although it does include a few specific delineations, most of its guidelines remain on a rather abstract level. For example, applying various reading

techniques, such as skimming and scanning, or using dictionaries in different contexts, is rather self-explanatory and intuitive. However, can-do descriptors such as knowing how to use different memory, structuring and associative strategies, may already be too vague to be helpful. To make matters worse, a teacher who happens not to have analyzed strategies closely in the course of their training or class preparation (for classroom applications see Oxford, 1990) may plainly overlook the real potential of the tool. Of course, this is not to say that strategy teaching should overshadow the main focus of any language class, the development of communicative, intercultural, linguistic, pragmatic and sociolinguistic skills (CEFR, 2001). However, given their educational value and transdisciplinarity, strategies should not be forgotten either.

The following study sets out to investigate the status quo of strategy use and evaluation among German university students and future teachers. Furthermore, the study seeks to explore the extent to which the students are ready to recommend the use of various strategies to others. A close look is also paid to modern textbooks and the strategies they promote. Although learning strategies can be applied to virtually all language related tasks, the study focuses on a narrower, but crucial, part of language competence: the reading comprehension skill.

2 Learning strategy types

Research efforts demonstrate that strategies can be described and classified. More than twenty systems have been proposed, dividing strategies into groups based on successful learners, psychological functions, communication strategies like borrowing or paraphrasing, or different styles of learners (for a list of various classification systems see Rubin, 1975; Naiman et al., 1978; Bialystok, 1981; Tarone, 1983; Cohen, 1990; Sutter, 1989; Ramirez, 1986; and Reiss, 1985). Finding a typology that incorporates most of these dimensions is somewhat difficult. However, one of the most elaborate and coherent systems available has been devised by Oxford (1990).

According to Oxford (1990), all learning strategies can be described as direct or indirect. Whereas the latter are useful in virtually any learning situation, direct strategies involve the target language. Indirect strategies include *meta-cognitive* strategies, such as arranging, planning and evaluation of learning, which provide a way for learners to coordinate their own learning process;

and *social and affective strategies*, such as cooperating and empathizing with others, which aid the use of language in a broader social setting. Direct strategies, on the other hand, can be divided into three subgroups. *Memory strategies*, such as grouping, forming associations, using context or using imagery, help store and retrieve new information. *Cognitive strategies*, such as repeating, practicing, analyzing, translating, or summarizing, require manipulation or transformation of the target language. *Compensation strategies*, such as using linguistic cues, approximation, or coining words, enable learners to use the target language despite the gaps in their knowledge.

3 Study 1: Strategy preferences

The goal of the study was to investigate what strategies are favored by future teachers in a reading comprehension task. The following table includes a list of investigated strategies, which were rated on a school-grade scale ranging from 1 to 6 (1=excellent, 6=very poor)¹:

Strategy type	
Metacognitive	overview of the text; relating the text with own experience/knowledge; selective attention to details; choosing a reading style (skim vs. scan); appropriate reading atmosphere; self-monitoring; self-evaluation
Cognitive	Analysis: analytical reading; translation; transfer from L1 Sending and receiving messages: dictionaries; skimming; scanning Structure: taking notes; summarizing; highlighting Practice: repetition; naturalistic practice
Compensation	using linguistic cues; using non-linguistic cues; using L1 cues
Memory	grouping words; association; putting information in context; using imagery and mental maps
Social	asking questions; clarification; verification

Overall, the highest ranked strategy in a reading comprehension task was social ($M=2.13$, $SD=1.01$). Discussing the text as well as asking clarification and verification questions was seen as the most useful approach. Compensatory strategies such as inferring the meaning of unknown vocabulary based

1 A sample of 121 first year students filled out two questionnaires consisting of multiple-choice questions that described the use of different strategies in the context of reading comprehension tasks.

on context, linguistic and non-linguistic cues ranked second highest and were perceived as a somewhat effective approach to reading comprehension ($M=2.61$, $SD=1.01$).

The students were least likely to employ memory-based strategies to aid reading comprehension ($M=3.46$, $S.D.=1.30$). Neither the incorporation of images and mental maps into reading nor grouping certain words together proved to be popular strategy choices. Relying on context information and semantic association to better understand and remember new words were also not particularly favorable.

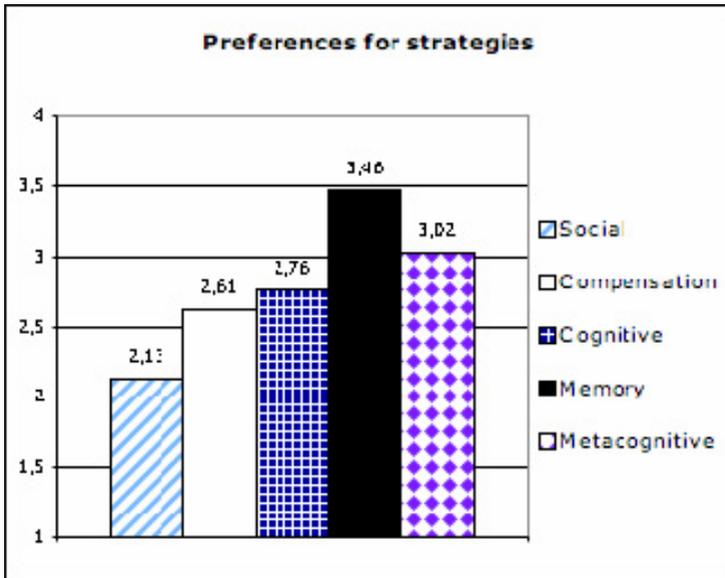


Fig. 1 Preferences rated on a scale from 1=excellent to 6 =very poor.

Furthermore, the students seemed to be skeptical about the usefulness of metacognitive strategies ($M=3.02$, $S.D.=0.60$). With the exception of strategies such as planning the reading style (e.g. skim vs. scan), finding a suitable place to read, and monitoring comprehension while reading, no metacognitive strategy received a grade higher than 3.0. In fact, pre-reading activities such as overviewing the topic of the text, associating the theme with already known information, monitoring the reading speed, and paying selective atten-

tion to specific aspects of the text were not evaluated as techniques useful for text comprehension, and all received grades 3.0 or lower.

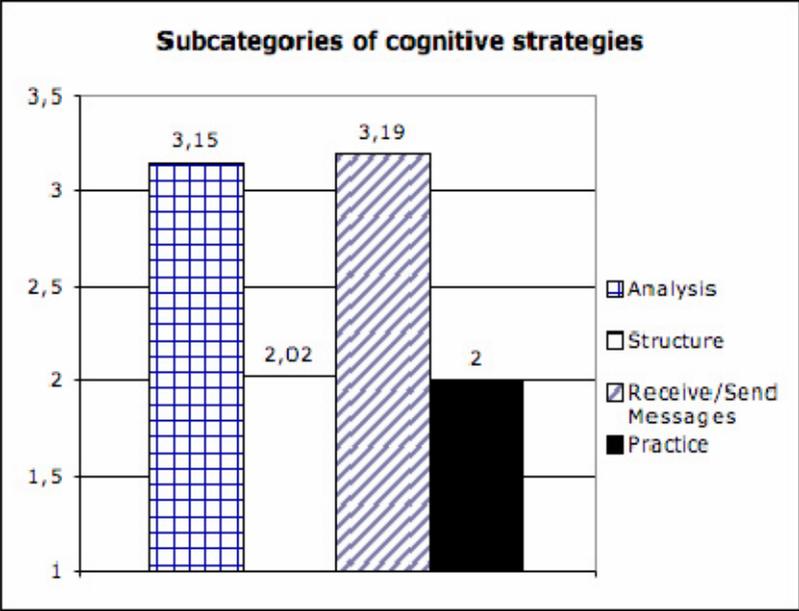


Fig. 2 Preferences rated on ascale from 1=excellent to 6 =very poor.

Similarly to metacognitive strategies, cognitive strategies received rather low scores. The students were dissatisfied with analytical strategies (M=3.15, S.D.=0.67) such as conceptualizing questions about the text, verbatim translation and L1 transfer, and part-by-part reading. Translation seemed to be a technique disliked especially strongly (M=4.1, S.D.=1.2). Moreover, students who disliked translating the text into their mother tongue were more likely to rely on compensatory strategies in reading comprehension tasks ($r = -0.22$, $p < 0.001$). The participants also seemed to be rather doubtful about the use of various reading techniques like skimming or referring to resources like dictionaries (classified as receiving/sending messages, M=3.19, S.D.=0.92). The cognitive strategies that ranked highest were structuring (M=2.02, S.D.=0.6) and practicing (reading the text multiple times and practicing reading skills on a daily basis, M=2.00, S.D.=1.1).

The data revealed some general trends for strategy use. Students who used various message receiving and sending techniques (e.g. skimming or dictionaries) were more likely to engage in metacognitive strategies and plan their actions ($r=0.5$, $p<0.001$). Using structure related strategies, which seemed to be one of the favorite approaches, correlated with the use of memory strategies ($r=0.47$, $p<0.001$) as well as message receiving and sending strategies ($r=0.39$, $p<0.001$).

To sum up, the study displayed a strong degree of individual variation. However, given that the investigation focused on personal preferences, it is hardly a surprising finding. As a group, the students could still be described as rather skeptical about most strategies presented in the questionnaires (such as analytical reading, scanning vs. skimming, context and semantic association, imagery techniques, as well as contextualization and overview of the topic). The participants showed a strong dislike for systematic word-for-word translation of the text, demonstrating instead a firm preference for compensatory strategies such as guessing the missing pieces of information from contextual, linguistic and non-linguistic cues.

Cooperative measures taken to aid understanding of the written word actually turned out to be valued the most. The students also showed a strong tendency to scaffold text comprehension through identifying its structural components, as well as reading the text more than once. The most favored approaches also included planning out the reading process, finding a quiet and appropriate place for reading, and practicing reading on a regular basis.

Discussion

The study revealed that most strategies with the potential to aid the reading process were not valued particularly strongly. Especially memory based strategies, such as imagery, association or contextualization did not seem to be perceived as particularly useful on a general scale. A similar tendency was identified for metacognitive strategies, which e.g. enhanced the topic overview as well as cognitive strategies, such as analytical thinking.

The findings become somewhat unexpected in the light of previous research on strategy use and relative success in language learning. Numerous studies have examined the effectiveness of various metacognitive, memory and cognitive strategies (see Armbruster, 1984; McAndrew, 1983; Simpson et al., 1986). Strategies like overviewing the text theme and self-questioning (Jakobowitz, 1990), setting a time schedule and goals (Dansereau, 1985), semantic

mapping (Sinatra et al, 1986) have been proven to effectively aid reading comprehension. Gu and Johnson (1996) have also suggested that contextual interpretation of the text, contextual encoding, and selective attention to vital information are among the strongest positive predictors of general proficiency and success in foreign language learning. O'Malley et al. (1985) have emphasized the importance of cognitive, memory (e.g. contextualization, grouping, imagery) and metacognitive (e.g. planning, monitoring and evaluation) strategies in gaining command over foreign language skills. Carell, Pharis and Liberto (1989) show a positive influence of memory strategies training including contextualization, association and semantic mapping of new information on reading comprehension.

It therefore comes as a surprise that the participants do not report relying on cognitive, metacognitive and memory strategies extensively and potentially undermine the success of language learning, at least to some degree. Naturally, we learn in different ways and the effectiveness of one way cannot be generalized to all learners. In fact, change of strategy use might not be easy, as the learning style of individuals seems to be relatively stable (Cohen, 2003). However, teachers can modify the learning styles used in class in a way that encourages style-stretching and incorporates new useful and effective approaches to learning. The question that emerges is to what extent it is actually possible to set one's personal preferences aside and focus on the objective usefulness of various strategies?

4 Study 2: Preference vs. promotion

The aim of the study was to investigate the extent to which own preferences can determine the choice of specific strategies that are taught or promoted in class. Psychological theories of self-perception and cognitive dissonance suggest that people attribute their abilities from their external behaviors (Bem, 1967; Bem, 1972). English teachers most likely perceive themselves as competent English speakers and readers, which implies, among other things, that they are skillful strategy users. If their personal choice of strategies seems effective, to what extent is it automatically promoted in class? To what degree are other strategies consequently disregarded in class?

The second study recorded both the preference and recommendation ratings.² Overall, the participants were strongly in favor of the social approach again (discussing the text), $M=1.60$, $S.D.=0.70$ ³. However, virtually none of the participants believed in recommending the strategy to others ($M=6$, $S.D.=0.00$), $F(1,128)=3828.5$, $p<.0001$. The remaining social strategies investigated, namely clarification and verification questions, were also more likely to be applied than recommended, $F(1,128)=8.692$, $p<.05$. Interestingly, the students strongly believed in recommending reading practice outside classroom and spending time on re-reading materials. However, this did not reflect in their own preference for these actions – the students were less likely to employ these actions themselves, than to recommend them, $F(1,128)=23.442$, $p<.0001$, perhaps due to their advanced command of English.

A similar tendency can be seen for memory-based strategies. In general, even though the participants were not overly satisfied with memory strategies ($M=3.46$, $S.D.=1.7$), they expressed a slightly higher likelihood of recommending them to their future students ($M=2.94$, $S.D.=0.74$), $F(1,128)=13.335$, $p<.0001$.

The ratings of personal preferences for compensatory strategies did not differ significantly from the ratings of the likelihood of their recommendation, $F(1,128)=5.735$, $p>0.05$. The same tendency was found for metacognitive strategies, $F(1,128)=.0227$, $p>0.05$, as well as cognitive strategies referring to analytical skills, structuring, translation and the use of dictionaries, $F(1,128)=1.181$, $p>0.05$.

-
- 2 A sample of 129 first year students filled out a questionnaire consisting of a list of different strategies that could be used in reading comprehension tasks. The preference and the probability of recommendation for each strategy could be expressed using a school grade ranging from 1 to 6 (1=excellent, 6=very poor).
 - 3 The GLM repeated measures procedure was applied to determine the significance of the differences between preference and recommendation ratings for the strategies.

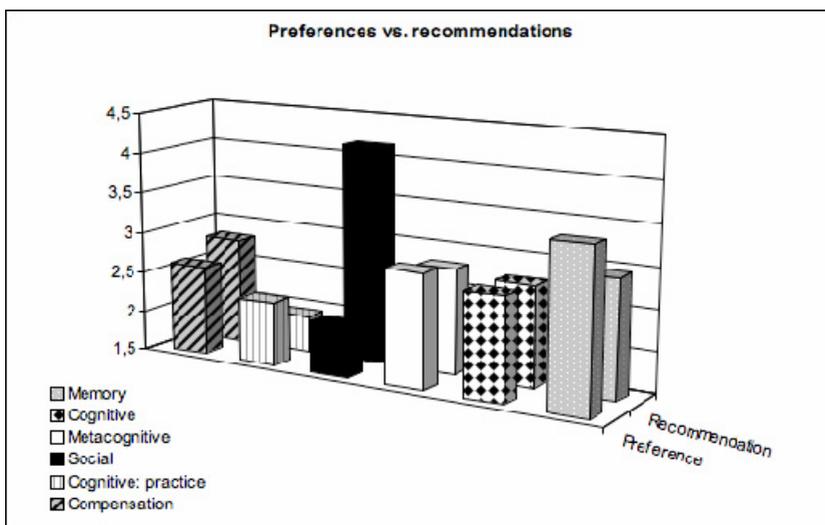


Fig. 3 Preferences and recommendations rated on a scale from 1=excellent to 6=very poor.

The ratings suggest, on the one hand, that a certain strategy preference does not necessarily predetermine the choice of strategies promoted or recommended in class. Even though the participants did not seem to be overly in favor of memory and practice strategies, they expressed the willingness to recommend them to less advanced learners. This, in fact, is a promising tendency, as it allows for both style stretching and individual choice of the most suiting technique. At the same time, the participants showed a significant dosage of reluctance regarding the use and recommendation of compensatory, metacognitive and certain cognitive strategies. It is somewhat alarming that these techniques remain largely unused by the students and potentially unidentified in future English classes.

5 Study 3: Strategies in textbooks

The teacher is an important source of learning strategies. However, textbooks and teaching materials are another powerful factor that determines the choice of strategies used in class. In order to establish what strategies are promoted in class through textbooks, the content of three 6th grade textbooks, *Red Line 2*

(2006, used in Realschulen), *Orange Line 2* (2006, used in various school forms), and *Green Line 2* (2006, used in Gymnasien), was analyzed.

The books contain special sections that introduce various reading comprehension strategies explicitly. The sections with overt instructions are independent of reading activities that implicitly require the use of strategies. Assuming that teachers use most of the reading activities presented in the textbook, the actual strategies pupils engage in during their work with the textbook can be inferred, in addition to the strategies suggested explicitly.

Strategies promoted explicitly

While the general idea in all three books was to include separate textboxes with general tips aiding the reading process, the organization and content of the sections varies slightly between the three textbooks.

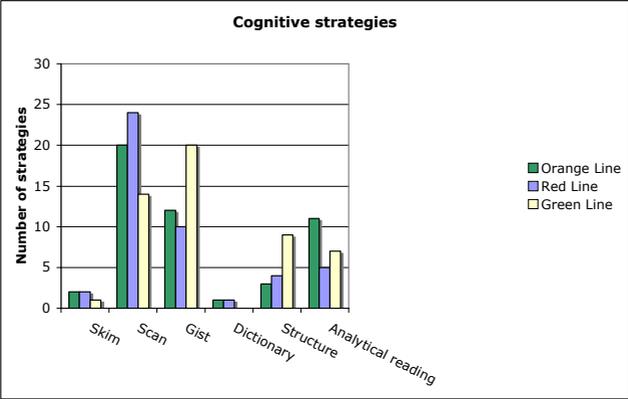
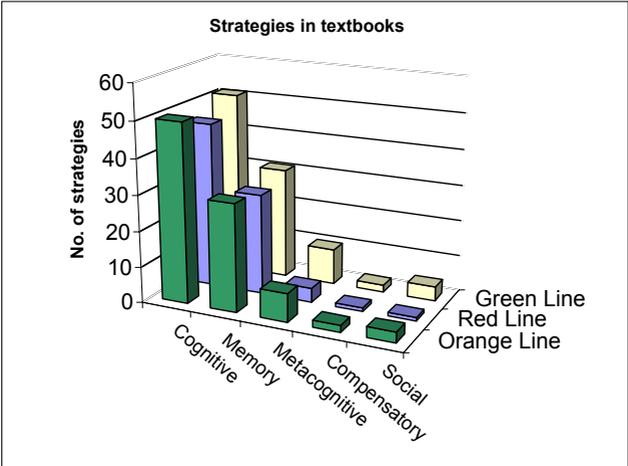
Green Line 2 includes three relatively short reading skills sections (p. 28, p. 91 and p. 98), all of which accompany an actual reading activity. The strategies promoted are: *social* (discussing content with classmates), *cognitive* (skimming, getting the gist, scanning, taking notes, analytical reading), and *metacognitive* (overviewing the subject, connecting the theme with own experiences).

Both *Red Line 2* and *Orange Line 2* offer a more extensive explicit guidance for strategy-based reading. *Orange Line 2* includes an additional chapter devoted to reading skills that is not related to and contains no reading activities (p.100–101). Strategies mentioned here are: *cognitive* (getting the gist, summarizing), *compensatory* (using context information to decode unknown words), *metacognitive* (mental and practical preparation for reading, planning for time and text quantity, overviewing the subject), and *memory based* (using imagery). With the exception of memory based strategies and the metacognitive strategy of linking content with personal experience, *Red Line 2* (p.112–123) lists all strategies found in *Orange Line 2*. Additionally, *Red Line 2* places an emphasis on the cognitive strategy of analytical reading.

Strategies promoted implicitly

All textbook activities that involved reading comprehension skills were evaluated in terms of the strategies they promoted or required. The application of various cognitive strategies seemed to be the technique required by most of the reading activities. All three books promoted different reading styles (skimming, scanning, getting the gist). However, whereas *Orange Line 2*

and *Red Line 2* emphasized the need for careful scanning and fact-finding, *Green Line 2* promoted finding the central idea of the text more. *Green Line 2* also placed a stronger emphasis on the structuring of the content of the texts. Moreover, even though compensatory strategies were not frequently required, an excessive use of dictionaries or verbatim translation was an infrequent suggestion.



Furthermore, virtually all the reading activities were accompanied by an image, or multiple images, that represented parts of the text’s content (memory strategy: use of imagery). Metacognitive, compensatory and social strategies were substantially outnumbered by the cognitive and memory strategies.

Discussion

All in all, the three textbooks do recognize the importance of strategies and explicit strategy teaching. Even though social and memory strategies do not seem to be an overly popular choice, the sections discussing reading skills attempt to teach various cognitive, metacognitive and compensatory strategies. In this sense, the textbooks offer a significant portion of strategy consciousness-raising. Strategy teaching generally extends over the whole course of the textbook, and thus is a positively redundant part of the English learning experience. However, the question whether the explicit instruction on reading tips is actually studied in class and applied effectively cannot be answered without an additional investigation.

The analysis is, of course, limited to textbooks offered by one publishing house and used in one grade only. Hence, any generalization to a wider context must be performed with a degree of caution.

6 Conclusion

Learning strategies, a powerful tool aiding language and self-directed learning, is a topic researched relatively well and not sufficiently at the same time. On the one hand, we seem to acknowledge the usefulness of strategies. On the other hand, the great diversity of typologies and definitions makes it especially difficult to teach and apply strategies in the didactic context.

The studies conducted among students and future teachers demonstrate, not unexpectedly, a strong individual variation in preference for certain strategies. In a reading comprehension task, the participants were generally in favor of using social and compensatory strategies. Practicing reading and structuring the content were also commonly chosen techniques. As far as other learning strategies are concerned, the investigations revealed a significant amount of skepticism. Especially memory strategies, such as imagery, association, or contextualization did not seem to be perceived as particularly useful on a general scale. A similar tendency was also identified for metacognitive strategies.

Fortunately, the ratings also suggest that one's own preference for certain strategies does not necessarily predetermine the choice of strategies promoted or recommended to less advanced learners. Even though the participants did

not employ certain strategies by themselves, they were able to perceive their usefulness and showed the willingness to recommend them to others.

The investigated textbooks also recognize the importance of strategies and explicit strategy teaching. The materials included reading skills sections which try to teach using various cognitive, metacognitive and compensatory strategies. Even though social and memory based strategies do not seem to be an overly popular choice, they are also present, providing both teachers and pupils with easy access to basic learning strategy knowledge.

All in all, learning strategies are present in learners' life, textbooks and most likely in class. Both the teacher and the learners seem to be relatively free to apply learning strategies of their choice, with rather limited external guidance. Whereas this approach certainly supports the exploration and development of individual learning styles, perhaps more structure as well as clear and specific guidelines for learning strategies would be of benefit. Some effective strategies may simply never be discovered or explored by some learners, if they are not properly introduced and practiced.

Bibliography

- Armbruster, B. B. (1984): The problem of „inconsiderate text.” In: G. G. Duffy; L. Roehler; J. Mason (Eds.): *Comprehension instruction, perspectives and suggestions* (pp. 202–217). New York: Longman.
- Bem, D. J. (1967): *Self-Perception: An Alternative Interpretation of Cognitive Dissonance Phenomena*. *Psychological Review*, 74, 183–200.
- Bem, D. J. (1972): *Self-perception theory*. In: L. Berkowitz (Ed.): *Advances in Experimental Social Psychology*. New York, NY: Academic.
- Bialystok, E. (1981): The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal*, 65, 24–35.
- Carrell, P. L.; Pharis, B. G.; Liberto, J. C. (1989): *Metacognitive strategy training for ESL reading*. *TESOL Quarterly*, 23, 647–678.
- Council of Europe/CEFR (2001); *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press/Council of Europe.
- Teaching, assessment. Cambridge University Press/Council of Europe, 2001.

- Chamot, A.U.; Kupper, L. (1989): Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 1, 13–21.
- Cohen, A. (1990): *Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers*. New York: Newbury House.
- Cohen, A. D. (1998): *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, England: Longman.
- Cohen, A. D. (2003): Strategy training for second language learners. Retrieved March 1, 2009, from CAL: Center for applied linguistics. Website: <http://www.cal.org/resources/Digest/0302cohen.html>.
- Dansereau, D. F. (1985): Learning strategy research. In J. W. Segal; S. F. Chipman; R. Glaser (Eds.): *Thinking and learning skills: Vol. 1. Relating instruction to research* (pp. 209–239). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gu, Y.; Johnson, R. (1996): Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, 4, 643–679.
- Hass, F. (2006): *Red Line 2. Schülerbuch: Realschule*. Stuttgart: Klett.
- Hass, F. (2006): *Orange Line 2. Schülerbuch*. Stuttgart: Klett.
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Jakobowitz, T. (1990): AIM: A metacognitive strategy for constructing the main idea of text. *Journal of Reading*, 33, 620–624.
- McAndrew, D. A. (1983): Underlining and notetaking: Some suggestion from research. *Journal of Reading*, 27, 103–108.
- Naiman, N.; Frohlich, M.; Stern, H. H.; Todesco, A. (1978): *The Good Language Learner*. Toronto: Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006): *Kerncurriculum für das Gymnasium/Englisch. Schuljahrgänge 5–10*. Retrieved March 1, 2009, from NIBIS, Web site: <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/ausgabe/>.
- O'Malley, J.M., Chamot, A., Stewner-Manzares, G., Kupper, L. & Russo, R. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly* 19, 3, 557–584.
- O'Malley, J.M.; Chamot, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oxford, R. L. (1990): *Learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle ELT.
- Oxford, R.; Ehrman, M. (1988): Psychological type and adult language learning strategies: A pilot study. *Journal of Psychological Type*, 16, 22–32.
- Oxford, R.L.; Crookall, D. (1989): Research on language learning strategies: methods, findings, and instructional issues. *Modern Language Journal*, 73, 404–419.
- Oxford, R.L.; Nyikos, M. (1989): Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73, 3, 291–300.
- Oxford, R. L.; Park-Oh, Y.; Ito, S. & Sumrall, M. (1993): Learning Japanese by satellite: What influences student achievement? *System*, 21, 31–48.
- Rampillon, U. (1995): *Lernen leichter machen*. Deutsch als Fremdsprache. Hueber Verlag.
- Ramirez, A.G. (1986): Language learning strategies used by adolescents studying French in New York schools. *Foreign Language Annals*, April 1986.
- Reiss, M.A. (1985): The good language learners: Another look. *Canadian Modern Language Review*, 41, 511–23.
- Rubin, J. (1975): What the ‘good learner’ can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41–51.
- Simpson, M. L.; Nist, S. L. (1990): Textbook annotation: An effective and efficient study strategy for college students. *Journal of Reading*, 34, 122–129.
- Sinatra, R.; Stahl-Gemake, J.; Morgan, N. W. (1986): Using semantic mapping after reading to organize and write original discourse. *Journal of Reading*, 30, 4–13.
- Sutter, W. (1989): *Strategies and styles*. Aalborg, Denmark: Danish Refugee Council.
- Tarone, E. (1983): On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics*, 4, 143–163.
- Thompson, I.; Rubin, J. (1993): *Improving listening comprehension in Russian*. Washington, DC: Department of Education, International Research and Studies Program.

- Weisshaar, H. (2006): Green Line 2. Schülerbuch: Gymnasium. Stuttgart: Klett.
- Wolff, D. (1998): Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen. In: J.-P. Timm (Ed.): Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts (pp. 70–77). Berlin: Cornelsen.

Anke Stöver-Blahak

Die Entwicklung von Sprech- und Vortragskompetenzen bei der Arbeit mit Gedichten im DaF-Unterricht

Ein Beitrag aus der Praxis und der Forschung

1 Einführung

Grundlage für das Projekt ist eine Beobachtung, die ich als Dozentin für Deutsch als Fremdsprache am Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität machte: Die ausländischen Studierenden hatten im Gespräch aber auch bei längeren Redebeiträgen manchmal große Schwierigkeiten, vollständige Sätze gebunden, in angemessener Intonation, Artikulation und Haltung zu sprechen. Dies kann zu Irritationen, zu Missverständnissen und im Extremfall auch zum völligen Misslingen von Kommunikation führen.

Im Fachsprachenzentrum gab es keinen Kurs, der diesen Aspekt der „Mündlichen Kommunikation“ systematisch bearbeitete – und bei einer Überblicksrecherche an deutschen Universitäten fanden sich keine Modelle, die ich für unsere Situation als passend erachtete. Phonetikkurse (die es in Hannover im Übrigen auch gab und gibt) befassen sich mehr mit Einzellauten und Kombinationen von Lauten, führen aber selten zu längeren Vortrags- oder Redeleistungen. Kurse für Vortrags- und Präsentationstechniken trainieren das Erstellen und Halten von Präsentationen eher auf inhaltlicher und formaler Ebene – weniger auf der sprechtechnischen. Die dazwischen liegende „Lücke“ galt es zu füllen.

2 Grundsätzliche Überlegungen zum Lernen und Lehren

In seinen Grundannahmen zum Menschenbild und den daraus resultierenden Annahmen zum Lehren und Lernen basiert das Projekt auf einem konstruktivi-

vistischen, postmodernen Ansatz, wie er z. B. von Horst Siebert formuliert wird:

„Lernen ist eine selbstständige, biographie- und erfahrungsbasierte Tätigkeit, die durch Lehre unterstützt, aber nicht gesteuert werden kann. Erwachsene sind so gesehen lernfähig, aber im Normalfall unbelehrbar.

Diese „Aneignungsperspektive“ wird durch die konstruktivistische Erkenntnistheorie bestätigt. Der Konstruktivismus betont auf der Grundlage neurowissenschaftlicher Forschungen die Selbsttätigkeit des Erkennens und die Selbststeuerung des Lernens.“¹

Dabei ist zu berücksichtigen, dass der – lernende – Mensch hier nicht nur als kognitives Wesen gesehen wird, sondern explizit auch als Wesen mit Emotionen und Sinnlichkeit. Siebert meint, dass in der Postmoderne der ästhetische Zugang zur Welt sogar aufwertet wird:

„Die Postmoderne wertet den ästhetischen Zugang zur Welt auf. Ästhetisch meint – im ursprünglichen Sinne des Wortes – die sinnliche, anschauliche Wahrnehmung von Welt.“²

Konstruktivistische Ideen sind vielfach in die Fremdsprachendidaktik eingegangen und diskutiert worden. Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei das „Autonome Lernen“ ein, z. B. bei Wolff (2002), Altmayer (2002), Legenhäuser (1999), Little (1999) u. a.

Auch in der Fremdsprachlichen Literaturdidaktik wurde z. T. sehr heftig über (radikal) konstruktivistische Ideen zum Verstehensprozess von Literatur und den daraus resultierenden Folgen für den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht gestritten, z. B. von Wendt, Bredella, Overmann u. a.

Für die Ästhetische Kommunikation, die „künstlerische Sprechgestaltung literarischer Texte für Hörer“³ im Fremdsprachenunterricht, gibt es m.W. noch keine explizit konstruktivistische Einordnung. Die für unseren Zusammenhang relevanten Aspekte der o. g. Wissenschaften sind aber durchaus mit meiner Auffassung von Ästhetischer Kommunikation im DaF-Unterricht vereinbar.

1 Siebert, Horst (2008): *Konstruktivistisch lehren und lernen*, Augsburg, ZIEL Verlag, S. 7.

2 Ebd. S. 13

3 nach: Forster, Roland (2002): Von der Leselehre zum Textsprechen: Ästhetische Kommunikation im DaF-Unterricht. In: *Wolff, Armin/Lange, Martin (Hrsg.) Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa*. Materialien DaF 65, Regensburg, 234–246.

3 Unterrichtskonzeption

Die Konzeption des Unterrichts folgt also konstruktivistischen Vorgaben, wie im Einzelnen noch nachgewiesen werden soll. Zunächst aber zur Orientierung drei Vorbedingungen, die das dem Forschungsprojekt zugrunde liegende Unterrichtsprojekt kurz skizzieren:

3.1 Rahmenbedingungen

Das Seminar „Mündliche Kommunikation“ findet zweistündig (90 min) während des Semesters (14 Wochen) als Veranstaltung des Fachsprachenzentrums der Leibniz Universität statt. Durchgeführt wird es im „3D-Raum“ des Rechenzentrums, denn dort gibt es eine für die Zwecke nützliche technische Ausstattung:

Der Raum ist ausgestattet mit drei an der Decke hängenden Kameras, sehr guten Wiedergabemöglichkeiten durch zwei Beamer, einem abgetrennten Regieraum und mehreren Mikrofonen. Die Kameras werden von dem Regieraum aus gesteuert (das erfordert die Anwesenheit von mindestens einer Hilfskraft), das gesamte Unterrichtsgeschehen wird aufgezeichnet (zu beachten ist dabei, dass die Person im Regieraum die Kameraperspektive bestimmt), es besteht die Möglichkeit, schnell und unkompliziert Aufzeichnungen wieder einzuspielen.

Vorteile: Die Kameras und die gesamte Technik bestimmen oder beeinträchtigen das Unterrichtsgeschehen fast gar nicht. Spätestens nach der zweiten Sitzung scheinen KursteilnehmerInnen und Dozentin zu „vergessen“, dass aufgezeichnet wird. Die KursteilnehmerInnen entwickeln in der immer angstbehafteten Vortragssituation keine zusätzliche Angst vor der Kamera. – Es ist für die Dozentin entlastend, dass sie sich auf die Aktivitäten im Unterricht und auf die Teilnehmer konzentrieren kann. Es ist für alle vorteilhaft, wenn Einspielungen schnell und ohne große Such- und Spularbeit geschehen können.

Nachteile: Manchmal funktioniert die Technik nicht. Der Raum ist manchmal anderweitig belegt. Es besteht ein größerer Abstimmungsbedarf.

Die Nachteile fallen aber gegenüber den großen Vorteilen kaum ins Gewicht.

3.2 Die Textsorte „Lyrik“

Bei den Überlegungen, wie den oben genannten Problemen ausländischer Studierender zu begegnen sei, hatte ich folgende Leitgedanken, die mich in den Bereich der Sprechwissenschaft/Sprecherziehung und hier besonders zu der Ästhetischen Kommunikation führten:

Um Sprech- und Vortragsverhalten, d. h. gebundene Rede, Aussprache und Intonation, HörerInnen- und Situationsbezug zu trainieren, sollte der gesamte Rede- und Vortragsprozess entlastet werden, damit auch genau diese Bereiche im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen können.

Sprechen vor Publikum ist ein hochkomplexer Prozess (vgl. Forster 1997: 45 ff), aus dem das „Produzieren“ von eigenem Inhalt herausgelöst werden kann, indem man den KursteilnehmerInnen schon fertige Texte zur Verfügung stellt. Damit entlastet man sie gleichzeitig von der in einer Fremdsprache oft so schwierigen und kraftraubenden Beachtung grammatischer Regeln und dem Finden der richtigen Wörter.

Die Texte, die zur Verfügung gestellt werden, sollten nicht zu lang sein, damit sie möglichst zügig so gesprochen werden können, dass die SprecherInnen sich auf die Sprech- und Vortragssituation konzentrieren können. Sie sollten aber andererseits auch genügend inhaltliche und sprachliche Dichte haben, damit die KursteilnehmerInnen Variationen ausprobieren und verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten haben können.

Die KursteilnehmerInnen sollen genügend Zeit haben, die Möglichkeiten des Sprechens auszuloten, sie sollen sich andererseits auch nicht mit ihrem Text langweilen.

Der Text sollte ihnen außerdem die Möglichkeit geben, sich selbst in ihrer Persönlichkeit, d. h. auch mit Emotionen und körperlich zu erfahren und darzustellen.

Alle genannten Bedingungen sind in der Textsorte „Lyrik“ erfüllt.

Die Besonderheit der sehr gestalteten und „künstlichen“ Sprache ist in unserem Zusammenhang zu vernachlässigen, weil Aussprache, Intonation und Melodie gleich oder zumindest ähnlich wie in der gesprochenen Sprache sind (nicht zuletzt gibt es in vielen Phonetik-Lehrwerken Übungen mit Gedichten). Der Gebrauch der „richtigen“ Grammatik ist explizit nicht Thema des Kurses. Allerdings sollten die KursteilnehmerInnen mit Gedichten arbeiten, die ihnen gefallen, die ihren Persönlichkeiten entsprechen und die sie „her-

ausfordern“ in dem Sinne, dass sie sich mit ihnen ein Semester lang beschäftigen können. Auf keinen Fall sollten alle mit dem gleichen Gedicht arbeiten. Das böte im Unterricht und auch für die Untersuchung zwar eine größere Vergleichbarkeit, wäre aber für alle Beteiligten vermutlich sehr schnell langweilig und entspräche v. a. nicht der Gesamtkonzeption.

3.3 Kursverlauf

Die KursteilnehmerInnen erhalten am Anfang eine Zusammenstellung von ca. 20 Gedichten aus unterschiedlichen Epochen, von verschiedenen Dichtern und Dichterinnen, in unterschiedlicher Länge. Sie sollen und dürfen das Gedicht aussuchen, das ihnen am besten gefällt. Dieses Gedicht ist dann ihre sprachliche Grundlage für den Kurs. Doppelte oder gar dreifache Auswahl eines Gedichtes ist kein Problem. Solche Fälle werden im Kurs genutzt, um verschiedene Vortragsmöglichkeiten zu diskutieren und zu verdeutlichen, dass es keine „richtige“ Lösung gibt, sondern nur solche, die dem Sprecher/der Sprecherin, dem Gedicht und dem HörerInnenkreis angemessen sind (siehe unten).

Die „Aufgabe“ der KursteilnehmerInnen ist es demnach, ein ganzes Semester lang eine Vortragsfassung von „ihrem“ Gedicht zu erarbeiten. Dazu werden sie das Gedicht mehrfach vor der Gruppe vortragen. Nach jedem Vortrag werden sie selbst und die anderen ZuschauerInnen den Vortrag beurteilen, in einem zweiten Schritt werden sie ihre Beobachtungen an der Videoaufzeichnung überprüfen. Im Laufe des Kurses wird ein Kriterienkatalog „Was ist ein guter Vortrag“ entwickelt. Zu allen Teilaspekten des Kriterienkatalogs werden Übungen gemacht, z. B. zur Körperhaltung, Aussprache, Gestik, Mimik, Augenkontakt etc.

Der Kurs endet mit einer „öffentlichen“ Aufführung, die die KursteilnehmerInnen weitgehend selbstständig vorbereiten und für die das Gelernte noch einmal zusammengefasst wird.

3.4 Konstruktivistische Anteile am Unterrichtskonzept

Manfred Overmann hat in seinem Artikel „Konstruktivistische Prinzipien und ihre didaktischen Implikationen“⁴ 18 lerntheoretische Prämissen zusammen-

4 Overmann, Manfred (2008): Konstruktivistische Prinzipien und ihre didaktischen Implikationen: I. Radikales Fragen und neue Perspektiven, II. Konsequenzen für die Lerntheorie

gestellt, die sich in dem beschriebenen Unterrichtskonzept wieder finden lassen. Zusammenfassend seien besonders folgende Punkte hervorgehoben:

- Die KursteilnehmerInnen knüpfen an ihr Vorwissen an – sowohl bei dem Umgang mit Gedichten als auch bei den Erfahrungen, die sie schon mit Vortragssituationen gemacht haben.
- Sie erfahren Perturbationen durch das Gedicht, aber auch durch die Kommentare der andern und versuchen, durch die Auseinandersetzung mit diesen ihren Organismus wieder zu equilibrieren.
- Sie viabilisieren durch die Kommunikation mit anderen immer neue Konstrukte.
- Sie sind autonom in ihren Entscheidungen darüber, was sie annehmen und was nicht.
- Sie sind in einem explorativen Prozess.
- Das Lernen erscheint ihnen lebensweltlich nützlich, es ist an realen Bedürfnissen orientiert und umfasst die ganze Persönlichkeit.

Was genau den Leser/Sprecher/die Leserin/Sprecherin bei der Erarbeitung einer Vortragsfassung lenkt und beeinflusst, werden wir dieser Theorie entsprechend nur aus der Eigenperspektive/Innenperspektive der ProbandInnen konstruieren können.

4 Forschungsdesign

4.1 Qualitative Forschung

Die Untersuchung wurde im Qualitativen Forschungsparadigma durchgeführt. Quantitative Forschung schließt sich aufgrund der kleinen ProbandInnengruppe aus. Es wird aber auch davon ausgegangen, dass das eigentliche Forschungsinteresse zunächst nur mit qualitativen Methoden im Sinne der „Grounded Theory“ behandelt werden kann. Im Sinne von Strauss/Corbin soll aus den erhobenen Daten eine Theorie entwickelt werden.

<http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Overman2.htm> [Zugriff: 01.10.2008], S. 20.

„Eine „*Grounded*“ *Theory* (Hervorhebung durch die Autoren) ist eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. Sie wird durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt. Folglich stehen Datensammlung, Analyse und die Theorie in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. Am Anfang steht nicht eine Theorie, die anschließend bewiesen werden soll. Am Anfang steht vielmehr ein Untersuchungsbereich – was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozeß herausstellen.“⁵

Dieses Forschungsformat, in dem eine Theorie quasi konstruiert wird, schließt sich auch an das oben skizzierte Menschenbild und die beschriebene Unterrichtskonzeption an.

Am Ende meiner Untersuchung könnten sich Perspektiven ergeben, die eine Fortführung eventuell auch nur von Einzelaspekten mit quantitativen Methoden sinnvoll erscheinen lassen.

4.2 Grundlage, Forschungsgruppe, „Feld“

Grundlage der Untersuchung – der „Untersuchungsbereich“ im o. g. Sinne – ist ein Kurs, der ungesteuert nach üblichen Anmeldekriterien des FSZ zustande kam. Von den insgesamt zehn TeilnehmerInnen wurden von sieben umfassende Daten erhoben, zwei Teilnehmer waren nach bzw. kurz vor Beendigung des Kurses nicht mehr erreichbar, eine Teilnehmerin erfüllte die sprachlichen Mindestvoraussetzungen nicht. Die schon erhobenen Daten wurden in diesen Fällen nicht berücksichtigt. Aus den verbliebenen sieben TeilnehmerInnen mit vier Ausgangssprachen werden nach einer ersten möglicherweise auch zweiten Auswertung der Daten nach dem „theoretical sampling“ voraussichtlich drei mit verschiedenen Ausgangssprachen einer besonders intensiven Betrachtung unterzogen. Hier sollen die in der vorangegangenen Auswertung gewonnenen Aussagen an weiteren Daten überprüft, vertieft evt. modifiziert werden.

Als „Fall“ der Untersuchung ist also auch unter dem Aspekt der „Zugänglichkeit“ ein zufällig entstandener Kurs zu bezeichnen, der aber in einer Reihe von Kursen steht, die nach den gleichen Kriterien entstanden – insofern ist ihm eine Repräsentativität zuzuschreiben. Das große „Feld“, in dem die Un-

5 Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion, 7/8.

tersuchung stattfindet, sind die ausländischen Studierenden der Leibniz-Universität mit einem allgemeinen Sprachniveau C1, denn für sie ist der Kurs ausgeschrieben. Die KursteilnehmerInnen meldeten sich an, weil sie an ihrer mündlichen Kommunikation arbeiten – nicht, weil sie sich an einer Studie beteiligen wollten. Nach Vorstellung des Konzeptes blieben einige weg, bis sich die Untersuchungsgruppe formierte. Charakteristisch für sie ist ihre Heterogenität in Ausgangssprachen, Studienfächern und Stadien im Studium. Damit ist ein wichtiges Kriterium für einen „Fall“ erfüllt: Der „Facettenreichtum“⁶. Er ermöglicht auch die Auswahl von Einzelfällen.

Das Auswahlverfahren der ProbandInnengruppe ergibt sich demnach zum einen aus der beschriebenen Zugänglichkeit, aber es rechtfertigt sich auch aus dem Ziel der Untersuchung. Durch die systematische Bearbeitung der Forschungsfragen möchte ich herausfinden, ob und ggf. warum und wie sich diese Methode für den DaF-Unterricht am FSZ und möglicherweise auch darüber hinaus eignet – für Gruppen, die ähnlich „zufällig“ zusammengesetzt werden wie die hier zugrunde liegende.

4.3 Forschungsfragen

In der Forschungsarbeit geht es vor allem um folgende Komplexe:

Wie ist der Weg der TeilnehmerInnen/ProbandInnen zu einer gestalteten Vortragsfassung?

Welche Veränderungen werden von Sprechern selbst wahrgenommen?

Welche Veränderungen sind von außen beobachtbar?

4.4 Datenerhebung

Die Haupt-Datenerhebung fand im WiSe 2007/8 in der Zeit vom 17.10.2007 bis zum 30.01.2008 statt.

Es wurden folgende Daten erhoben:

- a) Video: Aufzeichnungen des gesamten Unterrichtsgeschehens

6 Merkens, Hans (2007) Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 291.

- | | |
|-------------------------------|---|
| b) drei Fragebögen: | Am Anfang (biographische Daten, Selbsteinschätzung, Motivation)
In der Mitte (Gedicht-Verstehensprozess)
Am Ende (Selbsteinschätzung, genauere Beurteilung des Kurses) |
| c) Lernertagebücher: | Erhoben jeweils am Ende der Stunde, persönliche Einschätzungen der eigenen Aktivität, des Kursgeschehens |
| d) „Kriterienkatalog“: | Beurteilung einer Sprechleistung durch die anderen KT |
| e) Evaluationsbögen des FSZs: | Allgemeine Einschätzung u. Bewertung des Kurses |
| f) skype-Interview: | Schwerpunkte: Verstehensprozess des Gedichtes, nachträgliche Wertung des Kurses, allg. Verhältnis zur deutschen Kultur/Sprache |
| g) Diagnosebögen: | Standardisierte Einschätzungen
Externe ExpertInnen: unabhängige Einschätzung
ProbandInnen: eigene Einschätzung
Forscherin: erweiterte Einschätzung, evtl. Begründungen |

4.5 Methoden der Auswertung:

Kodieren: offenes, axiales, selektives Kodieren // Perspektivenvergleich

Bei der Auswertung der Fragebögen, Lernertagebücher, Interviews und der Diagnosebögen, die von den TeilnehmerInnen selbst ausgefüllt wurden, steht entsprechend dem Kursthema und der Forschungsfragen die Wahrnehmung des eigenen Vortragsverhaltens im Fokus. Im Sinne des offenen Herangehens

an die Daten soll dabei auch beobachtet werden, wie die ProbandInnen dabei die Rolle des Gedichtes empfinden. (Auswertungsschritte 1–3)

Am Ende soll nach der statistischen Auswertung der ExpertInnen-Diagnosebögen ein Vergleich zu den gewonnenen Daten der Eigenperspektive der ProbandInnen gezogen werden. (Auswertungsschritt 4)

4.6 Auswertungsverlauf:

– Erster Auswertungsschritt

Grundlagen: Schriftliche Daten im Kursverlauf

Lernertagebuch, 2. Fragebogen, 3. Fragebogen auswerten nach der qualitativen Inhaltsanalyse

Perspektive: Selbsteinschätzung der KursteilnehmerInnen während des Kurses

Einzelfallanalysen, Vergleiche

– Zweiter Auswertungsschritt

Überprüfen, ergänzen der Ergebnisse durch Daten der ProbandInnen nach Kursende

Interview, Diagnose der eigenen Leistungen im Kursverlauf nach Video-Ausschnitten nach mehrmonatigem Abstand zum Kurs. Grundlage: Diagnosebogen für externe ExpertInnen (s.u.)

Einzelfallanalysen, Vergleiche

– Dritter Auswertungsschritt

Zusammenführung, Verdichtung der Daten, evtl. Formulierung von Thesen/einer Theorie (?) als Beantwortung der Frage:

Wie vollzieht sich die Aneignung von Vortragskompetenz anhand lyrischer Texte im Kontext einer exemplarischen DaF-Lernsituation aus der Perspektive der Lernenden.

– Vierter Auswertungsschritt

Hier wird der Ansatz der Innenperspektive aufgebrochen und erweitert um die Forschungsfrage: Was wird von ZuhörerInnen wahrgenommen?

Sieben unabhängige externe DaF-ExpertInnen aus dem In- und Ausland beurteilen das Rede- und Vortragsverhalten eines jeden Probanden/einer jeden Probandin in zwei Beiträgen freier Rede und fünf Gedichtvorträgen in verschiedenen Erarbeitungsphasen nach von mir entwickelten Diagnosebögen anhand von Videoaufnahmen. Ich zitiere hier aus dem Anschreiben an die ExpertInnen ⁷

„Mit diesen Diagnosebögen soll von externen ExpertInnen das Rede- und Vortragsvermögen der KursteilnehmerInnen zu verschiedenen Zeiten des Kurses beurteilt werden. Entsprechend der Grundlagen der Ästhetischen Kommunikation kommt es hierbei weniger auf bestimmte messbare Einzelphänomene an, sondern mehr auf den Gesamteindruck, der sich in die unten genannten Bereiche aufschlüsseln lässt. Ich beziehe mich hier auf Ziele der Ästhetischen Kommunikation speziell im DaF-Unterricht, die Roland Forster wie folgt formuliert hat: „Lernende sollen, so die Zielvorstellung, das angemessene Sprechen von Texten erarbeiten. Dabei sollen sie authentisch wirken, textadäquat arbeiten, Zuhörerbezogen und situationsangemessen kommunizieren.“ ⁸

Die vier hier genannten sprecherzieherischen Kriterien Authentizität, Textadäquatheit, Zuhörerbezogenheit und Situationsangemessenheit wurden ergänzt um den für die mündliche Kommunikation grundlegenden Bereich der Beherrschung der Aussprache und Intonation. Betont werden soll an dieser Stelle aber noch einmal, dass es bei dem 'Diagnostizieren' um den Gesamteindruck des Vortrags und des/der Vortragenden geht.

Den Ideen des Konstruktivismus aber auch der Rezeptionsästhetik und der Ästhetischen Kommunikation folgend kann es bei diesem Verfahren nicht darum gehen, eine objektiv „richtige“ Fassung eines Vortrags zu ermitteln. Wenn wir aber das Vortragen von Gedichten als kommunikativen Akt begreifen, müssen wir auch die Perspektive eines Zuschauers/Zuhörers/einer Zuschauerin/einer Zuhörerin einnehmen, um das Gelingen von Kommunikation nachzuweisen oder zu untersuchen, was ein Gelingen stören oder misslingen lassen kann.

Ebenso erscheint es mir wichtig, den Prozess, den die ProbandInnen erleben und in den Daten nachvollziehen, auch aus einer Außenperspektive zu beo-

7 Stöver-Blahak, Anke; Anschreiben an ExpertInnen vom 24.07.2008.

8 Forster, Roland (2002): Von der Leselehre zum Textsprechen: Ästhetische Kommunikation im DaF-Unterricht. In: *Wolff, Armin/Lange, Martin (Hrsg.) Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa*. Materialien DaF 65, Regensburg, 234–246. S. 239.

bachten. Da mein Untersuchungsfokus auf der (möglichen) Entwicklung der Rede- und Vortragskompetenz liegt, sollen auch die ExpertInnen, die weder die ProbandInnen kennen noch in das Unterrichtsgeschehen eingebunden waren, nur dieses in verschiedenen Stufen beobachten.

Die Ergebnisse dieser Auswertung werden mit den Ergebnissen der Auswertung der Fragebögen der ProbandInnen verglichen.

Durch dieses Verfahren erhalte ich ein facettenreiches Bild der Entwicklung der ProbandInnen aber auch Aufschlüsse über das Gelingen der Kommunikation.

5 Fazit und Ausblick

„Gedichte? – Sind doch total langweilig!“

„Wozu braucht ein Maschinenbauer Gedichte?“

Diese beiden Zitate aus der Professorenschaft der technisch geprägten Leibniz Universität Hannover belegen eine wohl nicht nur hier anzutreffende Haltung zu Gedichten.

Die skizzierte Unterrichtspraxis und ein Vortrag vor eben diesen Professoren⁹ zeigen, dass Gedichte nicht als langweilig empfunden werden müssen und auch MaschinenbauerInnen, ElektrotechnikerInnen oder BauingenieurInnen in der dargestellten Methode Gedichte „brauchen“ können.

In dem beschriebenen Forschungsprojekt geht es darum, zu untersuchen, wie sich die Rede- und Vortragskompetenz bei der Erarbeitung der Sprechfassung eines Gedichtes bei verschiedenen ProbandInnen in einer bestimmten Lernumgebung entwickelt. Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit sollen dann wieder für die Praxis nutzbar gemacht werden – wenn möglich nicht nur an der Leibniz Universität Hannover.

Literatur

Altmayer, Claus (2003): Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. In: http://www.babylonia-ti.ch/BABY3_403/PDF/altm.pdf ; 87–89

⁹ Vortrag auf der „2. eTeaching & eScience Tagung“ am 16.11.2007 an der LUH, anzurufen unter: (www.elsa.uni-hannover.de>Veranstaltungen)

- Bredella, Lothar: Die Verheißung von Autonomie, Kreativität und Allmacht. Zur Kritik der radikal-konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik. ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Bredella [Zugriff: 01.10.2008]
- Forster, Roland (1997): Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag
- Forster, Roland (2002): Von der Leselehre zum Textsprechen: Ästhetische Kommunikation im DaF-Unterricht. In: Wolff, Armin/Lange, Martin (Hrsg.): Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa. Materialien DaF 65, Regensburg, 234–246
- Legenhausen, Lienhard (1999): Traditional and autonomous learners compared: The impact of classroom culture on communicative attitudes and behaviour. In: Edelhoff, Christoph/Weskamp, Ralf (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen. München: Hueber, S. 166–182.
- Little, David (1999): Autonomy in second language learning: some theoretical perspectives and their practical implications. In: Edelhoff, Christoph/Weskamp, Ralf (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning: Hueber, 22–36
- Merkens, Hans (2007): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 286–299
- Overmann, Manfred: Konstruktivistische Prinzipien und ihre didaktischen Implikationen: I. Radikales Fragen und neue Perspektiven II. Konsequenzen für die Lerntheorie. ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Overman2.htm [Zugriff: 01.10.2008]
- Siebert, Horst (2008): Konstruktivistisch lehren und lernen. Augsburg: ZIEL Verlag, S. 7
- Stöver-Blahak, Anke (2007): Vortrag auf der „2. eTeaching & eScience Tagung“ am 16.11.2007 an der LUH, anzurufen unter: www.elsa.uni-hannover.de/Veranstaltungen
- Lernen mit Gedichten im Fremdsprachenunterricht (2007). In: Krüger, Marc/Hold; Ulrike von (Hrsg.): Neue Medien in Vorlesungen, Seminaren & Projekten an der Leibniz Universität Hannover, Tagungsband zu eTeaching und eScience Tagung, 2007; Aachen: Shaker Verlag, 88–99

- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion
- Wendt, Michael: „... warum radikale Konstruktivisten überhaupt schreiben.“ Eine Antwort auf einen Beitrag von Lothar Bredella. ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Wendt2. [Zugriff: 01.10.2008]
- Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. In: <http://www.babylonia-ti.ch/BABY402/PDF/wolff.pdf>; 7–14

(Zufällige) Techniken und (erfolgreiche) Strategien bei kontrastiven Sprachübungen Englisch → Deutsch

1 Einleitung

Kontrastive Sprachübungen – oder auch an einigen Orten Übungen zur Übersetzung genannt – sind an vielen philologischen Studiengängen an deutschen Hochschulen Teil der sprachpraktischen Ausbildung¹. An Universitäten im Lande Bayern werden bislang sprachpraktische Übungen zur Übersetzung auch aus dem Grunde angeboten, weil die Übersetzung vom Englischen ins Deutsche derzeit noch Teil des ersten Staatsexamens für das Lehramt an Gymnasien² ist. Die hier geforderte und erwartete übersetzerische Kompetenz zwischen einer Ausgangssprache (AS) und einer Zielsprache (ZS) zeigt dabei mehr als die bloße Fähigkeit für ein bestimmtes Wort die zielsprachliche Entsprechung parat zu haben; es werden bei Übersetzungen auch Sprachgefühl in beiden Sprachen, besonders in Bezug auf semantische Nuancen, Kenntnisse der syntaktischen Strukturen und ihrer Applikationsformen, sowie letztendlich auch ein kulturelles Wissen der ausgangs- und zielsprachlichen Kulturen gefordert; mithilfe dieses Wissens kann schließlich die passende Entsprechung eines Ausdruckes gefunden werden.

Bei dem (Arbeits-) Prozess der Übertragung von Inhalten und Ausdruck von einer Sprache in die nächste gilt es verschiedene Aspekte zu berücksichtigen. In der Übersetzungswissenschaft spielt neben der übersetzerischen Kompetenz³, deren Grundlage der geschickte Einsatz von Strategien und Techniken

1 Für diesen Artikel liegt der Schwerpunkt auf der englischen Philologie.

2 Mit dem ersten Abschlussjahrgang 2011 des sog. G8 wird an bayerischen Gymnasien keine Übersetzung mehr geprüft werden, sondern lediglich mediatorische Kompetenzen. Die LPO wird sich dementsprechend ebenfalls ändern, diese Änderungen liegen aber derzeit (15.06.09) noch nicht vor.

3 Das Konzept der übersetzerischen Kompetenz erscheint in der Forschung allerdings als schwer eingrenzbar. Wege zu einer dieser Kompetenz erscheinen nahezu nicht lehrbar. Vgl. hier v.a. Bartenschlager 2004 und Kornelius 1995.

ist, oft auch Kreativität (vgl. bes. die Arbeiten von Kußmaul et al. 1991; 1997) und muttersprachliche Kompetenz (vgl. Sèguinot 1988; 1991, Tirkkonen-Condit 2002, Fraser 1996) eine Rolle. Die Frage, ob in einem philologischen Studiengang, an dessen Ende Lehramtsanwärter oder Magister einer der Teildisziplinen der Philologie ausgebildet sind, tatsächlich von übersetzerischer Kompetenz gesprochen werden kann und sollte, wo doch zur Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern eigene Hochschulen und Institute gegründet wurden, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Nichtsdestotrotz finden sich in vielen Prüfungsordnungen verschiedener Studiengänge Übersetzungskurse und damit verbundene Leistungsnachweise, die von Studierenden im Laufe ihres Studiums erbracht werden müssen. Noch nicht zufriedenstellend geklärt hat die Forschung den Ertrag, den die Übersetzung in modernen Philologien gegenüber alten Philologien hat, deren Vermittlung in den Schulen noch immer größtenteils durch Grammatik- und Übersetzungsübungen bestimmt ist. Dass aber die kontrastive Beschäftigung mit einer Sprache Vorteile für den Lerner hat, ist hingegen unbestritten.

Unabhängig vom Berufsziel dieser Studierenden müssen sie sich der einen oder anderen Form übersetzerischer Kompetenz – bzw. der Akquisition verschiedener Techniken und Strategien zur Lösung übersetzerischer Aufgaben stellen. Auch aus diesem Grund wird von Studierenden moderner Philologien oft die Übersetzung in andere Sprachen verlangt. Dabei ist es eher selten von Interesse, ob eine dieser Sprachen – Ausgangs- oder Zielsprache – eine Muttersprache des Übersetzenden ist. Damit wird auch dem Umstand der möglichen Interferenz oder des Transfers keine große Wichtigkeit gegeben.

Die Grundlage und Durchführungsort der Studie, auf die sich die folgenden Überlegungen beziehen, ist ein Kurs zu kontrastiven Sprachübungen für Nicht-Muttersprachler des Deutschen, die in dieser sprachpraktischen Übung vom Englischen ins Deutsche übersetzen sollten. Am Institut für Englische Philologie der Ludwig-Maximilians-Universität in München fand in den akademischen Jahren 2000 bis 2007 eine sprachpraktische Übung mit dem Titel Übersetzung für Nicht-Muttersprachler E → D statt, die sich besonders an Studierende im ERASMUS Programm wendete, sowie an Studierende mit dem Ziel des Magisters, deren Muttersprache eine andere als Deutsch war.

Im Zuge dieser Übung wurde eine Studie zur Erforschung der angewandten Techniken und Strategien bei der Übersetzung eines englischen Textes in Deutsche durchgeführt. Im Folgenden wird zunächst die sprachpraktische Übung vorgestellt und es wird auf die Teilnehmer der Studie eingegangen.

Schließlich soll anhand von Beispielen aus dem Datenkorpus gezeigt werden, dass die Teilnehmer der Übung bestimmte Strategien und Techniken bei der Übertragung der Texte von einer Sprache in die nächste anwandten, und dass diese Techniken und Strategien unterschiedlich erfolgreich in diesem Arbeitsprozess waren.

Zunächst sollen jedoch die Begriffe in der Überschrift dieses Artikels genauer erklärt werden⁴.

2 Begriffserklärungen

Der Untersuchungsgegenstand der übersetzerischen Tätigkeit in diesem Kontext lässt sich unabhängig vom Textinhalt als ein Prozess beschreiben. In diesem Prozess wird ein Ziel verfolgt, und auch dieses Ziel ist, zunächst einmal, ungeachtet von seinem Inhalt zu sehen. Der Prozess selbst ist eine Problemlösung, das Ziel ist die Lösung – der Text – selbst, und der Inhalt in diesem Fall eine Übertragung eines Textes aus dem Englischen ins Deutsche. Der Problemlösungsprozess vollzieht sich in verschiedenen Arbeitsphasen, die im Folgenden in Techniken und Strategien unterteilt werden. Da es sich nicht um eine Übersetzung im klassischen Sinne handelt, werden nun kurz die Unterschiede zwischen Übersetzungen und kontrastiven Sprachübungen dargestellt. Die Studienteilnehmenden⁵ selbst werden als Gruppe definiert, innerhalb derer einige Merkmalen von allen Gruppenmitgliedern geteilt werden.

In der Diskussion der Datenbeispiele wird dann auf Erfolg oder Misserfolg der gefundenen Strategien und Techniken eingegangen.

Techniken und Strategien

Die Arbeitsschritte innerhalb eines Prozesses werden im Allgemeinen durch die ausführende Person bestimmt. So, oder ähnlich, kann man sich einen Problemlösungsprozess vorstellen. Problematisch an dieser Vorstellung ist

4 Die Begriffserklärungen sind in diesem Artikel nicht als umfassend anzusehen. Um der Kürze des Textes Gewähr zu leisten, wird für ausführlichere Erklärungen und Beschreibung auf Engelhardt (in Vorbereitung) verwiesen.

5 Im Folgenden sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durchgängig in der männlichen Form genannt werden, um die Lesbarkeit des Textes zu unterstützen – auch wenn die Teilnehmer zum größten Teil weiblich waren.

jedoch, dass davon ausgegangen wird⁶, dass die ausführende Person sich a) der ausgeführten Schritte bewusst ist, und b) sie diese Schritte planvoll einsetzt um möglichst schnell bzw. effizient ans Ziel zu gelangen. In dem planvollen Einsatz der Schritte liegt in der Vorstellung zudem noch begründet, dass die Abfolge der Schritte vorhersehbar sein sollte, bzw. dass die ausführende Person auf eine bestimmte Art von Erfahrung zurückgreifen kann, die die letztendlich gewählte Abfolge der Schritte nahelegt. In der Problemlösung werden also Schritte gegangen, die als Techniken betitelt werden könnten. Die Schrittabfolge im Problemlösungsprozess könnte im gleichen Zuge als Strategie benannt werden.

In der Literatur ist der Begriff der Technik oft dem der Strategie gleich gesetzt. Wenn auch nicht austauschbar, so werden die Begriffe doch gleichwertig benutzt. Rampillon (1996: 17) sagt in Bezug auf Lerntechniken: „Lern-techniken sind Verfahren, die vom Lernenden absichtlich und planvoll angewandt werden, um sein fremdsprachliches Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren.“ Diese Techniken können dann zu Strategien zusammengesetzt werden. „Eine Lernstrategie ist somit ein (mentaler) Plan, der verschiedene Lernschritte und Lerntechniken enthält und der sich von Fall zu Fall ändern kann.“ (edb.: 20). Auch Friedrich und Mandl (1992: 6) bezeichnen die Strategie als den hierarchiehöheren Prozess zur Technik. Bimmel und Rampillon (2000) merken hier jedoch auch an:

Leider bleiben manche Versuche in der Fachliteratur, den Begriff Lernstrategien zu definieren, unklar. Vor allem Definitionen, in denen Strategien kurzweg als actions (Handlungen), procedures (Verfahren) oder operations (Operationen) bezeichnet werden, treffen daneben, weil in solchen Definitionen unklar bleibt, wer die Ziele und die zur Erreichung der Ziele auszuführenden Handlungen/Verfahren/Operationen bestimmt: der Lernende selbst oder die Lehrerin bzw. der Lehrer oder das Lehrwerk. (54f)

Mit Bezug auf Friedrich und Mandl (1992) kann argumentiert werden, dass Techniken Teile von Strategien sind. Laut Rampillon (1996) werden Techniken planvoll eingesetzt. Strategien hingegen werden als teilbewusste Prozesse gesehen (vgl. Faerch und Kasper 1996)⁷.

6 Vgl. hier u. a. bes. Rampillon 1996.

7 Séguinot (1991) hingegen ist in ihrer Definition weniger präzise, indem sie sagt, dass „Strategies' is a term which has been used to refer to both conscious and unconscious procedures, to both overt tactics and mental processes.“ (ebd. 82).

Kontrastive Sprachübungen

Kontrastive Sprachübungen unterscheiden sich von klassischen Übersetzungen zunächst einmal dadurch, dass bei den kontrastiven Sprachübungen der Prozess im Vordergrund steht. Die klassische Übersetzung verfolgt dagegen im Allgemeinen das Ziel, den Inhalt eines Textes mit den Mitteln der anderen Sprache äquivalent zu verbalisieren. Zwischen diesen beiden Polen – der Übersetzung auf der einen Seite und der kontrastiven Sprachübung auf der anderen Seite – findet sich noch die Mediation, welche im Gegensatz zu den anderen zwei Aufgaben ein kommunikatives Ziel verfolgt (vgl. hier z. B. Gebauer und Kieweg, 2008). Die klassische Übersetzung sucht also nach der größten Äquivalenz zwischen Ausgangs- und Zieltext, die Mediation will den Inhalt des Ausgangstextes in die Zielsprache kommunikativ vermitteln, und die kontrastive Sprachübung orientiert sich am Prozess der Übertragung, der Funktion der eingesetzten Sprache, und letztendlich am Prozess der Problemlösung.

Kontrastive Sprachübungen werden in der sprachpraktischen Ausbildung eingesetzt, weil Sprache durch den direkten Vergleich gelernt und gelehrt werden kann. Der Vergleich von Strukturen kann zum einen den Lerner auf die Funktion dieser Strukturen in der Zielsprache hinweisen, zum anderen durch den Kontrast zu Strukturen der Ausgangssprache eine Bewusstheit für die Strukturen und ihren idiomatischen Einsatz in der Zielsprache wecken.

3 Studie⁸

Ziele

Ziel meiner Studie war es, Strategien der Übertragung auf ihren Aufbau durch Techniken und ihren Erfolg beim Einsatz in Problemlösungsprozessen zu untersuchen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollten als Grundlage für einen zielorientierteren Unterricht in sprachpraktischen Kursen zu kontrastiven Übungen sein, um den Teilnehmern mehr und bessere Arbeitsstrategien an die Hand zu geben. An dieser Stelle soll nun mit besonderem Hin-

8 Die vorliegenden Datenbeispiele stammen aus einer Studie die im Zuge eines Dissertationsprojektes in einer sprachpraktischen Übung am Institut für Englische Philologie an der Ludwig-Maximilians-Universität in München durchgeführt wurde. S. für mehr Details Engelhardt (in Vorbereitung).

blick auf den erfolgreichen Einsatz der Techniken und Strategien argumentiert werden.

Aufbau

Die Teilnehmer bekamen die Aufgabe in Partnerarbeit einen Text vom Englischen ins Deutsche zu übertragen⁹. Während der Übertragung sollten sie so viel wie möglich mit einander sprechen und die Zieltexte sollten bei beiden Partnern gleich sein. Während der Ausführung dieser Aufgabe befanden sich die Versuchspersonen an PCs und waren über eine Audioverbindung miteinander verbunden. Sie konnten die Bildschirme ihres jeweiligen Partners nicht einsehen und durften keinerlei Hilfsmittel benutzen.

Die während der Übertragung gesprochenen Worte wurden aufgezeichnet und die Transkription dieser Dialogprotokolle bildet die Grundlage der vorliegenden Analyse.

Datenerhebungsmethode

Die Datenerhebungsmethode sollte Erkenntnisse darüber erbringen, welche Techniken und Strategien von den Versuchspersonen angewandt wurden. Prinzipiell ergibt sich daraus die Frage, was in den Köpfen der Versuchspersonen vorgeht (vgl. hier u. a. Krings 1986). Aus diesem Grund musste eine introspektive Datenerhebungsmethode gefunden werden, welche interpretierbare Daten hervorbringt, die wiederum qualitativ ausgewertet werden könnten. Um Einblick in die Gedanken während eines Problemlösungsprozesses zu gewinnen, wurden in der Vergangenheit vor allem Studien unter Einsatz des Lauten Denken (LD) durchgeführt (vgl. u. a. Krings 1986, Séguinot 1996, Barbosa 2003, Dechert & Sandrock 1986, Jääskeläinen, 2002, Li 2004, Schramm 2001 und Heine und Schramm 2007).

Lautes Denken bezeichnet die simultane Verbalisierung einer Person von Gedanken, auf die sie während einer bestimmten Tätigkeit ihre Aufmerksamkeit richtet, ohne dass gezielt metakognitive Gedächtnisinhalte stimuliert werden. (Heine und Schramm 2007: 172)

Problematisch an dieser Methode ist jedoch (vgl. hier Bernardini 2001), dass die Versuchspersonen zumeist in einen Dialog mit sich selbst oder mit dem Forscher verfallen, dass anstelle von Verbalisierungen der gedanklichen Pro-

9 In der Studie wurden zwei unterschiedliche Texte, eine Anekdote und ein Zeitungsartikel, eingesetzt. Die Daten in diesem Artikel zeigen nur Beispiele aus der Anekdote.

zesse Rechtfertigungen für die ausgeführten Aktionen verbalisiert werden, und dass letztendlich diese Form der Datenerhebung voraussetzt, dass die Versuchsteilnehmer im Lauten Denken geschult werden, um die o. g. Probleme so gering wie möglich zu halten. (vgl zu weitere Kritik an der LD Methode auch Heine 2005)

Alternativ zum monologen LD wurden Studien mit Dialogprotokollen durchgeführt (vgl. v. a. House 1988). Die Dialogform bietet eine natürliche Kommunikationsform für die Versuchspersonen. Durch die Aufforderung bei der Problemlösung möglichst viel zu sprechen, konnten Strategien zum Aushandeln von Bedeutungen unterstützt werden.

Die verbalen Daten der Studie wurden erhoben, ohne dass die Versuchspersonen eine spezielle Schulung zur Elizitation verbaler Daten erfahren hätten. Die aufgenommenen Gespräche können daher als natürliche Kommunikation eingestuft werden (vgl. House 1988).

Teilnehmer

Die Teilnehmer an der Studie besuchten die sprachpraktische Übung *Übersetzung für Nicht-Muttersprachler*. In den drei Semestern der Datenerhebung füllten 70 Übungsteilnehmer Fragebögen zur Studie aus und 40 davon gaben an, entweder nicht weiter an der Studie beteiligt sein zu wollen oder aus terminlichen Gründen nicht teilnehmen zu können. Insgesamt haben 30 Teilnehmer der Übung Übersetzung für Nicht-Muttersprachler ein Dialogprotokoll zu einer Übersetzungsübung erstellt. Es entstanden 17 Dialogprotokolle, da einige Teilnehmer zweimal an der Aufnahme beteiligt waren, und dabei beide zur Verfügung stehenden Texte übersetzten. Die Teilnehmer an den Dialogprotokollen kommen aus 14 verschiedenen Nationen, aus Bulgarien, China, Dänemark, England, Frankreich, Irland, Italien, Polen, Rumänien, Russland, der Slowakei, Tschechien, der Ukraine und den USA. 19 Teilnehmer sind Studierende im ERASMUS Programm, elf streben einen Magister an. Von den Teilnehmern sind 23 weiblich und sieben männlich.

In den folgenden Datenbeispielen sind die Teilnehmer anonymisiert worden und haben deutsche Vornamen bekommen. In der Tabelle der Teilnehmer sind die Sprachen der Übung, Englisch und Deutsch, fett markiert.

Tab. 1 *Studienteilnehmer*

Name	Alter	Nationalität	L1	L2	L3	Studium	Partner	Sonstiges
Julia	22	schwedisch/dänisch	Dänisch	Schwedisch	Englisch	ERASMUS	Nadine	L4 Französisch, L5 Deutsch , L6 Spanisch
Kathrin	21	britisch	Englisch	Deutsch	Polnisch	ERASMUS	Sandra	L4 Spanisch, L5 Französisch
Matthias	22	französisch	Französisch	Englisch	Deutsch	ERASMUS	Tanja	L4 Italienisch, L5 Polnisch
Nadine	28	ukrainisch	Russisch	Ukrainisch	Englisch	Magister	Julia	L4 Deutsch
Sandra	21	britisch	Englisch	Französisch	Deutsch	ERASMUS	Kathrin	L4 Spanisch
Tanja	27	italienisch	Italienisch	Englisch	Französisch	ERASMUS	Matthias	L4 Deutsch L5 Spanisch

4 Datenbeispiele

Aus den Daten der Studie sollen nun exemplarisch vier Teilaspekte beleuchtet und in Bezug auf ihren Erfolg innerhalb des Prozesses begutachtet werden.

Aushandeln der Form

Im folgenden Beispiel wird die Form des Adjektivs *einige* diskutiert. Stefanie macht ein Angebot (*'war in einige Minuten'*), welches sofort von Daniela bestätigt wird. Jedoch wird diese Zustimmung nach einem weiteren Austausch zum nächsten Wort (*'übergestanden, überstanden'*) noch einmal zurück genommen, bzw. Daniela stellt eine Nachfrage, ob *einige* oder doch besser *einigen* eingesetzt werden solle. Stefanie beharrt in diesem Fall auf *einige* und Daniela stimmt ein zweites Mal zu, die Konstruktion bleibt so stehen, und der Austausch ist beendet.

Auch wenn die Form *'war in einige Minuten'* sprachlich nicht korrekt ist, so ist dieser Austausch zwischen den beiden Teilnehmerinnen als erfolgreich zu betrachten, da eine für beide akzeptable Lösung gefunden wurde. Somit wur-

de die Aufgabe gelöst, beide Teilnehmer hatten am Ende der Übung den gleichen Text vor sich.

Im weiteren Verlauf des Protokolls ist zu sehen, dass bei der Entscheidungsfindung von beiden Teilnehmerinnen ein wiederholtes Nachfragen eingesetzt wird, um zu einer Bestätigung zu gelangen. Ist diese Bestätigung dann eingeholt, wird zum nächsten Punkt übergegangen.

Bsp. 1 „was resolved in a few minutes“

Stefanie: war in einige Minuten

Daniela: genau

Stefanie: übergestanden, überstanden

Daniela: überstanden, mhmm, das hab ich auch gedacht. Es heißt in einige, oder, nicht in einigen?

Stefanie: ja, ne, in einige

Daniela: in einige, ja – wir haben es geschafft! (...)

Aushandeln des Registers

In Beispiel 2 handeln Matthias und Tanja die Übersetzung eines Personalpronomens aus. Im AT steht ein Imperativ, der im Englischen ohne Pronomen gebildet werden kann, in der Übertragung ins Deutsche allerdings mit einem solchen verbunden werden sollte. Der auszuhandelnde Punkt ist an dieser Stelle das Adressatenregister, denn es ist nicht klar, ob in der deutschen Fassung die formale oder informelle Adressatenform genutzt werden sollte.

Tanja schlägt zunächst die informelle Form vor, die dann allerdings von Matthias in die formale Form umgewandelt wird. Dies wird sofort von Tanja aufgenommen und bestätigt (*‘ach so, stimmt, kommen Sie rein und wecken Sie mich auf’*). Sie wiederholt diese Struktur dann während sie diese eingibt und bestätigt sie damit nochmals. Dabei vermittelt sie, dass sie die Struktur in der vorliegenden Form in ihre Lösung übernimmt. Matthias tut dies auch, und die Struktur findet sich in den Zieltexten beider Teilnehmer.

Diese Form des Aushandelns ist ebenfalls als erfolgreich zu bezeichnen, da wiederum eine akzeptable Lösung für beide Teilnehmer gefunden wurde. Im Gegensatz zu Bsp. 1 ist die hier ausgehandelte, bzw. von Matthias vorgeschlagene Lösung auch als sprachlich adäquat zu klassifizieren.

Bsp. 2 „Come in and wake me up“

Tanja: Come in and wake me up, he said. Ja süß...

<lachen>

Matthias: ok, ähm

Tanja: Komm rein

Matthias: ja, kommen Sie rein, vielleicht

Tanja: ach so, stimmt, kommen Sie rein und wecken Sie mich auf.

Matthias: ja, sagt er

Tanja: sagt er, ok – kommen Sie rein ... und wecken Sie mich auf, ... sagte er... I'm having a nightmare ...

Aushandeln der Bedeutung

Im dritten Beispiel geht es um das Aushandeln einer Wortbedeutung. In diesem Beispiel arbeitet eine Nicht-Muttersprachlerin des Englischen mit einer Muttersprachlerin und benutzt diese quasi als erklärendes Wörterbuch. Das Problem bei diesem Austausch wird zunächst von Stefanie, der Muttersprachlerin, formuliert, die für das Wort *approval* gerne eine direkte Übersetzung anbieten würde. Dies gelingt ihr aber nicht. Daniela bittet sie darauf hin, nicht nach einer direkten Übersetzung zu suchen, sondern die Wortbedeutung zu erklären (*'kannst du diese Wort auf Englisch ein bisschen erklären?'*). Sie gibt ihr sogar die Möglichkeit, nicht in der Fremdsprache Deutsch, sondern in der Muttersprache Englisch zu erklären, vermutlich in der Hoffnung darauf, dass die Erklärung selbst umfassender wird, und sie dann selbst den deutschen Ausdruck weiß.

Stefanie strukturiert ihre Erklärung durch Beispiele (*'zum Beispiel, wenn ich dir sage, I approve of that, heißt das, ich find das gut, das'*), die von Daniela in ihrer Bedeutung dann bestätigt werden können (*'also, du bist dafür'*). Dies gibt ihr dann wiederum die Gelegenheit in Richtung der Bedeutung des Wortes *approval* nachzudenken und eine mögliche Lösung für die vorliegende Struktur zu liefern (*'mhmm, mhmm, welches sie nicht, äh, befriedigen'*).

Dieser Austausch zwischen den beiden Teilnehmerinnen dokumentiert eindrucksvoll, dass Daniela eine Technik anwendet, um den Problemlösungsprozess voranzutreiben, mithilfe derer Stefanies vermeintliche Stärken (Muttersprachenkompetenz) hervorgebracht werden können. Die Strategie des Aushandelns von Bedeutungen wird nicht nur darauf reduziert, dass beide

Teilnehmer von einander losgelöst nach einer Lösung suchen. Vielmehr können die Stärken einer Person gezielt eingesetzt werden.

Bsp. 3 „a script that did not meet her approval“

Stefanie: approval, was heißt approval

Daniela: kannst Du diese Wort auf Englisch ein bisschen erklären?

Stefanie: approval

Daniela: ja

Stefanie: ja, das ist, also ganz einfach gesagt, leider kenn ich die, die direkte Übersetzung gar nicht, aber

Daniela: ok, ok

Stefanie: zum Beispiel, wenn ich Dir sage, I approve of that, heißt das, ich find das gut, das

Daniela: also, Du bist dafür

Stefanie: ja, genau – hmm, to approve of something, das heißt, etwas gut finden, etwas akzeptieren, etwas

Daniela: ah, ja, hmm

Stefanie: etwas einfach ja, gutfinden, also, oh, wie heißt das?

Daniela: welches?

Stefanie: approval, oder to approve, ich hab keine Ahnung, wie das heißt

Daniela: mhmm, mhmm, welches sie nicht, äh, befriedigen

<lachen>

Prokrastination

Im letzten Beispiel wird eine sehr beliebte Strategie gezeigt, die Prokrastination, bzw. das Aufschieben des vorliegenden Problems auf einen späteren Zeitpunkt.

Kathrin und Sandra sind beide Muttersprachlerinnen des Englischen und haben deshalb auch die Aufgabe auf Englisch bearbeitet. Im vorliegenden Beispiel kommen Sie an einen Punkt in ihrer Übertragung, an dem sie nicht weiter kommen. Kathrin schlägt daraufhin vor, an dieser Stelle zum nächsten Problempunkt weiter zu gehen, da ein weiteres Nachdenken aller Wahr-

scheinlichkeit nach nicht zu einer Lösung führen würde (*'absolutely no idea. Hmm. Leave that bit out and carry on to the next bit. '*). Sandra stimmt diesem Vorgehen zunächst zu, versucht sich aber dennoch weiterhin an der problematischen Struktur (*'No, we must know this!'*). Kathrin reagiert daraufhin wieder mit einem Verschiebungsangebot, auf welches Sandra dieses Mal dann auch eingeht (*'We'll come back to it, just.. '*).

Zwar zeigt dieses Beispiel letztendlich keine korrekte Struktur in den Zieltexten der Teilnehmer, dennoch wird eine Strategie dargestellt, die erfolgreich eingesetzt wird. Mithilfe der Prokrastination sorgen die Teilnehmer dafür, dass der Problemlösungsprozess nicht länger als notwendig unterbrochen wird, um u.U. vergeblich nach einer Lösung zu suchen. Es wird vielmehr darauf vertraut, dass durch eine Weiterführung des Prozesses ggfs. Wissen und Erfahrung entstehen, die bei der letztendlichen Lösung des vorliegenden Problems hilfreich sein werden. Die von Kathrin hier eingesetzte Technik ist dann die Aufforderung an Sandra, den Punkt zu verlassen und ihn zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufzunehmen.

Bsp. 4 „movie producer and co-founder“

Kathrin: *absolutely no idea. Hmm. Leave that bit out and carry on to the next bit.*

Sandra: *mhmm*

<lachen>

Sandra: *ahm, blablابلابل. No, we must know this!*

Kathrin: *We'll come back to it, just...*

Sandra: *ok*

5 Diskussion und Ausblick

Die Datenbeispiele zeigen, dass die Versuchspersonen kollaborativ an der Lösung des Problems arbeiten und dadurch zu gemeinsamen Ergebnissen kommen. Außerdem wird bestätigt, dass im Problemlösungsprozess bestimmte Strategien aktiv sind, die wiederum in Techniken unterteilt werden können. Die gezeigten Strategien des Aushandelns von Form, Register und Wortbedeutung können als Mikrostrategien bezeichnet werden, deren Einsatz dazu führen soll, dass die Aufgabe gelöst wird, und eingrenzbar Stellen des

Textes diskutiert und auftretende Probleme gelöst werden können. Die Strategie der Prokrastination ist hingegen eine Makrostrategie, deren Einsatz dem Fortgang des Problemlösungsprozesses selbst dienen soll, und inhaltlich losgelöst gesehen werden kann¹⁰. Die in den Strategien zur Anwendung kommenden Techniken, wie Nachfragen, Aufforderungen, Zustimmung und Bestätigung, sind in verschiedenen Strategien zu finden und in den vorliegenden Beispielen nicht eingrenzbar auf eine bestimmte Strategie¹¹.

Die Frage, ob eine bestimmte Technik, oder ihr Zusammenschluss mit anderen Techniken zu einer Strategie, erfolgreich oder nicht erfolgreich ist, kann nur in Teilen beantwortet werden. Erfolg wird anhand der vorliegenden Beispiele daran gemessen, ob die Versuchsteilnehmer mit ihrem Ergebnis in so weit zufrieden sind, als dass sie es nicht weiter bearbeiten und damit ggfs. verbessern. Hatten sie ein solches – zufriedenstellendes – Ergebnis erlangt und eine Aufgabe zu beider Zufriedenheit gelöst, gingen die Beteiligten generell das nächste Problem an. Weder die Korrektheit der Struktur noch die stilistische Güte einer sprachlichen Lösung scheinen relevant für das Erfolgsgefühl der Versuchsteilnehmer.

Anhand der vorliegenden Beispiele konnte gezeigt werden, dass eine kollaborative Bearbeitung eines Problems durch den gezielten Einsatz von Techniken innerhalb von (Arbeits-)Strategien für beide Partner im Prozess erfolgreich sein kann. Vor diesem Hintergrund erweist sich Wissen um die eingesetzten Techniken und Strategien im Problemlösungsprozess als bedeutsam. Eine konkrete Vermittlung erfolgreicher Techniken und Strategien im Unterricht kann dazu führen, Teilnehmern an sprachpraktischen Übungen zum Sprachvergleich die Planung und Durchführung des Problemlösungsprozesses bewusster zu gestalten. Der planerische Einsatz dieser Strategien kann in einem solchen Unterricht motivierend wirken und zu qualitativ hochwertigeren Ergebnissen in den Übersetzungsübungen führen.

10 Die Prokrastination wird auch unabhängig von Teilnehmerpaar und Textsorte angewandt. Sie ist daher bewiesenermaßen losgelöst vom Text als solchem.

11 Vgl. Engelhardt (in Vorbereitung) für eine genauere Klassifizierung der Techniken im Zusammenhang mit Strategien.

Bibliografie

- Barbosa, Heloisa; Neiva, Aurora (2003): Using think-aloud protocols to investigate the translation process of foreign language learners and experienced translators. In: *Triangulating Translation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bartenschlager, Klaus (2004): Literarisches Übersetzen – lehrbar? Zum Münchener Aufbaustudiengang „Literarische Übersetzung aus dem Englischen“. In: *anglistik & englischunterricht*, ed. by M. Beyer, H.-J. Diller; J. Kornelius, J.; E. Otto; G. Stratmann. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Bernardini, Silvia (2001): Think-aloud Protocols in Translation Research: Achievements, Limits, Future Prospects. *Target* 13 (2):241–263.
- Bimmel, Peter, Rampillon, Ute; Meese, Herrad (eds.) (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt.
- Dechert, Hans Werner; Sandrock, Uta (1986): Thinking-aloud Protocols: The Decomposition of Language Processing. In: *Experimental Approaches to Second Language Learning*. Oxford, New York: Pergamon.
- Faerch, Claus; Kasper, Gabriele (1986): One Learner – Two Languages: Investigating Types of Interlanguage Knowledge. In: *Interlingual and Intercultural Communication. Discourse and Cognition in Translation and Second-Language Acquisition Studies*. Tübingen: Narr.
- Fraser, Janet (1996): Mapping the Process of Translation. *Meta* 41 (1):84–96.
- Friedrich, Hans Friedrich; Mandl, Heinz (1992): Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss. In: *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*, ed. by H. F. Friedrich and H. Mandl. Göttingen: Hogrefe.
- Gebauer, Stephanie; Kieweg, Werner (2008): „Frag ihn bitte mal für mich, ob...“ – Sprachmittlungsaufgaben erstellen und bewerten. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* (93):20–27.
- Heine, Lena; Schramm, Karen (2005): Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16 (2):163–185.
- Heine, Lena; Schramm, Karen (2007): Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung: Eine Handreichung für die empirische Praxis. In: *Synergie*

- effekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse. Ed. by H. J. Vollmer. Frankfurt am Main: Lang.
- House, Juliane (1988): Talking to Oneself or Thinking With Others? On Using Different Thinking Aloud Methods in Translation. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 17:84–97.
- Jääskeläinen, Ritta (2002): Think-aloud protocol studies into translation. An annotated bibliography. *Target*. 14 (1):107–136.
- Kornelius, Joachim (1995): Was beim Übersetzen an der Hochschule geschehen sollte. In: *Realities of Translating*, ed. by M. Beyer, H.-J. Diller, J. Kornelius, E. Otto, G. Stratmann. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Krings, Hans Peter (1986): Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht: Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern. Tübingen: Narr.
- Kußmaul, Paul (1991): Creativity in the Translation Process. In: *Translation Studies: The State of The Art*. Amsterdam: Rodopi.
- Kußmaul, Paul (1997): Die Rolle der Psycholinguistik und der Kreativitätsforschung bei der Untersuchung des Übersetzungsprozesses. In: *Translationsdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Li, Defeng (2004): Trustworthiness of think-aloud protocols in the study of translation processes. *International Journal of Applied Linguistics* 14 (3):301–313.
- Rampillon, Ute (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
- Schramm, Karen (2001): *L2-Leser in Aktion: der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Münster: Waxmann Verlag.
- Sèguinot, Candace (1988): Knowledge, Expertise, and Theory in Translation. In: *Translation in Context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sèguinot, Candace (1991): A Study of Student Translation Strategies. In: *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Tübingen: Narr.
- Sèguinot, Candace (1996): Some Thoughts about Think-Aloud Protocols. *Target* 8 (1):75–95.
- Tirkkonen-Condit, Sonja (2002): Translationese – a myth or an empirical fact? *Target* 14 (2):207–220.

Möglichkeiten einer veränderten Diagnose- und Leistungskultur im Fremdsprachenunterricht

Den Ausgangspunkt dieses Beitrags bildet die übergeordnete Frage, wie es um das Thema Diagnostik im Fremdsprachenunterricht bestellt ist. Ein Blick auf den institutionellen Rahmen der Leistungsmessung und Leistungsbewertung im Lande Niedersachsen¹ und eine kritische Bestandsaufnahme der Ausbildung von Sprachenlehrern als Diagnostiker führen dann zur Analyse der konkreten Dokumentation von fremdsprachlichen Leistungen im Schulalltag. Abschließend sollen Möglichkeiten und Grenzen für Veränderungen im Bereich der Leistungsbewertung im Fremdsprachenunterricht ausgelotet werden.

1 Language Testing and Assessment

1.1 Der institutionelle Rahmen: Schulgesetz und Kerncurriculum

Leistungsbewertung findet im Fremdsprachenunterricht jeden Tag selbstverständlich statt. Laut Schulgesetz sind sowohl schriftliche als auch mündliche Leistungen zu messen, zu analysieren und zu dokumentieren. Darüber hinaus sind auch „andere fachspezifische Lernkontrollen“ zu berücksichtigen. Am Ende dieses Prozesses steht stets eine auf dem Halbjahres- bzw. Versetzungszeugnis vermerkte Ziffernote. Leistungsbewertung soll laut Schulgesetz individuelle Fortschritte ebenso berücksichtigen wie der „pädagogische[n] Funktion der Bestätigung, Ermutigung, Hilfe zur Selbsteinschätzung und Korrektur“ Rechnung tragen. Der „Berichtszeitraum“ umfasst das gesamte Schuljahr. Die Beratungen der Schülerinnen und Schüler und deren Erziehungsberechtigten werden ausdrücklich erwähnt. Die Art der Dokumentation bleibt den einzelnen Lehrkräften überlassen. Es wird lediglich gefordert,

1 Die Abschnitte zum Kerncurriculum beziehen sich ausschließlich auf das Fach Englisch, da dieses zuerst vorlag und somit eine breitere Erfahrungsbasis vorhanden ist.

„dass die Bewertungen in den Zeugnissen in nachvollziehbarer Weise auf solche Aufzeichnungen gestützt werden sollen“.²

Eine konkrete Ausgestaltung dieser Bestimmungen findet sich für das an niedersächsischen Schulen erteilte Fach Englisch im Kerncurriculum, welches seit 2006 in Kraft ist und Grundsätze der Leistungsbewertung darlegt und erläutert. Im Sinne des übergeordneten Lernziels der „sprachlichen und interkulturellen Handlungsfähigkeit“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2006: 9) wird zwischen vier Kompetenzbereichen (Hör- und Hörsehverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben) unterschieden, für die am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 10 gemäß der Skalen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) ein bestimmtes Niveau erreicht werden soll. Hinzu kommt als weiterer Kompetenzbereich die Sprachmittlung, der jedoch ein „wesentlich geringeres Gewicht“ zugeschrieben wird (Niedersächsisches Kultusministerium 2006: 27).

Hinsichtlich der Leistungsfeststellung und Bewertung wird ausdrücklich zwischen Lern- und Leistungssituationen unterschieden, wobei Erstere laut Kerncurriculum den Lernenden erlauben soll, Fehler produktiv für den eigenen Lernprozess zu nutzen. Auch die Ermutigung zum Weiterlernen sowie die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess, beispielsweise durch *self-assessment*, werden hervorgehoben. Da die kommunikative Leistung im Vordergrund steht, kommt Aspekten der Sprachrichtigkeit (Grammatik, Lexik, Orthographie) lediglich eine „dienende Funktion“ zu. Dies macht eine integrative Bewertung der sprachlichen Leistung nötig, welche im Sinne eines *can-do-approach* die gezeigten Fähigkeiten und nicht die vorhandenen Defizite in den Vordergrund stellen soll (Niedersächsisches Kultusministerium 2006: 27).

Eine zentrale Veränderung in der niedersächsischen Testkultur stellt das Abprüfen nur einer Kompetenz unter Vermeidung von Überschneidungen dar. Die Überprüfung von Leseverstehen darf folglich nicht durch Schreiben erfolgen. Dieser Paradigmenwechsel in der Testkultur nach angelsächsischem Vorbild bedeutet für Lehrkräfte eine große Umstellung, zumal sich die Gestaltung von *keys* und *distractors* seit der Einführung des Kerncurriculums änderte und weitere Anpassungsprozesse auf Lehrerseite erforderlich machten.³

2 Die relevanten Abschnitte zum Schulrecht finden sich unter www.schule.de.

3 Die Überprüfung des Hörverstehens konnte in den ersten zwei Jahren des Bestehens des Kerncurriculums noch mit den Items *right/wrong/not in the text* abgeprüft werden. Dies ist

Die Orientierung am Kerncurriculum und somit an den Prinzipien des GeR und der Bildungsstandards findet an niedersächsischen Schulen im Moment noch keinen Ausdruck in *high-stakes assessments*. Zwar gelten die Prüfungen für die 10. Klasse für Gesamt-, Haupt-, Real- und Förderschulen seit Juni 2007, die Ergebnisse machen jedoch nur ein Drittel der Zeugniszensur aus.⁴ Diese zentralen Prüfungen sind jedoch insofern wichtig, als dass ohne sie kein Schulabschluss erteilt wird. An Gymnasien finden noch keine vergleichbaren Prüfungen statt, obwohl für Jahrgang 8 im Jahre 2009 eine kompetenzorientierte zentrale Vergleichsarbeit (Vera 8) durchgeführt wird.⁵

Zusammenfassend kann zur Einführung neuer Testformate und Grundsätze zur Leistungsbewertung festgestellt werden, dass die im Kerncurriculum dargelegten Vorstellungen in den Fachgruppen bekannt sein dürften, da sich die Grundsätze kompetenzorientierten Englischunterrichts nicht zuletzt in den genutzten Lehrwerken widerspiegeln.⁶ Trotzdem ist lediglich Lehrkräften, die die zweite Phase der Lehrerbildung nach 2001 absolviert haben, der Gemeinsame europäische Referenzrahmen der Sprachen aus Bildungszusammenhängen bekannt. Alle anderen Lehrkräfte mussten durch Eigeninitiative bzw. im Rahmen von Fortbildungen die Prämissen dieses Werkes zur Kenntnis nehmen und Wege zur Umsetzung im Unterrichtsallday erarbeiten. Inwieweit sich die Bewertungspraxis im niedersächsischen Englischunterricht tatsächlich an den Vorstellungen des GeR orientiert und wie Lehrkräfte die Neuorientierung, gerade in Bezug auf die Leistungsmessung einschätzen, ist noch zu erforschen.

1.2 Entwicklung diagnostischer Kompetenz bei Fremdsprachenlehrkräften

In seinem Aufsatz mit dem Titel „Schüler beurteilen – Zensuren geben“ hebt Ewald Terhart die große Bedeutung des Berufsauftrags der Leistungsbeurteilung hervor. Das Erteilen von Ziffernzensuren zu festgelegten Terminen sei

aus logischen Gründen nicht mehr möglich. *Right/wrong-statements* ermöglichen Prüfungserfolg durch Raten und können deshalb in Klassenarbeiten nicht genutzt werden.

- 4 Zeitgleich gibt es an Haupt- und Förderschulen zentrale Abschlussprüfungen für den Jahrgang 9.
- 5 Im Zentralabitur dominiert immer noch die Kompetenz Leseverstehen und Schreiben, wobei für 2011 die Möglichkeit besteht, dass auch die Kompetenz Hörverstehen abgeprüft wird (vgl. „Fachbezogene Hinweise Englisch Abitur 2011“ auf nibis.de).
- 6 Z. B. *Green Line* aus dem Klett-Verlag, *English G 21* aus dem Cornelsen-Verlag und *Camden Town* aus dem Diesterweg-Verlag.

„unausweichlich“, weil ein Lehrer zwar viele Freiheiten habe, ein Verzicht auf Schülerbeurteilungen und Notengebung jedoch von Seite des Dienstherren unter keinen Umständen toleriert werde (Terhart 2000: 39). Weiterhin verweist Terhart auf eine jeder Schule eigene „Binnenkultur“, in welcher Notengebung in einem für die jeweilige Fachgruppe spezifischen Kontext „konstruiert“ werde. Im Laufe der beruflichen Sozialisation lerne eine Lehrkraft, den Notenfindungsprozess möglichst konfliktarm und zügig zu gestalten, da die Leistungsbewertung nur ein Aspekt vielfältiger Lehrerfunktionen sei. Terhart verdeutlicht in seinen Ausführungen zwar, dass die Benotungspraxis mit geplanter und strukturierter Diagnostik im Sinne von Testtheorie und pädagogischer Diagnostik wenig zu tun habe, charakterisiert diesen Umstand jedoch als Teil des Berufsalltags (Terhart 2000: 42f.). Er geht sogar so weit zu behaupten, dass durch die Sozialisation in Schule und Fachgruppe eine Lehrkraft eine jeweils an die Gepflogenheiten angepasste „normale“ Zensierung erlerne und auf diese Weise innerhalb einer Schule ein vergleichbares Notenniveau erreicht werde (Terhart 2000: 47).

Überträgt man die Aussagen Terharts auf die Sozialisation von Fremdsprachenlehrern, liegt die Vermutung nahe, dass die von Helmke für die Verbesserung von Unterricht geforderte diagnostische Kompetenz kaum als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann (Helmke 2006). Um eine präzise Diagnose zu erstellen, ist zunächst prozedurales Wissen über Fremdspracherwerb nötig, damit der Lernprozess der Fremdsprachenlerner gemessen und analysiert werden kann. Ohne diagnostische Kompetenzen können keine angemessene Sprachstandserhebung und folglich auch kein adaptiver Unterricht stattfinden. Um Leistungen verlässlich zu erfassen, müssten *rater* gezielt geschult werden, wie dies beispielsweise in angelsächsischen Ländern der Fall ist. Gerade wenn der kommunikativen Qualität des heutigen Fremdsprachenunterrichts Rechnung getragen werden soll, müsste laut McNamara auf der Basis möglichst feiner und konstruktvalider Bewertungsskalen durch die Bewertenden ein Urteil gefällt werden, welches Mess- und Bewertungsfehler soweit wie möglich ausschließt und zudem den Anforderungen der *inter-rater reliability* entspricht (McNamara 2000:36f.).

Um Fremdsprachenlehrkräfte im Bereich der Diagnostik zu schulen, wären neben prozeduralem Wissen im Bereich des Spracherwerbs auch Kenntnisse über die für diagnostische Zwecke relevanten Konzepte der Testtheorie, z. B. Validität und Reliabilität hilfreich. Auf dieser Basis könnten beispielsweise eigene diagnostische Instrumente erstellt bzw. bereits vorhandene und online verfügbare Tests (z. B. DIALANG) genutzt und reflektiert werden (J.C. Al-

derson 2005: 11). Auch eine kritische Reflexion des Kompetenzbegriffes, welcher im Kerncurriculum sehr selbstverständlich verwendet wird, müsste geschehen, wenn die Lehrkräfte mit ihren Anliegen und Bedenken ernst genommen werden sollen (Klieme & Hartig 2007: 14). Im Sinne der Transparenz wäre zudem auf offene Forschungsfragen im Bereich der Diagnostik und der Fremdspracherwerbsforschung hinzuweisen.⁷

2 Dokumentation von Schülerleistungen

Wie bereits erwähnt, ist die Dokumentation von Schülerleistungen zwar verpflichtend, es gibt aber keine standardisierte Form für diese wichtige Tätigkeit, welche z. B. bei Erkrankung einer Lehrkraft aussagekräftige Informationen über den Sprachstand und die Leistungsentwicklung der einzelnen Schüler geben könnte. Im Folgenden sollen die einzelnen Bestandteile der Leistungsdokumentation auf ihren Stellenwert im diagnostischen Prozess untersucht werden. Auch Aspekte der Rechenschaftslegung (*accountability*) sollen berücksichtigt werden.

2.1 Schriftliche Leistungsüberprüfung

Die offensichtlichste Kategorie in der Leistungsdokumentation bilden die vier bis sechs Klassenarbeiten, mittels derer im Lande Niedersachsen seit 2006 Kompetenzen (z. B. Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben) abgeprüft werden. Mit dem Format Klassenarbeit werden je nach Fachkonferenzbeschluss jeweils 40 bzw. 50 Prozent der auf dem Zeugnis attestierten Leistung abgedeckt. Gemäß der Kriterien des GeR handelt es sich bei Klassenarbeiten deutschen Stils um „punktuelle, kriteriumsorientierte, analytische, summative, (idealerweise) objektive Sprachstandsbeurteilung (*achievement test*) in Form der Fremdbeurteilung (durch die Lehrkraft)“ (Thaler 2008: 6).

Die Ende 2008 erschienenen „Materialien für den kompetenzorientierten Unterricht in der Sekundarstufe I“ sehen neben der *Output/Outcome-Ori-*

7 Klieme und Hartig unterstreichen die Notwendigkeit der Forschung im Bereich der Diagnostik wie folgt: „Modellierung und Messung von Kompetenzen sind sicherlich nicht die einzigen Aufgaben, die sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschung [...] bewältigen muss. Aber ohne Fortschritte in diesem Bereich sind differenziertere Ergebnisse etwa in der Erforschung von Schul- und Unterrichtseffekten nicht zu erwarten.“ (Klieme/Hartig 2007:26).

entierung und der Handlungsorientierung den *can-do-approach* als dritte Säule einer veränderten Unterrichts- und Bewertungspraxis im Englischunterricht. Die Autoren unterstreichen die Notwendigkeit, den Erwerb von sprachlichen Kompetenzen mit Hilfe von geeigneten Testformaten zu überprüfen und heben in diesem Zusammenhang die Bedeutung des GeR, der Bildungsstandards und des Kerncurriculums hervor (Niedersächsisches Kultusministerium 2008: 4–7).

Die Umstellung von inputorientierten zu kompetenzorientierten Testformaten nach dem Vorbild internationaler Testorganisationen wie zum Beispiel TOEFL und Cambridge spiegelt sich in den Beispielen der Lern- und Lehraufgaben in den Materialien des Kultusministeriums wider (Niedersächsisches Kultusministerium 2008: 7f.). Kritisch könnte angemerkt werden, dass die curriculare Validierung, welche beispielsweise bei der Erstellung der Aufgaben zur DESI-Studie leitend war (Dubberke & Harks 2008: 26), von den Autoren der Materialien zum kompetenzorientierten Unterricht kaum reflektiert wird. In der schulischen Praxis basiert die Leistungsmessung zudem auf der in den Wochen zwischen zwei Leistungsüberprüfungen im Lehrwerk behandelten *Unit* und muss deshalb laut Schulgesetz die Inhalte berücksichtigen, an denen die jeweilige Kompetenz geübt worden ist (RdErl. d. MK v. 16.12.2004 – 33–83 201 (SVBl. 2/2005 S.75) – VORIS 22410).

Die in den Materialien für kompetenzorientierten Unterricht als *best practice* vorgestellten Klassenarbeiten geben deutlich für Schüler und Lehrer die Kompetenzstufe des GeR an, welche den Aufgaben zugrunde liegt (Kultusministerium Niedersachsen 2008). Bei der Erstellung eigener Klassenarbeiten wird so eine Zuordnung mit Hilfe der Angaben des Kerncurriculums für Englischlehrkräfte sicherlich zu leisten sein. Zu bedenken ist jedoch, dass Lerngruppen möglicherweise in unterschiedlichen Kompetenzbereichen (noch) nicht den im Kerncurriculum ausgewiesenen Stufen entsprechen bzw. sich bereits auf einer höheren Stufe befinden. Gerade bei fortgeschrittenen Lernern (Jahrgang 9 und 10) sind deutliche Kompetenzunterschiede denkbar, denen in der Formulierung des Erwartungshorizontes und der Skalierung der Zensuren Rechnung getragen werden müsste.⁸

Die Einigung über anzusetzende Notenstufen für Klassenarbeiten obliegt der Fachkonferenz (Niedersächsisches Kultusministerium 2008: 196). Es könnte

8 Vgl. DESI-Konsortium 2008 zu den Leistungsunterschieden z. B. zwischen Mädchen und Jungen.

hinterfragt werden, in welchem Maße die Skalierung verschiedener Leistungstests von einem solchen Gremium wirklich zu leisten ist. Allein die Bestimmung von Aufgabenschwierigkeit einerseits und Lösungswahrscheinlichkeit andererseits und die daraus folgende Bildung von Schwellenwerten erscheint ohne spezielle Ausbildung im Bereich *language testing* als herausfordernd (vgl. Hartig & Wagner 2008: 36; Schrader & Helmke 2001: 46f.). Fulcher & Davidson weisen auf die fehlende Passung von externem *large-scale testing* einerseits und *classroom assessment* andererseits hin (Fulcher & Davidson 2007: 35). Für Niedersachsen wird diese Kritik verständlich, wenn man das vierzig Seiten umfassende Testheft für Vera 8 mit regulären, durch Lehrkräfte erstellten Klassenarbeiten vergleicht.⁹

2.2 Sonstige Leistungen

Wie verhält es sich mit den über die Klassenarbeiten hinausgehenden Informationen, die für eine Einschätzung einer Schülerleistung im Fremdsprachenunterricht nötig sind? Welche Daten erhebt die Lehrkraft, wie werden diese gewichtet und wie wirkt sich diese Bestandsaufnahme auf zukünftiges Lernen aus? Die häufig gestellte Schülerfrage „Wie stehe ich mündlich?“ dürfte für eine Fremdsprachenlehrkraft, die um kompetenzorientierte Leistungsmessung im Unterricht bemüht ist, eine Herausforderung darstellen, da eine präzise Einschätzung des „Mündlichen“ in vielfacher Hinsicht diagnostische und kommunikative Probleme aufwirft.

Der GeR kann bei der Arbeit mit unterschiedlichen Altersgruppen und Schulformen für die Fremdsprachenlehrkraft sicherlich eine gewisse Orientierung geben. Eine konkrete Leistungsmessung unter Nutzung der GeR-Skalen als kriterialer Norm ist jedoch im täglichen Unterrichtsgeschehen nur begrenzt möglich, da der eigene, auf die Lerngruppe und das Curriculum abgestimmte Unterricht speziell angepasste Raster erfordert, die für eine aussagekräftige Messung erst erstellt werden müssten.¹⁰ Zydatisß beklagt in seiner Analyse der Anwendbarkeit der GeR-Deskriptoren „die Vagheit der Skalierung, die weitgehend über graduelle Adjektive, Adverbien und Mengenangaben verläuft“ (Zydatisß 2005: 7). Auch Fulcher & Davidson kritisieren die mangelnde Messgenauigkeit der GeR-Skalen, da ihrer Meinung nach eine zu enge oder zu breite Definition des jeweiligen Kompetenzlevels

9 Unterlagen für Vera-8 finden sich auf <http://www.iqb.hu-berlin.de/vera>.

10 Eine umfassende Analyse der Möglichkeiten und Grenzen des GeR findet sich bei Bausch, Christ & Königs (2003).

vorliegt und so eine Zuordnung allenfalls vage vorzunehmen sei (Fulcher & Davidson 2007: 100).

Im Hinblick auf die mündliche Leistungsmessung ist zu beachten, dass bei einer Klassenfrequenz von oft über dreißig Schülerinnen und Schülern das monologische und dialogische Sprechen nur mit recht großem Aufwand an Organisation und Unterrichtszeit einigermaßen verlässlich gemessen und ausgewertet werden kann. So wäre es denkbar, kürzere Dialoge mit einem Aufnahmegerät festzuhalten oder aber eine Videoaufnahme zu erstellen.¹¹ Im Sinne der *inter-rater reliability* könnten diese Aufzeichnungen mit Kolleginnen und Kollegen ausgewertet werden, um eine Einigung über Bewertungsmaßstäbe zu erzielen. Denkbar sind auch Präsentationsprüfungen oder Gruppenprüfungen auf der Basis der Bildungsstandards.¹² Obschon Leistungsmessung und Auswertung unter möglichst optimalen Bedingungen wünschenswert wären, können sie aufgrund des erheblichen Aufwandes im täglichen Unterrichtsgeschehen nur eine Ausnahme darstellen, welche allerdings durchaus Maßstäbe für die Erhebung von Leistungen im Kompetenzbereich Sprechen im Alltag liefern könnte.

Aus den bereits angestellten Überlegungen dürfte deutlich geworden sein, dass für eine angemessene Dokumentation des Leistungsstandes eines Schülers oder einer Schülerin über das Erfassen der Fähigkeit des monologischen und dialogischen Sprechens hinaus noch weitere Kategorien nötig sind, welche Auskunft über den Sprachstand in mehreren Kompetenzbereichen, den Spracherwerbsprozess sowie die Quantität und die Qualität der wahrgenommenen Sprechgelegenheiten geben. Außerdem müsste die Bereitschaft erfasst werden, den eigenen Spracherwerbsprozess zu beurteilen (*self-assessment*) und zu gestalten.

Ein nützliches Instrument in Hinblick auf Sprachbewusstheit ist sicherlich das Europäische Fremdsprachenportfolio (EPS), mit Hilfe dessen auch die emotional oft positiv besetzten und daher wichtigen außerschulischen Erfahrungen mit Fremdsprachen und deren Erwerb dokumentiert und von Lehrerseite wertgeschätzt werden können. Die an Bedeutung gewinnende Arbeit mit Portfolios, auch mit elektronischen Portfolios, zur Dokumentation von Schülerleistungen ermöglicht es der Fremdsprachenlehrkraft, den persönlich ges-

11 Aus Datenschutzgründen ist für derartige Vorhaben stets das Einverständnis der Erziehungsberechtigten einzuholen.

12 Diese Verfahren werden z. B. in Berlin in den Prüfungen für den Mittleren Schulabschluss verwendet.

talteten Spracherwerbsprozess eines Schülers oder einer Schülerin im Spiegel der Auseinandersetzung mit bestimmten inhaltlichen Aspekten zu betrachten und so einen Einblick in die Prozesshaftigkeit des Spracherwerbs zu erhalten. Ob und mit welcher Wertigkeit die Arbeit mit dem Portfolio in die Zeugnisnote eingeht, ist weder durch schulrechtliche Bestimmungen noch durch das Kerncurriculum geregelt. Die Verwendung von Portfolios wird im Orientierungsrahmen Schulqualität jedoch explizit als Nachweis eines lernwirksamen Unterrichts ausgewiesen (Niedersächsisches Kultusministerium 2006: 14).

Mit großer Wahrscheinlichkeit tauchen in den Aufzeichnungen zur Leistungsdokumentation eines Fremdsprachenlehrers die Kategorien „Grammatiktest“ und „Vokabeltest“ auf. Wortschatz und Grammatik haben laut niedersächsischem Kerncurriculum lediglich dienende Funktion und werden deshalb in den Bereich der „sonstigen Leistungen“ verlagert. In Hinblick auf eine veränderte Lern- und Testkultur ist anzumerken, dass bei einer möglichen Anteiligkeit der Klassenarbeiten von lediglich 40 % der Ganzjahresnote die alten Testformate in Form von reinen Einsetzübungen quasi durch die Hintertür eine unangemessen hohe Wertigkeit im fremdsprachlichen Unterricht erhalten könnten. Der Fokus des Unterrichts könnte sich zu sehr auf die korrekte Produktion von grammatischen und lexikalischen Strukturen verschieben. Die schwieriger abzuprüfende interkulturelle kommunikative Kompetenz könnte vernachlässigt werden, da die Lückentests einen ungünstigen *backwash*-Effekt auf den Unterricht haben könnten.

3 Möglichkeiten pädagogischer Diagnostik im Fremdsprachenklassenraum

Die punktuelle Dokumentation des Lernens von Schülerinnen und Schülern am Ende einer Unterrichtseinheit, z. B. mit Hilfe von Tests oder mündlichen Prüfungen, wird summative Bewertung genannt. Letztere ist stets auf zurückliegende Lernprozesse bezogen und stellt punktuell fest, welcher Wissens- und Kompetenzstand erreicht worden ist (*past achievement*) (Fautley & Savage: 27). Die Bedeutung der Ergebnisse summativer Leistungsüberprüfung kann von vergleichsweise geringer Bedeutung sein, z. B. als eine von zahlreichen punktuellen Leistungsüberprüfungen, kann als *high-stakes assessment* aber sogar über Lebenschancen entscheiden, z. B. Zugang zu Universitäten oder Berufen (McNamara 2000: 4).

Im Gegensatz dazu steht formative Bewertung (*formative assessment*), deren Bedeutung auf der Ebene des individuellen Lernprozesses anzusiedeln ist. Erkenntnisse der Hirnforschung unterstützen eine Perspektive, welche den Lerner in den Mittelpunkt stellt und zunehmend die affektive Seite des Lernens in den Blick nimmt. Die Studie von Harlen & Deacon-Crick aus dem Jahre 2003 verdeutlicht, dass für einen erfolgreichen Lernprozess folgende Dimensionen von großer Bedeutung sind: Selbstbewusstsein im Sinne der Wertschätzung der eigenen Person als Lerner, Selbstwirksamkeit, Selbstregulation im Sinne der Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu steuern und zu kontrollieren, Zielorientierung, Interesse um der Sache selbst willen, Anstrengungsbereitschaft sowie eine positive Identität als Lernender (Harlen & Deacon-Crick 2003). Das angelsächsisch geprägte Konzept des *assessment for learning* (Black & Wiliam 1998) ist am ehesten mit dem der pädagogischen Diagnostik zu vergleichen (Jürgens & Sacher 2008). Parallelen bestehen in der Sichtweise, dass der Schüler und sein Lernprozess die Grundlage eines pädagogischen Leistungsbegriffes bilden. In beiden Fällen wird ein besonderes Augenmerk auf eine neue Lehr-, Lern- und Feedbackkultur gelegt. Mit den Lernenden zusammen sollen unter Verwendung der individuellen Bezugsnorm Wege zur Verbesserung der Leistungen gefunden und beschritten werden (Jürgens & Sacher 2008: 50f.).

George & Cowan beantworten die der Einleitung ihrer Monographie vorangestellte Frage „*Why should you bother with formative evaluation?*“ wie folgt:

We describe evaluation as formative when the intention is to identify scope and potential for improvement. An assignment is formatively assessed when the comments the teacher makes to the student are intended to bring about improvement in the next submitted work. An appraisal is formative when the outcome is a list of suggestions and decisions for action, and for development. (George & Cowan 1999: 1)

Die von Patricia Broadfoot befürchtete Behinderung des Lernprozesses affektiv ungünstig wirkender *assessments* (Broadfoot 2007: 112) sollte bei Anwendung formativer Evaluation im Sinne George und Cowens unbegründet sein, da eine Kooperation sowohl auf Lehrer- als auch auf Lernerseite zu einer Spirale der Verbesserung des Lernprozesses und der Lernprodukte führen sollte (Jones & Wiliam 2008:2).

Krashens Theorie des affektiven Filters (1985) verdeutlicht im Sinne Broadfoots jedoch, dass das Lernen einer Fremdsprache behindert wird, wenn negative Emotionen im Spiel sind. Hieraus können Schlussfolgerungen für den

Umgang mit Leistungsbewertung gezogen werden. Selbst wenn im Fremdsprachenunterricht der Gegenwart schülerorientiert gearbeitet und *meaning making* ermöglicht wird, bleibt doch die Rückgabe einer Klassenarbeit oder die „Verkündung“ von mündlichen Noten oder gar Zeugnisnoten emotional stets eine zwiespältige Angelegenheit. Bei Erteilung einer „schlechten“ Note kann es für einen Lernenden erscheinen, als sei der zuvor abgelaufene Spracherwerbsprozess in den Lernsituationen negativ verlaufen und alle individuellen Erfolge scheinbar wertlos, da in der Leistungssituation „versagt“ wurde. Dieses Szenario verdeutlicht die potentiell nachteilige Wirkung summarischer Leistungsmessung (Black & Wiliam 1998; Fautley & Savage 2008: 27). Gerade Sprachenlernen erfordert ein Anknüpfen an bereits Gelerntes, ein Bewusstsein für die Prozesshaftigkeit des Spracherwerbs und nicht zuletzt die konkrete Anwendung der Zielsprache, sodass ein „Neuanfang“ mit einem „neuen Thema“ wie dies (begrenzt) in anderen Fächern vorkommt, nicht möglich ist. Lerner können deshalb als Reaktion auf die nicht erfahrene Selbstwirksamkeit zu dem Schluss kommen, sie „könnten“ eine zu erlernende Fremdsprache oder gar Fremdsprachen an sich nicht (Ruf & Winter 2006).

Um die Entstehung einer negativen Haltung zum Fremdsprachenerwerb zu verhindern, ist laut Jürgens und Sacher ein ausgewogenes Verhältnis von Leistungskultur einerseits und Unterrichtskultur andererseits nötig. Nach Ansicht der Autoren muss ein pädagogisches Leistungsprinzip auf einem ganzheitlichen Lernkompetenzmodell basieren, welches über fachliche Kompetenzen hinausgeht und beispielsweise Lern- und Arbeitstechniken sowie metakognitive Strategien umfasst. Ferner sei zwischen dem Lernprozess einerseits und dem Lernergebnis (*output*) andererseits zu unterscheiden, da diese keinesfalls deckungsgleich seien und jegliche Leistungsmessung ohnehin nur einen kleinen Teil des Lernprozesses abbilden könne (Jürgens & Sacher 2008: 47f.). Diese Aussage erscheint besonders für den Fremdsprachenunterricht relevant, da ebenso wie im Erstsprachenerwerb bei einigen Schülern ein auffälliges Ungleichgewicht der Leistungen in verschiedenen Kompetenzbereichen, z. B. Hörverstehen und Schreiben bestehen kann. Dem könnte im prozessorientierten Fremdsprachenunterricht dadurch Rechnung getragen werden, dass die Defizite in einem Bereich zwar von Lehrenden und Lernenden gemeinsam identifiziert und auch langfristig behoben werden, eine nicht-lineare Progression jedoch nicht als etwas angesehen wird, was den Spracherwerbsprozess möglicherweise ganz in Frage stellt. Auch das Niedersächsische Kerncurriculum geht von einem individuell und kumulativ

verlaufenden Spracherwerbsprozess aus (Niedersächsisches Kultusministerium 2006: 9).

Eine Feedbackkultur, die allen Lernenden eine Perspektive auf Lernfortschritte bietet, könnte den Spracherwerbsprozess in seiner ganzen Komplexität transparent machen. Die Qualität des Feedbacks hängt jedoch entscheidend von der diagnostischen Kompetenz der Lehrkraft ab, da ohne eine korrekte Einschätzung des Lernstandes die nächsten Schritte im Lernprozess nicht korrekt geplant und kommuniziert werden können. Eine „Fehldiagnose“ hätte folglich schädliche Auswirkungen auf den Erwerbsprozess (Stiggins 2007: 15). Laut Sadler (1989) ist neben fachlichen Kriterien, denen Feedback genügen muss (*accuracy, comprehensiveness, appropriateness*), die kommunikative Ebene zentral, da die Lehrkraft die Lernenden ermutigen und zum Weiterlernen motivieren muss, wenn das Feedback wirksam werden soll. Black und Wiliam (1998) gehen soweit, dass Feedback nur dann formativ sein könne, wenn es von den Lernenden nachweislich produktiv genutzt werde.

Die im angelsächsischen Raum im Bereich der Psychologie und Pädagogik einflussreiche Theorie der *Zone of Proximal Development (ZPD)* spielt bei der Planung und Durchführung von Feedback eine zentrale Rolle und wird von Vygotsky folgendermaßen definiert:

[...] the distance between the actual developmental level as determined through independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky 1978: 86)

Nach Vygotsky vollzieht sich die Entwicklung in Richtung größerer Selbstständigkeit in vier Stufen, wobei zunächst unter Anleitung von fortgeschrittenen Lernern (*more capable others*), später mit Hilfe von *self-assessment* und schließlich selbstständig gearbeitet wird. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht in diesem Zusammenhang in der Identifikation der Punkte, an denen Unterstützung durch die Lehrkraft nötig ist, und in der Bereitstellung lernförderlicher Hilfen (*scaffolding*). Eine genaue Abstimmung der Taxonomie einer Unterrichtsstunde, z. B. nach Bloom, ist für die Planung und Durchführung von *rich feedback* sowie der Nutzung der *ZPD* ebenso wichtig wie ausreichende Wartezeit (*wait time*). Dadurch dass sich Schülerinnen und Schüler zur sprachlichen Korrektheit von Sprachbeispielen (*diagnostic items*) äußern, kann die Lehrkraft Einblick in kognitive Vorgänge auf Schülerseite bekom-

men und auf dieser diagnostischen Grundlage Unterricht mit der richtigen Passung planen (Jones & Wiliam 2008: 11).

Neben einer wünschenswerten Transparenz der Lernziele und der von Jones und Wiliam (2008) geforderten „Entmystifizierung“ des Erwerbsprozesses sollte laut Jürgens und Sacher eine „Fehlerermutigungsdidaktik“ – statt einer „Fehlervermeidungsdidaktik“ – praktiziert und als Kernelement im Unterricht etabliert werden (Jürgens & Sacher 2008: 73). Auf diese Weise könnten durch das Training metakognitiver Strategien und durch die Aneignung einer Metasprache zum Thema Spracherwerb die Lernenden zu einem kritischeren Umgang mit eigenen und fremden sprachlichen Äußerungen geführt werden (Jones & Wiliam 2008: 5). Fehler als notwendiger Bestandteil der jeweiligen Stufe fremdsprachlicher Entwicklung sind besonders für die sprachliche Progression der Lernenden bedeutsam (Roche 2005: 112f.). Ein Fehlervermeidungsverhalten wäre deshalb für den Lernprozess ungünstig, da Lerner dazu neigen könnten, lediglich „sichere“ Strukturen zu wählen und die notwendigen Risiken möglicherweise nicht einzugehen. Eine „Fehlerermutigungsdidaktik“ ermöglicht darüber hinaus eine größere Bewusstheit für die Komplexität und kulturelle Prägung sprachlicher Äußerungen. Ein konstruktiver Umgang mit Fehlern in schriftlichen Produkten könnte im Unterricht beispielsweise für starke Schüler die bloße Information über die Fehleranzahl sein, welche dann mit dem Auftrag „*Find them and fix them!*“ versehen würde. Dieses Verfahren schult sowohl *self-assessment* als auch *peer-assessment* und übt das Korrekturlesen eigener und fremder Produkte. Schwächere Lerner könnten zumindest die als Fehler markierten Strukturen sowohl klassifizieren als auch korrigieren oder aber zumindest die bereits klassifizierten Fehler verbessern (Jones & Wiliam 2008: 14).

Wenn man, wie von Jürgens und Sacher (2008) gefordert, die Anschlussfähigkeit des Lernens zum Kriterium der Leistungsbewertung macht, können bei der Einschätzung durch die Lehrkraft, aber auch für die Schülerinnen und Schüler selbst, Ampelsymbole dienen, welche signalisieren, dass beim jetzigen Lernstand die Voraussetzungen zum Weiterlernen vorhanden (grün), nicht vorhanden (rot) oder knapp (orange) vorhanden sind. Diese in Großbritannien verbreitete Visualisierungstechnik (*traffic lighting*) kann Lernern auch zur eigenen Bestandsaufnahme des Grades der Bewältigung von Lernstoff dienen und so zu einer fokussierten Vorbereitung auf summative Leistungsüberprüfungen dienen. Voraussetzung für die lernförderliche Nutzung von Selbstdiagnoseinstrumenten ist jedoch stets die Klarheit über Qualitätskriterien eines sprachlichen Produktes. Solange Erfolgskriterien verschwom-

men bleiben, möglicherweise, weil sich eine Lehrkraft mehr „Freiheit“ bei der Bewertung wünscht oder aber der Lerngruppe und deren Eltern keinen Einblick in die eigene Arbeitsweise und die eigenen Maßstäbe geben will, scheint ein *assessment for learning* wenig lernförderlich.

4 Kritische Bestandsaufnahme der Möglichkeiten und Grenzen einer veränderten Diagnose- und Leistungskultur im Fremdsprachenunterricht

In diesem Beitrag wurde versucht aufzuzeigen, dass Leistungsbewertung im Fremdsprachenunterricht besonders komplexe Anforderungen an Lehrkräfte stellt, da der L2- oder gar L3-Erwerb für keinen Lerner gleich verläuft und die Navigation der Erwerbsprozesse hohe diagnostische und didaktische Kompetenzen erfordert. Die Einbettung geeigneter *assessment*-Methoden unter Einbeziehung der Lernenden erscheint einerseits selbstverständlich, andererseits scheinen Veränderungen für Lehrkräfte, Fachgruppen, Lernende und Eltern nötig, um eine neue Lern- und Leistungskultur zu etablieren. Folgende Einschätzung des Konzepts *assessment for learning* von Jones und Wiliam für Schulen in Großbritannien muss denn auch aus deutscher Perspektive mit gewisser Vorsicht gesehen werden:

The approach provides illumination for all in the language learning project and fits well with the current culture of language learning as dialogic and interactive with the construct of students as reflective, autonomous and strategic language learners. (Jones & Wiliam 2008: 26)

Zwar gibt es auch in Deutschland gewisse Freiräume hinsichtlich der Bewertungsmethoden, das in Niedersachsen gültige Kerncurriculum fordert sogar die klare Unterscheidung zwischen Lern- und Leistungssituationen, insgesamt ist jedoch das Erteilen von Ziffernzensuren für schriftliche und mündliche Leistungen gesetzlich vorgeschrieben und kann nicht zugunsten von an der individuellen Norm orientiertem „Feedback“ entfallen. Selbst wenn es schwachen Lernern gelänge, mit Hilfe der Lehrkraft eine Perspektive für erfolgreiches Sprachenlernen zu entwickeln, entspräche der tatsächliche Leistungsstand jedoch möglicherweise nur einer mangelhaften Leistung. Das positive Feedback („*feedforward*“) wäre angesichts der überwältigend negativen Ziffernzensur für den Lerner vermutlich wenig bedeutsam (Jones & Wiliam 2008: 14).

Aus internationaler Perspektive sind in Deutschland Veränderungen in der Unterrichts- und Bewertungskultur durchaus angezeigt. Dies wird beispielsweise durch die Ergebnisse der OECD-Studie *Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms* aus dem Jahre 2005 deutlich (OECD 2005). Anwendungsbezogene internationale Tests zeigen, dass deutsche Schüler „zweifellos viel gelernt, aber ... kaum Kompetenzen entwickelt [haben]“ (Prenzel, Gogolin & Krüger 2007: 5). Mit Blick auf die von der KMK durchaus gewünschten und geförderten Nutzung des GeR fällt eine Diskrepanz zwischen den *can-do*-Statements des GeR einerseits und der in Deutschland üblichen und behördlicherseits geforderten Zensierungspraxis auf. Alternative Bewertungsmethoden wie z. B. Portfolios greifen ins Leere, wenn ein mangelhafter oder gar ungenügender Leistungsstand attestiert werden muss. Initiativen für die Erprobung und Erforschung alternativer Unterrichts- oder Bewertungskonzepte durch Lehrkräfte, z. B. durch *Action Research* in Kooperation mit Universitäten, sind in Deutschland wesentlich geringer ausgeprägt, als dies in Großbritannien der Fall ist. Das innovative Konzept des *Assessment for Learning* ist dort nach Erprobung an Versuchsschulen mittlerweile für die Lehrerbildung zwingend vorgeschrieben¹³.

Eine veränderte Lern- und Leistungskultur ist ohne die aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler nicht zu bewerkstelligen. Da gerade beim Fremdsprachenlernen emotionale Faktoren eine wichtige Rolle spielen, ist eine Ablehnung der für Lernende möglicherweise ungewohnt und fremd anmutende Unterrichtsgestaltung mit nicht vertrauten Bewertungsmethoden möglicherweise so gravierend, dass es zu Reaktionen kommen könnte, welche Meyer, Kunze und Trautmann in ihrer Studie zur Schülerpartizipation beobachten:

Wir verstehen unter Schülerpartizipation die aktive Einflussnahme der Schüler auf die Unterrichtsgestaltung. Allerdings mussten wir feststellen, dass die Schüler weitgehend auf diese verzichten. Sie halten die Rollenasymmetrie aufrecht – der Lehrer ist letztlich für den Unterricht verantwortlich – und entziehen sich auf diese Weise einer möglicherweise vereinnahmenden oder als vereinnahmend wahrgenommenen Partizipationszumutung. (Meyer, Kunze & Trautmann 2007: 269)

Trotz dieser eher pessimistischen Einschätzung der Schülerrolle bietet gerade der Fremdsprachenunterricht als Ort interkulturellen Lernens eine besondere Chance, sich auf Fremdes einzulassen und auch Rollenveränderungen auf

13 Für den *Qualified Teacher Status* sind Kompetenzen im Bereich formativer Bewertung erforderlich.

Lehrer- und auf Schülerseite zu akzeptieren. Zensuren würden in einem Fremdsprachenklassenraum mit veränderter Diagnose- und Unterrichtskultur stets auf dem Hintergrund klarer Erfolgskriterien und Lernziele und unter Berücksichtigung des individuellen Erwerbsprozesses mit den Lernenden besprochen und gegebenenfalls auch ausgehandelt, um auf diese Weise Erfolge und Fortschritte in der sprachlichen Kompetenz herauszustellen und so das Fundament für lebenslanges Sprachenlernen zu legen.

Literaturangaben

- Alderson, J. C. (2005): *Diagnosing Foreign Language Proficiency. The Interface between Learning and Assessment*. London: Continuum.
- Bausch, K.R.; Christ H.; Königs, F.G. (Hrsg.) (2003): *Der Gemeinsame Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003. München: Luchterhand.
- Black, P.; Wiliam, D. (1998): *Assessment and Classroom Learning*. In: *Assessment in Education* Volume 5, Number 1, 7–74.
- Black, P.; Wiliam, D. (1998a): *Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment*. Reissued by NFER Nelson 2004. King`s College London.
- Broadfoot, P. (2007): *An Introduction to Assessment*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Dubberke, T.; Harks, B. (2008): *Zur curricularen Validität der DESI-Aufgaben: Ergebnisse eines Expertenratings*. In: *DESI-Konsortium (Hrsg.), Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. 26–33.
- Ellis, R. (1997): *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Linz: Langenscheidt.

- Fulcher, G.; Davidson, F. (2007): *Language Testing and Assessment*. Routledge Applied Linguistics. Abingdon: Routledge Taylor & Francis Group.
- George, J.; Cowan, J. (1999): *A Handbook of Techniques for Formative Evaluation. Mapping the student's learning experience*. Abingdon: Routledge.
- Harlen, W.; Deacon-Crick, R. (2003): *The Impact of Summative Assessment on Students. Motivation for Learning*. In: *Assessment in Education*. Volume 10, Number 1.
- Hartig, J.; Jude, N.; Wagner, W. (2008): *Methodische Grundlagen der Messung und Erklärung sprachlicher Kompetenzen*. In: DESI-Konsortium (Hrsg.). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. 34–54.
- Helmke, A. (2003): *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Helmke, A. (2006): *Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem "Kerngeschäft" der Schule*. In: *Pädagogik*. Heft 2. 42–45.
- Horstkemper, M. (2006): *Fördern heißt diagnostizieren. Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg*. In: *Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln*. 4–7.
- Jones, J.; Wiliam, D. (2008): *Modern Foreign Languages inside the black box. Assessment for Learning in the Modern Foreign Languages Classroom*. London: GL Assessment.
- Jürgens, E.; Sacher, W. (2008): *Leistungserziehung und Pädagogische Diagnostik in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klieme, E.; Beck, B. (2007): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung*. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz.
- Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London/New York: Longman.
- Stiggins, R.J. (2007): *Conquering the Formative Assessment Frontier*. In: McMillan, J.H.: *Formative Classroom Assessment. Theory into Practice*. New York: Teachers College Press.

- McNamara, T. (2000): *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Meyer, M.A. (Hrsg.) (2007): *Schülerpartizipation im Englischunterricht: eine empirische Untersuchung in der gymnasialen Oberstufe. Studien zur Bildungsforschung. Bd. 12*. Opladen: Budrich.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2006): *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10*. Hannover: Unidruck.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006a): *Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen*. Hannover: Color Druck.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2008): *Materialien für kompetenzorientierten Unterricht im Sekundarbereich I*. Hannover: Unidruck.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). Centre for Educational Research and Education. (Hrsg.) (2005): *Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD Publications.
- Prenzel, M.,; Gogolin, I.; Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2007): *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roche, J. (2005): *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: A. Franke.
- Rossa, H. (2006): 'Large-scale assessment' in DESI. Wie lassen sich Kompetenzen in der Fremdsprache erfassen? In: *Praxis* (2). 2–6.
- Ruf, U.; Winter, F. (2006); *Qualitäten finden. Der Blick auf Defizite hilft nicht weiter. In: Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln*. 56–59.
- Sadler, D.R. (1989): *Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. Instructional Science, Volume 18*. 119–144.
- Schrader, F.W. (1989): *Diagnostische Kompetenzen und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts. Europäische Hochschulschriften: Reihe 6, Psychologie. Bd. 289. Zugl. Heidelberg. Univ. Diss. 1988*. Frankfurt am Main.
- Schrader, F.-W. (1989): *Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts*. Frankfurt am Main: Lang.

- Schrader, F.W. & Helmke (2001): Alltägliche Leistungsbeurteilungen durch Lehrer. In: F.E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, 45–58. Weinheim: Beltz.
- Stiggins, R.J. (2007): Conquering the Formative Assessment Frontier. Formative Classroom Assessment. Theory into Practice. New York: Teachers College Press. 8–28.
- Terhart, E. (2000): Schüler beurteilen – Zensuren geben. In: S.-I. Beutel, W. Vollstädt (Hg.): Leistung ermitteln und bewerten, 39–50. Hamburg: Bergmann + Helbig
- Thaler, E. (2008): Klassenarbeiten – eine Prozessperspektive. Praxis Fremdsprachenunterricht (4). 6–16.
- Vygotsky, L. (1978): Mind in Society. Cambridge, MA: MIT Press.
- Zydati, W. (2005): Leistungen feststellen und bewerten. Im Spiegel der neuesten bildungspolitischen Entwicklungen. In: Praxis (5). 3–8.

Error gravity: Intuitive ratings of non-native English teachers-in-training.

1 Introduction

In today's understanding, errors produced in a foreign or second language form an inherent part of the language development process. Still, the concept of error carries primarily negative connotations. Any definition of a language error, both intuitive and scientific, will probably include nouns like distortion, anomaly, breach of rules or deviance, and adjectives such as unsuccessful, incorrect, inappropriate, unacceptable or perhaps even strange or irritating.

Language errors can, in fact, be perceived as signals of a variety of problems, ranging from failure to learn or retrieve relevant information, to distortions in learners' competence, forgetting or inefficient teaching (Trim et al., 2001). However, and this should be emphasized, errors are also symptomatic of learners' success, in that they indicate the willingness to communicate despite risks and to build and test hypotheses about language (Kleppin, 1998; Kleppin & Mehlhorn, 2008). In other words, errors remind us that interlanguage, albeit simplified and somewhat distorted, undergoes development (Trim et al., 2001). Therefore, paradoxically, language errors manifest our cognitive limitations, at the same time proving our cognitive dexterity that allows us to learn, test and use complex new systems.

The complicated nature of errors certainly does not simplify the process of objective error assessment. In educational contexts, errors have often been perceived in a unidimensional fashion and received the status of quality indicators for written or spoken work, the rule of thumb being 'the higher the number of errors – or the error quotient – the lower the quality of work'. While the logic may certainly seem to be objective and feasible, it does carry a fatal flaw. Just as higher quantity of errors may but does not have to lower the quality of work, a lower error quotient does not necessarily automatically

improve production (Kleppin & Mehlhorn, 2008). Fortunately, this rather outdated tendency to use error quotients in grading has been giving way to criteria-based evaluation of production (Schinschke & Weinert, 2008). Despite the relative freedom in the grading and assessment methods, all German states tend to steer away from evaluation methods based solely on errors (Kleppin & Mehlhorn, 2008). The Lower-Sachsony curriculum for English classes in gymnasium (2006), for instance, explicitly prescribes the principle of functional error tolerance, which places formal correctness as subordinate to communicative goals. This is certainly no solitary example.

Whereas the departure from error-based to criteria-based evaluation assuredly sounds like a reasonable idea in theory, its practical implementation may prove to be difficult. On the one hand, some teachers, or teachers-in-training, may still be unintentionally focused on correctness and encode errors as a primarily negative phenomenon – a mentality carried over perhaps from own educational experiences. On the other hand, German teachers of modern foreign languages are expected to develop the assessment skills over the course of their training, which cover, among others, the ability to choose assessment methods indicated by the modern communicative approach to foreign language teaching. Furthermore, they are expected to develop a solid understanding of the foreign language learning and teaching processes (KMK, 2008), which also implies appropriate error rating skills. Thus we could ideally expect graduates of teacher training programs to judge and rate the relative severity of language errors in an objective manner.

Whereas it may be true that future teachers of English do not necessarily receive an opportunity to explicitly practice error assessment during the course of their education, the training they undergo by no means excludes the development of such competences. On the contrary, an extensive study of the target language as well as didactic preparation, even with no explicit error grading training, should result in a profound understanding of the target language and culture, as well as in the emergence of relevant assessment skills. Naturally, this assumption remains somewhat hypothetical. Error rating skills of future teachers may not always be measured and monitored in a consistent and standardized fashion. The risk such an approach poses is that the assessment skills can emerge as non-standard competences, which vary from person to person. In other words, although the focus on communication in production and the shift towards a more positive perception of errors are promoted throughout the study, teachers-in-training may not readily and automatically adjust their views on errors and still perceive them as e.g. harsher

than necessary. Error ratings that teachers-in-training produce can theoretically be more intuition-based, rather than tightly bound to curricula or modern didactic guidelines. In order to promote a positive and constructive attitude toward language errors effectively, reexamining the issue of error gravity assessment among teachers-in-training seems to be useful, informative, and perhaps even crucial.

The aim of the article is to investigate the severity of errors committed in the English language from the point of view of German non-native teachers-in-training. More specifically, the study examines intuitive error gravity ratings, leaving aside the potential effects of explicit error gravity assessment training. Furthermore, different error types, as well as the amount of time spent abroad are incorporated into the analysis as potential factors determining the severity of the ratings.

2 Error gravity

Determining the degree of seriousness of an error – its gravity – allows maintaining a healthy distinction between trivial errors and the ones that really matter (James, 1998). While it may be relatively easy to label some errors as trivial, deciding which errors are worse than others is a more complicated venture. If native speakers (NSs) stand in disagreement as to whether a certain form is erroneous or not, the form can at most be a minor error (James, 1998). Paradoxically, any disputes NSs may have about the acceptability of language forms bring about more order than congruity of opinions. Should all judges agree a form is erroneous, the following step – deciding how grave the error really is – becomes problematic. In fact, determining exactly which errors committed by learners are the most serious ones has been a continuing effort of researchers as well as instructors. The work has principally relied on the assumption that certain language errors could actually be considered as more serious than others depending on how strongly they disturb a NS's comprehension of a nonnative speaker's (NNS's) utterances (e.g. Rifkin & Roberts, 1995; Dordrick, 1996), or how accepted they are by NSs (James, 1998) (see more in Section 3). Naturally, finding a definite answer to questions such as "What error is bad?" and consequently "What should be corrected?" in the production of NNSs' would result in substantial didactic benefits. Whereas this venture seems theoretic-

cally plausible, establishing a clear hierarchy of errors in terms of their seriousness has not been an easy task to carry out in practice.

The investigation of error severity assessment experienced its heyday in the 1980s and 1990s and resulted in an abundance of studies (e.g. James, 1977; Turner, 1980; Hughes & Lascaratou, 1982; Davies, 1983; Sheorey, 1986; for a broader review see Rifkin & Roberts, 1995). However, generalizing their results has proven to be difficult, if not impossible. On the one hand, James (1977) found that NNSs rate errors more severely than NSs, a result further supported by Hughes and Lascaratou (1982) and Davies (1985). The latter concluded that NNSs mark forms based on their accuracy, whereas NSs focus on the intelligibility of language. Sheorey (1986) also found NNS teachers to be less tolerant of errors than their NS counterparts, and so did McCretton and Rider (1993). On the other hand, in more recent studies Salem (2004, 2007) found NSs to be the less tolerant judges, especially of advanced grammatical and lexical errors, as opposed to NNS teachers.

In a similar fashion, Dordrick (1996) concluded that lexical and verb errors interfere with comprehension the most, contrary to grammatical errors (e.g. word order problems) which, with the exception of tense confusion, contributed least to incomprehensibility. Chastain (1980) also showed that lexical errors interfered with comprehensibility more than grammatical errors. Khalil (1985) observed the same tendency – semantic errors were more likely to reduce intelligibility than grammatical errors. However, McCretton and Rider (1993) found errors in lexis not to be as disturbing as grammatical verb form distortions, perceived alike both by NSs and NNSs.

The inconsistency of investigators' findings has made it difficult to define the bad, the worse, and the worst error types and most likely results from methodological problems. Neither do most studies include a full spectrum of errors produced in communicative settings, nor are clear and specific definitions of error types as well as the classification procedure provided (for a review see Rifkin & Roberts, 1995). Furthermore, stimulus materials used in error gravity studies are hardly ever presented in a communicative context, thereby creating a validity problem. All in all, the exact role of factors determining the perceived gravity of errors, such as the NS/NNS dimension and error type, still remains unclear. In practice, this translates to potential uncertainty in the proper reaction to errors on the side of teachers, and the appropriate preparation to error correction on the side of teacher trainers.

3 Error gravity criteria

A number of criteria can be invoked to aid the error gravity judgment.

Conformity or *generality*, which refers to the general rules and formal features of language, can often form the basis of the decision process. James (1998) suggests that the degree of generality of a broken language rule may be detrimental to the assessment of its gravity. Breaking a more specific rule, e.g. a lexical one, may seem less serious than breaking a more general grammatical rule, which applies to a larger number of instances. Also, global errors often seem more serious than local errors. As the rules underlying certain areas of language, such as grammar, are more specifically defined than others, such as sociopragmatic rules, a heavy reliance on conformity may lead to a biased gravity judgment (Hecht & Green, 1983).

Coherence of utterances or the conceptual relatedness of propositions (James, 1998) can heavily impact the severity perception as well. The notion implies potential breaches of *comprehensibility*, another error gravity criterion, which engulfs all aspects of content, but not form, of a message. Comprehensibility can refer to either *intelligibility* or *communicativity* of a message (James, 1998). *Intelligibility* indicates the accessibility of the basic, literal meaning. In contexts when access to the basic meaning is impaired, errors become more severe than in a situation where the receiver of the message is able to recover the intended form and meaning from the erroneous one. Some studies have tried to find evidence for the prevalence of intelligibility over e.g. conformity (Hughes & Lascaratou, 1982; Olsson, 1977) in the process of error gravity assessment. In fact, the relative success of communication is a measure many researchers insist on (e.g. Khalil, 1985; Galloway, 1980; Hughes & Lascaratou, 1982; Dordrick, 1996; Schinschke & Weinert, 2008). *Communicativity*, on the other hand, covers the access to pragmatic forces, connotations and implicatures (James, 1998). Intelligible forms can often lead to cases of miscommunication, which carry unintentionally infelicitous pragmatic forms. The seriousness of such deviances is naturally greater than the gravity of formal errors, and so is the likelihood for the resulting communicativity problems to be misperceived on the social level as e.g. an insult, irritation or embarrassment. Errors of this kind result most likely from sociopragmatic or pragmalinguistic issues, and are related to yet another error gravity criterion – *appropriacy*. Trim et al. (2001) tie appropriacy with the knowledge of linguistic markers of social relations, politeness conventions, and

register differences. Hecht and Green (1983) perceive breaches in appropriacy in terms of departure from stylistic norms.

Lastly, virtually any didactic context requires consulting *curricula* for an objective error gravity judgment. Through its detailed skill descriptors the Common European Framework (Trim et al., 2001), for example, illustrates performance standards at different proficiency levels, thereby establishing norms and stages in language development, which can regulate the relative expectations and evaluation of error gravity. However, as Hecht and Green (1983) point out, in practice this task may be problematic. Language development, after all, is hardly ever linear.

Despite the existence of the above-mentioned criteria, educators may find it difficult to operationalize the often vague and abstract suggestions into a clear procedure for error gravity evaluation. This is of course not optimal, taking into consideration the fact that language errors are common, present or even persistent in the lives of most learners as well as teachers. If guidelines for error gravity evaluation are unclear, learners and teachers are left with their own experience and intuition to rely on, allowing for a substantial degree of individuality in judgment. In fact, this seems to be a general trend – studies show that errors are indeed far from being absolute linguistic entities. Rather, they are relatively flexible constructs, whose perception changes from judge to judge, and from culture to culture (Rifkin & Roberts, 1995). Some researchers suggest that NSs of a certain culture, e.g. French, may hold different attitudes toward the same types of errors committed in their native tongue than NSs of a different language, e.g. Spanish (Rifkin, 1995; Rifkin & Roberts, 1995). Consequently, a significant variability in error ratings is likely to occur.

4 Intuitive ratings of errors among NNS teachers-in-training

To measure the intuitive ratings of English errors, a sample of 140 German NS undergraduate students pursuing a B.A. in English and American Studies, at the time in their 2nd to 4th semester, was asked to take part in the study. All participants are required by the program to participate in a series of didactic classes and have the option to choose a study plan that leads them to eventually becoming a teacher.

Method

To test the intuitive error ratings, the students were asked to fill out a questionnaire, which consisted of a contextualized error judgment task. The task was presented as 36 scenarios, 24 of which contained an error and 12 of which were error-free. The scenes presented typical interactions of students in a school setting in the form of a short description of the situation and a relevant dialogue.

The 24 scenarios with errors contained 6 pragmatic, 6 grammatical, 6 lexical and 6 coherence errors, thereby including a wide spectrum of errors. Table 1 offers an overview of included error types.

Grammatical errors	zero object; double marking of the past; use of infinitive with "let's"; non-use of do-insertion; inversion of an embedded question; gerund with a modal
Pragmatic errors	lack of an explanation formula (refusal); bare imperative (request); denial of an offense (apology); no preparatory formula or explanation (request); aggravators and no mitigators (response to a question)
Coherence errors	unclear reference; contrastive, inferential and summative cohesion; abrupt topic shift; insufficient amount of information provided
Lexical errors	pluralization; verbosity; collocation in a prepositional phrase and in irreversible binomials; misselection of a form from one lexical field

Tab. 1 The types of errors included in the study.

All scenarios presented a communicative situation. No item contained more than one error token or type. The items containing pragmatic and grammatical errors, as well as the error-free items, were adapted from an instrument Bardovi-Harlig and Doernyei (1996) had used in their study to test pragmatic and grammatical awareness of NNSs. The remaining items, i.e. the ones containing lexical and coherence errors, were developed and verified in terms

of their validity for the purpose of this study. The example below shows an item containing a grammatical error:

Peter borrowed a book from his friend, George. George needs it back, but Peter has forgotten to return it.

George: Peter, do you have the book that I gave you last week?

Peter: I'm really sorry but I was in a rush this morning and I didn't brought it today.

The participants were first asked to identify the errors in the utterance marked in bold. To ensure objective assessment and strong direct evidence that the items presented as errors, in fact constituted errors in the eyes of the respondents, the participants were asked to correct the detected errors prior to rating their seriousness. Only the cases where the perception of the respondents was congruent with the assumptions of the item design were included in the analysis. The participants were asked to rate the gravity of errors they correctly identified on a Likert scale from 1 to 5, where 1 stood for “not at all serious” and 5 for “very serious”.

The students were also asked to state whether they had spent a significantly long time abroad in an English speaking country, and the sample was divided accordingly into three groups of participants, those who had spent no time, who had spent a short period of time (from 2 weeks to 6 months), and who had spent a longer time (from 8 months to 2 years) in an English speaking country.

Results

Overall the students perceived all four types of errors to be moderately serious. Coherence errors were ranked as the most severe type of errors ($M=3.6$, $S.D.=0.66$, $F(1, 124)=63.052$, $p=0.00$). The differences in ratings of grammatical ($M=3.06$, $S.D.=0.64$), lexical ($M=3.07$, $S.D.=0.6$) and pragmatic ($M=3.2$, $S.D.=0.96$) errors were statistically insignificant, $F(1, 124)=2.937$, $p>0.05$.

The individuality of ratings was relatively small for grammatical, lexical and coherence errors – the respective standard deviations did not exceed 0.7. In the case of pragmatic errors, standard deviation was slightly higher – 0.96, suggesting a minimally higher variation of ratings.

The various types of lexical errors included in the questionnaire were not rated as significantly different, $F(3, 37)=0.307$, $p>0.05$. In the case of prag-

matic errors, a significant difference was observed between the slightly better ratings of bare infinitive requests ($M=3.5$, $S.D.=1.1$) and lower ratings of responses to suggestions without mitigators ($M=3.24$, $S.D.=1.1$). For grammatical errors, the use of a gerund with a modal verb was rated as significantly worse ($M=3.6$, $S.D.=0.95$) than other grammatical distortions, $F(1, 66)=44.417$, $p=0.00$. The lack of a sufficient amount of information in an utterance, a coherence error, was ranked as significantly worse than any other type of coherence errors, $F(1, 37)=4.479$, $p<0.05$.

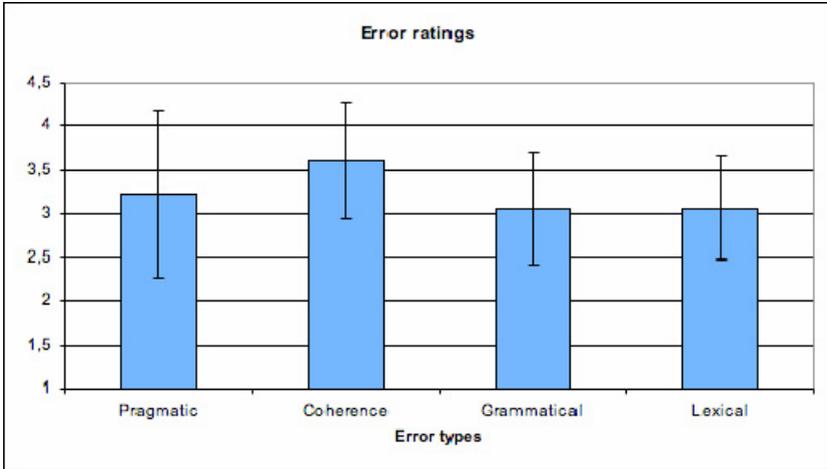


Fig. 4 Pragmatic, coherence, grammatical and lexical error ratings. 1="not at all serious", 5="very serious". Error bars represent standard deviations.

The length of time spent abroad played a minimal role in some error ratings. For pragmatic errors, responses to suggestions without mitigators as well as the lack of an explanation in refusals were rated as significantly worse by students, who had spent from 8 months up to 2 years abroad ($M=3.5$, $S.D.=0.94$ and $M=3.07$, $S.D.=1.2$ respectively), than by students, who had never gone to an English speaking country ($M=2.93$, $S.D.=1.23$ and $M=2.77$, $S.D.=0.97$ respectively), $F(3, 8)=3.52$, $p<0.05$. For grammatical errors, a zero object as well as a gerund combined with a modal verb were rated as slightly worse by students who had spent more time abroad ($M=2.45$, $S.D.=0.89$ and $M=3.73$, $S.D.=0.70$ respectively) than by students, who had never been to an English speaking country ($M=2.3$, $S.D.=0.82$ and $M=3.13$, $S.D.=1.21$ respectively), $F(3, 66)=4.734$, $p<0.05$.

An analysis of correlations between the four types of errors showed that coherence error ratings are correlated with pragmatic error ratings ($R=0.261$, $p=0.00$). This implies that individuals, who rated coherence errors as very severe, are likely to rate pragmatic errors as very severe. A similar and slightly stronger trend has been observed for grammatical and lexical ratings ($R=0.461$, $p=0.00$).

To sum up, students rated all types of errors as moderately severe. Cohesion errors were seen as the most serious errors, whereas grammatical, pragmatic and lexical errors were rated similarly and as less serious. The variability of the observed error ratings, measured by standard deviations, was relatively small for all types of errors. Generally, there was a very limited difference of opinions, with the exception of pragmatic errors, where the variability was slightly higher. The time spent abroad turned out to play a minimal role. The traces of this factor could be seen in the cases of some grammatical and some pragmatic errors. Positive correlations were discovered between coherence and pragmatic errors, as well as between grammatical and lexical errors.

Figure 2 presents a comparison of the results obtained for pragmatic and grammatical error ratings with the results Bardovi-Harlig and Doernyei (1998) recorded for Hungarian EFL learners, ESL learners based in the USA, as well as Italian teachers of English in training¹. The study used the same instrument.

1 The error rating scale used in Bardovi-Harlig and Doernyei (1998) ranged from 1="not bad at all" to 6="very bad". The results of this study have been transposed onto that scale to ease the comparison.

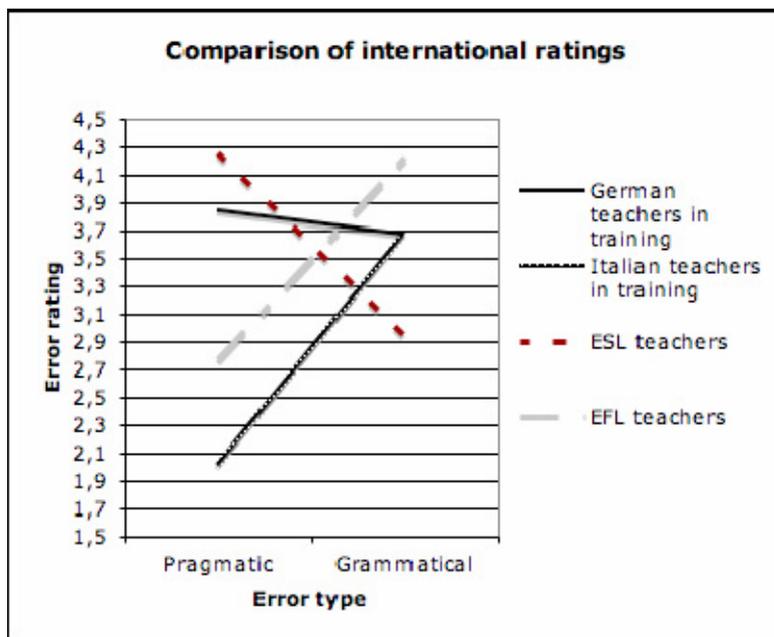


Fig. 5 Pragmatic and grammatical error gravity ratings, 1="not at all serious"/ 6="very serious". Error bars represent standard deviations.

Bardovi-Harlig and Doernyei (1998) show that EFL learners as well as Italian teachers in training tend to rate grammatical errors as more serious than pragmatic errors. An opposite tendency is observed for ESL learners. German teachers-in-training, on the other hand, can be characterized by a more limited differentiation in the perception of severity of pragmatic and grammatical errors, a somewhat unfortunate trend, taking into consideration the relative "damage" pragmatic and grammatical errors can cause in interactions.

Furthermore, the time abroad, i.e. the time spent as ESL learners, does not seem to play a significant role in the error rating processes of German teachers-in-training. However, Xu et al. (2008) suggest the existence of an interaction of proficiency levels and the length of stay in an ESL context, which implies the need for an extended investigation.

5 Discussion and implications

All in all, training programs for English teachers, especially in NNS settings, could probably benefit from an explicit emphasis on error assessment training. The field of interlanguage pragmatics has shown that explicit training and consciousness-raising can successfully lead to an increased pragmatic awareness as well as improved production (Kondo, 2008). It is reasonable to assume that similar effects could be achieved for errors other than just pragmatic distortions. After all, the need for various types of errors to be perceived in a constructive manner is present and growing. This implies that both future teachers and learners need to learn to understand the true significance of language errors in their full spectrum. Metacognitive knowledge of this kind certainly has the potential of easing the learning process. A good start is to learn to distinguish between trivial and severe errors.

Bibliography

- Bardovi-Harlig, K.; Doernyei, Z. (1996): Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, 32 (2), p. 233–262.
- Chastain, K. (1980): Native speaker reaction in instructor-identified student second language errors. *Modern Language Journal*, 64, p. 210–215.
- Davies, E. (1983): Error evaluation: the importance of viewpoint. *ELT Journal*, 37 (4), p. 304–311.
- Davies, E. (1985): Communication as criterion for error evaluation. *International Review of Applied Linguistics*, 23, p. 64–69.
- Dordrick, M. (1996): Testing for a hierarchy of the communicative interference value of ESL errors. *System*, 24 (3), p. 299–308.
- Galloway, V.B. (1980): Perceptions of the communicative effects of American students of Spanish. *Modern Language Journal*, 62, p. 249–253.
- Hecht, K.; Green, P. S. (1983): Fehleranalyse und Leistungsbewertung im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Donauwörth.
- Hughes, A.; Lascaratou, C. (1982): Competing criteria for error gravity. *ELT Journal*, 36 (3), p. 175–182.

- James, C. (1977): Judgments of error gravities. *ELT Journal*, 31 (2), p. 116–124.
- James, C. (1998): *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*. Harlow: Longman.
- Khalil, A.M. (1985): Communicative error evaluation: Native speakers' evaluation and interpretation of written errors of Arab EFL learners. *TESOL Quarterly*, 19, p. 335–351.
- Kleppin, K. (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
- Kleppin, K.; Mehlhorn, G. (2008): Zum Stellenwert von Fehlern. Am Beispiel des Französischen und Russischen. *Praxis Unterricht*, 8 (4), p. 17–20.
- (KMK) Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD, (2008): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/lehrer/lehrerbildung.html>, Zugriff am 01. November 2009.
- Kondo, S. (2008): Effects on pragmatic development through awareness-raising instruction: Refusals by Japanese learners. In Eva Alcon-Soler and Alicia Martinez-Flor (eds): *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. Multilingual Matters.
- McCretton, E.; Rider, N. (1993). Error gravity and error hierarchies. *International Review of Applied Linguistics*, 31 (3), p. 177–188.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006): *Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5–10. Englisch*. <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/ausgabe/>, Zugriff am 01. November 2009.
- Olsson, M. (1977): *Intelligibility: An evaluation of some features of English produced by Swedish 14-year olds*. Göteborg, Sweden: Acta Universitatis.
- Rifkin, B. (1995): Error gravity in learners' spoken Russian. A preliminary study. *Modern Language Journal*, 75 (4), p. 477–490.
- Rifkin, B.; Roberts, F. (1995): Error gravity: A critical review of research design. *Language Learning*, 45 (3), p. 511–537.
- Salem, I. (2004): Teacher differences in the perception of student error. *English Language Teacher Education and Development*, 8, p. 48–65.
- Salem, I. (2007). The lexico-grammatical continuum viewed through student error. *ELT Journal*, 61 (3), p. 211–219.

- Schinschke, A.; Weinert, E. (2008): Korrigieren nach Schablone – geht das? *Praxis Unterricht*, 8 (4), p. 21–25.
- Sheorey, R. (1986): Error perception of native-speaking and non-native speaking teachers of ESL. *ESL Journal*, 42, p. 306–312.
- Turner, D. (1980): Native speakers' reactions to non-native speakers' morphological errors. *TESL Talk*, 11, p. 52–58.
- Trim, J.; North, B.; Coste, D.; Sheils, J. (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Xu, W.; Case R.E.; Wang, Y. (2008): Pragmatic and grammatical competence, length of residence and overall L2 proficiency. *System*, 37, p. 205–216.

Die Poster Session als Modulprüfungsform

1 Vorbemerkung

Im Zuge der Modularisierung der Studiengänge hat sich der Gedanke konkretisiert, auch über neue Prüfungsformen nachzudenken. Diesbezügliche Überlegungen haben dazu geführt, die Poster Session als eine von mehreren Formen der Leistungsmessung in die Modulbeschreibungen der fachdidaktischen und linguistischen Aufbaumodule aufzunehmen.¹ Mit diesem Vorgehen verbinden sich mehrere Vorteile. Zum einen hat man mit der Poster Session eine Prüfungsform zur Verfügung, die sich auf die Inhalte oder Techniken beider Teilmodule bezieht. In diesem Sinne fördert das Format die Verschränkung deklarativen und prozeduralen Wissens in einem curricularen Kontext. Zum anderen leistet es das Format Session, verschiedene Leistungsebenen zu aktivieren und zum Bestandteil der Notenfindung zu machen. Dieser Aspekt ergibt sich aus der Tatsache, dass in einer Poster Session methodische, wissenschaftliche und kommunikative Leistungen aufgerufen werden. Die Objektivität der Leistungsbewertung ist dadurch gewährleistet, dass alle Lehrenden, die eine Lehreinheit zum Modul beitragen, gemeinsam die Note eines und einer jeden Teilnehmenden im Team aushandeln.

2 Das Format Poster Session

Poster Sessions werden auf Tagungen und Konferenzen durchgeführt. Sie ergänzen das wissenschaftliche Informations- und Diskussionsangebot auf mehrere Art und Weise. Im Hinblick auf die Darbietungsform bieten Poster Sessions in einem authentischen Kontext eine Alternative zu Vorträgen und Powerpoint-Präsentationen.

1 Die Idee, die Poster Session zu einer Modulprüfungsform zu entwickeln, stammt von meiner Kollegin Prof. Cornelia Hamann.

Im Gegensatz zum Fachartikel oder zum Konferenzvortrag ist das Poster auf die schnelle Information der Rezipienten ausgerichtet. Detaillierte Informationen werden nicht erwartet. Bei Bedarf können sie erfragt werden. Wer ein Poster ausstellt, möchte auf seine Forschung aufmerksam machen und sicherstellen, dass die Betrachter in einer sehr überschaubaren Zeit die zentralen Informationen verarbeiten.

Die gestalterischen Freiheiten bei einem akademischen Poster für eine Session sind sehr begrenzt.² Im Gegensatz zur Vielzahl an Postern, die beispielsweise im Fremdsprachenunterricht an Schulen zum Einsatz kommen, gibt es klare Vorgaben hinsichtlich Größe, Struktur, Format und Textumfang.³

Für Posterautoren bietet die Poster Session ein Forum, auf dem sie ihre Forschung einem Fachpublikum vorstellen und erläutern können. Vor allem wenn die Organisation feste Zeiten für den Besuch der Session reserviert hat, kommt es erfahrungsgemäß zu vielschichtigen Interaktionen zwischen Autoren und Rezipienten. Autoren erhalten im Gespräch Impulse und Feedback von Experten und anderen Betrachtern, die sich mit dem Präsentierten beschäftigt haben. Wo es nötig erscheint, kann der ein oder andere Aspekt später nochmals überdacht und überarbeitet werden, beispielsweise bevor die Ausarbeitung der Posterinformation in einem Aufsatz ansteht oder das Forschungsprojekt fortgeführt wird. Außerhalb des Ausstellungsraums sind Stellungnahmen zum eigenen Forschungsansatz in vergleichbarer Fülle nur mit ungleich größerem Aufwand zu erhalten.

Nicht zu unterschätzen ist die Poster Session als Forum, das Öffentlichkeit erzeugt. Die Veröffentlichung von Forschung verfolgt ja auch das Ziel, auf sich als Forscherpersönlichkeit aufmerksam zu machen. Insofern mag sich die Ausstellung für manche Posterautoren als Ereignis darstellen, das es erleichtert, Netzwerke zu identifizieren oder erste Schritte zu unternehmen, in bestehende eingebunden zu werden.

Auch die Besucher einer Poster Session haben Vorteile. Mehrheitlich gehören sie zu einem Personenkreis, der sich aus fachlichem Interesse mit den Postern auseinandersetzt. Man möchte sich informieren und erfahren, welche Forschungsaktivitäten und Fragestellungen zu einem gegebenen Zeitpunkt in den eigenen Interessensgebieten angestellt werden. Die Teilnahme an Vor-

2 Vgl. Hess, G./Tosney, K./Liegel, L.: Creating effective poster presentations. Online verfügbar unter: <http://www.ncsu.edu/project/posters/NewSite/>

3 Vgl. Gehring, W.: Dokumentation, Aktion, Interaktion. Was didaktische Poster im Unterricht leisten. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 2/2008, 2-7.

trägen führt kaum dazu, sich breit mit Forschungsaktivitäten zu beschäftigen. Ohnehin sind Konferenzen nach Sektionen organisiert, die Abläufe so geplant, dass mehrere Vorträge zeitgleich stattfinden. Nicht jeder Vortrag kann besucht werden. Man muss eine Auswahl treffen. Auf einer Postersession ist die Wahrscheinlichkeit größer, einen umfassenden Einblick in aktuelle Forschungsfragen eines Bereichs zu erhalten. Vielschichtige Aspekte einer Thematik können so auf ökonomische Art und Weise rezipiert werden.

Wer selbst Forschungsinteressen auf einem Teilgebiet der präsentierten Kontexte hat, kann auf Posterpräsentationen Impulse für die eigene Forschung oder sogar Kontakte für gemeinsame Forschungsvorhaben knüpfen. Durch die Möglichkeit der direkten, ungezwungenen persönlichen Kontaktaufnahme ist die unmittelbare Kommunikation völlig unproblematisch.

Grundsätzlich bietet die Poster Session die Möglichkeit, alle Präsentationen kennen zu lernen. Allerdings nur, wenn die Informationsaufnahme nicht zu viel Zeit in Anspruch nimmt. Wer sich für eine Präsentation auf einer Konferenz bewirbt, erhält in aller Regel genaue Vorgaben, wie groß das Poster sein darf, zum Teil auch wie die Informationen angeordnet sein sollen.

Für die Studierenden sind Poster Sessions Teil ihrer akademischen Professionalisierung. Nicht nur, wer eine wissenschaftliche Karriere anstrebt, sollte Erfahrungen mit der Herstellung und Präsentation eines akademischen Posters haben. Auch für künftige Lehrkräfte gehört es zu den methodischen Kompetenzen, Inhalte strukturiert und sinnstiftend darzubieten und zu erläutern. Ohne näher darauf eingehen zu können wird man auch nicht falsch liegen mit der Behauptung, dass Handlungserfahrungen mit akademischen Postern der Anbahnung einer forschungsorientierten Dispositionen im Unterrichtsalltag im Sinne des *action research* nicht abträglich ist⁴.

3 Das Anforderungsprofil einer Poster Session

In universitären Bildungsgängen werden Poster als Prüfungsformen nur selten in Erwägung gezogen. In der Regel werden längere schriftliche Arbeiten verlangt, deren Qualität über die Benotung entscheidet. Zu einer ausführlichen Diskussion des Papiers kommt es nur in Ausnahmefällen. Dies hängt

4 Altrichter, H./Posch, P.: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. Auflage. Bad Heilbrunn 2006.

auch damit zusammen, dass die Möglichkeiten der Einsichtnahme von schriftlichen Arbeiten durch Seminararteilnehmende begrenzt sind. Die Inszenierung von Poster Sessions dagegen schafft einen authentischen Raum für wissenschaftliche Präsentationen in der Zielsprache. Die bereits skizzierten Vorteile sind so bereits in Erprobungsphasen für alle Beteiligten erfahrbar, die fachliche Interaktion kann frühzeitig trainiert werden.

Dadurch dass die Session in unserem Lehrkontext als Prüfungsform eingeführt wurde, war es nötig, Aspekte zu berücksichtigen, die mit den Anforderungen an einen Test in Zusammenhang stehen. Um sicher zu stellen, dass alle Teilnehmende gleiche Bedingungen vorfinden haben wir uns entschlossen, drei Prüfungskomponenten zu definieren:

- Das akademische Poster. Bewertet werden Gestaltung, Nachvollziehbarkeit und Strukturierung
- Einzelgespräche mit dem Prüfungsteam. Bewertet werden Darstellung und Verteidigung der Posterinhalte.
- Eine kürzere schriftliche Ausarbeitung der Posterinhalte. Bewertet werden Integration der Forschungsliteratur und die Bearbeitung von Desiderata.

Nicht allein als Möglichkeit, wissenschaftliches Arbeiten und den Diskurs hierüber zu erproben macht die Poster Session attraktiv. Auch im Hinblick auf Leistungsbewertungen hat das Format Stärken. Dies liegt daran, dass Studierende auf drei Ebenen ihr Leistungsprofil darstellen können:

- In wissenschaftlicher Hinsicht werden die Kompetenzen erkennbar, die für die Hypothesenbildung, Kontextualisierung und Strukturierung von Bedeutung sind. Auch das forschungsmethodische Design und die Interpretation der erzielten Ergebnisse sind Aspekte, die Aussagen zur Wissenschaftlichkeit des im Poster gezeigten Ansatzes erlauben.
- In methodischer Hinsicht werden Kompetenzen erwartet, die sich auf die Gestaltung des Posters selbst beziehen. Einbezogen ist die Form der Verschriftlichung des präsentierten Projekts, die Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit der Projektskizze. Es geht jedoch auch um die hermeneutische Qualität der graphischen Formen, die zur Visualisierung von Ergebnissen und zum besseren Verständnis gleichermaßen beitragen.
- In kommunikativer Hinsicht konzentrieren sich evaluative Annäherungen auf die mündliche Präsentation der Posterinhalte. Von zentraler Be-

deutung sind Inhalt und die Qualität der argumentativen Vermittlung, die Posterautoren Einwänden oder kritischen Anmerkungen folgen lassen.

Die skizzierten Leistungserwartungen zeigen, dass die Poster Session als Prüfungsform hohe Ansprüche an die Teilnehmenden stellt. Es handelt sich um die anspruchsvolle Aufgabe, komplexe Vorgänge in der Fremdsprache so darzustellen und zu erläutern, dass sie auf einer begrenzten Fläche von den Rezipienten ohne lange Lesezeit hinreichend differenziert nachvollzogen werden können. Obwohl natürlich niemand davon ausgeht, alle Detailinformationen zu finden, die nötig sind, um ein Forschungsprojekt in seiner ganzen Komplexität zu erfassen. Dennoch müssen Konzeption und Vorgehensweise klar herausgearbeitet sein.

Die Interaktion von Autoren und Publikum vollzieht sich ebenso wie Einzelgespräch und schriftliche Ausarbeitung über weite Strecken auf der Basis des in den bilingualen Modulen erworbenen und vertieften fachsprachlichen Inventars.

4 Organisation einer Poster Session

4.1 Vorbereitung

Zu Semesterbeginn erhalten die Studierenden den Auftrag, sich in den Folgewochen eine begrenzte Forschungsfrage zu entwickeln, die in einem thematischen Zusammenhang mit dem Modul steht. Den Teilnehmern steht es also offen zu entscheiden, ob sie eine linguistische oder eine fachdidaktische Akzentuierung ihres Projekts vornehmen. Verlangt wird von ihnen als Teil der Workload, zu festgelegten Zeitpunkten 1) eine Bibliografie zur Forschungsfrage zu erstellen, 2) einen thematischen Erstentwurf des Projekts vorzustellen und 3) die Methodik des Forschungsprojekts zu erläutern.

Während der Erprobungsphase wurden die Teilnehmenden auch über Grundlagen der Postergestaltung informiert. Mittlerweile stehen Präsentationen hierzu auf der Lernplattform der Universität, die auf folgende Anforderungen an ein akademisches Poster verweisen:

- Orientierung an der IMRaD Struktur (Introduction, Methods, Results, and Discussion)
- Übernahme der Posterstruktur
- Beschränkung der schriftlichen Anteile auf maximal 800 Wörter
- Integration graphischer Anteile

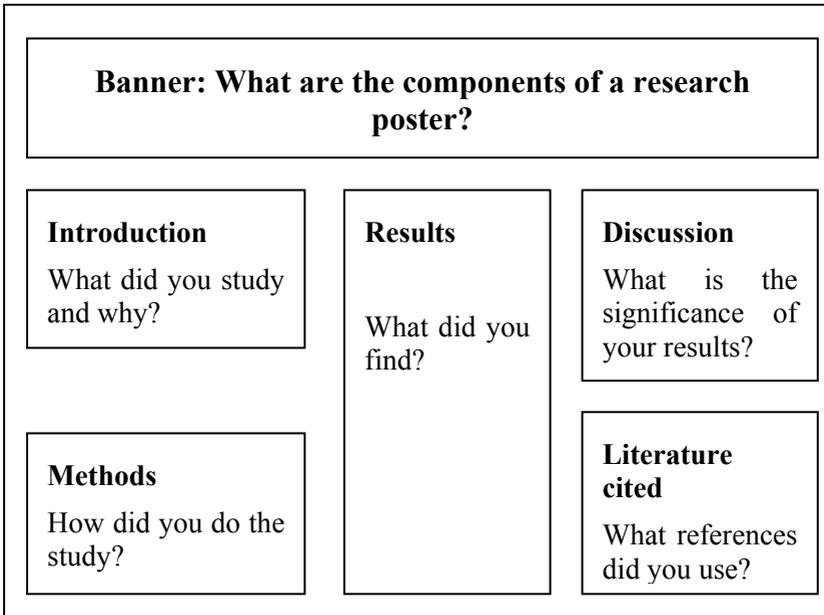


Abb. 1 Poster Layout und Komponenten⁵

Als Download verfügbar ist eine Formatvorlage, die ohne spezielle Vorkenntnisse für die völlig problemlose Herstellung des Posters genutzt werden kann. In den Fluren des Seminars hängen gelungene akademische Poster aus der jeweils vorausgehenden Session aus, mit denen man sich individuell befassen kann. Die Betreuung der Studierenden wurde auch dadurch individualisiert, dass der vorgegebene Zeitplan mindestens ein Gespräch mit Lehrenden vorsieht, bei dem sowohl Projektskizze als auch spezifische Fragen der Postergestaltung angesprochen werden.

Das template dient als digitale Vorlage für den Druck des Posters im Format A0 im Copy-Shop oder im Druckzentrum der Universität. Ein Ausdruck im A4-Format geht den Lehrenden einige Tage davor zu.

5 Poster Layout, in Anlehnung an Shelledy, David: *How to make an effective poster?* Online verfügbar unter: <http://www.rcjournal.com/contents/10.04/10.04.1213.pdf> [20.3.007].

4.2 Durchführung

Um eine authentische Umgebung zu schaffen wird die Session in einem ver-glasten Foyer der Universität durchgeführt. Schauwände und kleine Tische für technische Geräte sind in ausreichendem Maße verfügbar. Alle Interes-sierten sind eingeladen, die Session zu besuchen. Die Schauwände sind so aufgestellt, dass sich die Öffentlichkeit bequem mit ihnen auseinandersetzen kann. Gegebenenfalls bedeutet dies, mehrere Gänge zu konstruieren, damit Clusterbildungen vermieden werden. Die Lehrenden haben Gelegenheit, sich mit dem Poster nun in Originalgröße zu befassen. Der zeitliche Rahmen ist von der Teilnehmerzahl abhängig und liegt zwischen 45 und 60 Minuten. Währenddessen sollen sich die Autoren in der Nähe ihrer Poster aufhalten, damit Interaktionen und Fragen möglich sind.

4.3 Vertiefung

Im Anschluss an die Session finden Einzelgespräche statt. Für jeden Teil-nehmer werden 15 Minuten reserviert, es gibt einen Plan, der die Organisati-on der Einzelgespräche mitteilt. Das Feedback der Lehrenden wird stich-punktartig schriftlich festgehalten, damit sich die Teilnehmer auf ihre Argu-mentation konzentrieren können. Für das Verfassen des sieben- bis achtseitigen schriftlichen Verteidigungstextes auf der Grundlage der kommunizierten Desiderata haben die Studierenden mehrere Wochen Zeit.

5 Zusammenfassung

Ein akademisches Poster führt die Betrachter schnell zum strukturellen Kern eines Projekts. Dies hat Vorteile in Lernumgebungen, die sich dem forschenden Lernen verpflichtet fühlen und ein im Diskurs sich entwickelndes indivi-duelles Feedback generiert werden soll. Posterautoren müssen aufgrund des transparenten Forschungsdesigns argumentativ gut positioniert sein und kön-nen Schwachpunkte ihres Designs nicht hinter komplexen Satzkonstrukti-onen verstecken. Voraussetzung ist natürlich, dass die Gestaltungsvorgaben eines akademischen Posters berücksichtigt wurden. Unabhängig davon ist der formative Charakter der Session. Eine auf drei Teilbereichen basierende,

zeitlich gereichte und Feedback gestützte Evaluation kommt den Forderungen nach einer veränderten Evaluationskultur entgegen⁶.

In einer Poster Session ist jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer unter vergleichbaren Bedingungen aktiv eingebunden. Schwächen in einem Prüfungsbereich können durch Stärken in einem anderen zum Teil kompensiert werden.

Mehrmals wurden Befragungen der Teilnehmer durchgeführt, um ein differenziertes Meinungsbild der unmittelbar an der Session Beteiligten zu erhalten. Dies hat zu aufschlussreichen Ergebnissen geführt. Die in der aktuellen und hier skizzierten Version durchgeführte Session als Prüfungsform hat alle Anregungen der Studierenden versucht zu integrieren, die in früheren Versionen mitgeteilt wurden und die sich als sinnvoll erwiesen. Noch nicht zufriedenstellend gelöst ist das Problem des Textumfangs. Als Tendenz ist festzustellen, dass die Poster zu viel Text enthalten und die Möglichkeiten der visuellen Informationsdarstellungen noch nicht im erwünschten Maße genutzt werden. Gleichwohl wurde schon während der Erprobungsphase die Kombination mündlicher mit schriftlichen und graphischen Ausdrucksformen als sehr positiv eingeschätzt⁷ (Gehring 2009).

Auch in der Zukunft wird die Validierung durch Studierende wesentlicher Bestandteil der Optimierungsprozesse sein, die kontinuierlich angestrebt werden.

Literatur

Altrichter, H.; Posch, P.: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. Auflage. Bad Heilbrunn 2006.

Gehring, W.: Dokumentation, Aktion, Interaktion. Was didaktische Poster im Unterricht leisten. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 2/2008, 2–7.

Hess, G.; Tosney, K.; Liegel, L: Creating effective poster presentations. Online verfügbar unter: <http://www.ncsu.edu/project/posters/NewSite/>

6 Vgl. den Beitrag von Sylke Bakker in diesem Band.

7 Vgl. Gehring, W.: „Unterrichtsposter als Lehr- und Lernmedien für fremde Sprachen“, in: Suhrkamp, C. (Hg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht* (im Erscheinen).

Shelley, David: How to make an effective poster? Online verfügbar unter:
<http://www.rcjournal.com/contents/10.04/10.04.1213.pdf> 20.3.007

Tab. 2 Kriterien für den Bewertungsbogen

Niveaustufe	überdurchschnittlich	durchschnittlich	unzureichend
Kriterium			
Poster ist strukturell an IMRAD-Struktur orientiert, forschungsorientiert und erfüllt alle Anforderungen, die an das Design eines Akademischen Posters gestellt werden. 10pts	10-9 pts	8-6 pts	5-0 pts
Die Forschungsfrage ist eindeutig formuliert, didaktisch relevant, der Forschungskontext detailliert erläutert. Die Entscheidung für die Forschungsfrage ist begründet, referenzbezogen, und in allen Bereichen nachvollziehbar. 20pts	20-18 pts	17-14 pts	13-0 pts
Die Methodik der Datenermittlung ist sinnvoll, wissenschaftlich und kann auf allen Ebenen leicht nachvollzogen werden. Die Ergebnisse ergeben sich aus den Daten. Sie sind überzeugend dargelegt und werden systematisch ausgewertet. 20pts	20-18 pts	17-14 pts	13-0 pts
Verteidigungstext erläutert detailliert Leerstellen des Posters, befasst sich intensiv mit Anregungen aus der Präsentation und leistet eine ausführliche wissenschaftsorientierte Integration mit Vertiefung der Posterinformation, auch durch zusätzliche Literaturverweise. 30 pts	30-26 pts	25-18 pts	17-0 pts
Präsentation war frei in der Rede, präzise formuliert, Posterinhalte wurden kommuniziert, nicht reproduziert. 10pts	10-9 pts	8-6 pts	5-0 pts

Teaching politeness with Green Line New?

1 Introduction

The present paper evaluates the opportunities Green Line New offers to learn how to communicate in English in a situationally appropriate and polite manner. While the first part of the paper analyses the pragmatic input provided in the six volumes of the course, its second part compares the way in which various speech acts are represented in the course book with empirical data on these speech acts. The second part aims at establishing to what extent the provided input can be regarded as representative and authentic, which is particularly important in course books designed for foreign language learners, who have little exposure to the foreign language outside the classroom.

Research has shown that in a *second* language context pragmatic competence often develops along with lexical and grammatical competence and that it sometimes even exceeds grammatical competence (see Kasper & Roever 2005: 320 for references). *Foreign* language learners, on the other hand, often learn to formulate grammatically correct sentences without being told what communicative functions these sentences perform across contexts. It is, therefore, not surprising that EFL learners and teachers regard grammatical errors as more serious than pragmatic ones while ESL learners and teachers rate pragmatic failure as more severe than grammatical errors (Bardovi-Harlig & Dörnyei 1998, Niezgodna & Roever 2001).

The classroom, with its limited opportunities for the communicative use of language, constitutes the main opportunity to speak the language for many foreign language learners. Classroom discourse, however, is regulated by the teacher and often takes the form of a three-turn pattern initiated by the teacher's question, followed by the student's response and the teacher's evaluation (Johnson 1995: 9). Due to the teachers' social status, their speech is characterised by an overall high level of directness, which is why "the teacher does not serve as a pragmatically appropriate model for the speech of the learners" (Bardovi-Harlig 2001: 24). Additionally, nearly all English

teachers at German schools are not native speakers of English and their communicative styles tend to include features of German pragmatics. Pragmatic failure, defined as the “inability to recognize the force of the speaker’s utterance when the speaker intended that this particular hearer should recognize it” (Thomas 1983: 94), hardly occurs in an English classroom where the emphasis is on clarity rather than appropriateness and where both students and teachers rely on German conventions of language use.

The lack of attention to pragmatic transfer and the learners’ stronger grammatical than pragmatic competence do, however, prove problematic when it comes to using the foreign language outside the classroom. It has been shown that “grammatical errors are least likely to interfere with successful communication” (Saville-Troike & Kleifgen 1989: 86). While they are easily recognised by native speakers, pragmatic failure is much more difficult to interpret. It is often perceived as impolite, but “the specific source of the irritation remains unclear” (Kasper 1997: 10). Paradoxically, the learner’s grammatical errors help the native speaker to classify her or him as non-native and interpret them accordingly, while pragmatic failure, especially in the case of a proficient learner, is often attributed to her or his personality (Thomas 1983: 97).

Learner language is particularly prone to pragmatic failure. It shows a tendency towards literal interpretation, explicitness, simplification, and under-use of politeness marking (Kasper 1997: 3). Transfer from the learner’s L1 may result in literal translation of routine formulae, which affects their illocutionary force and the overall level of directness. Teaching-induced pragmatic errors seem unavoidable when the teacher is a non-native speaker (with little or no training in pragmatics) and the learners receive little authentic input.

Considering the constraints on pragmatic development stemming from the structure of classroom discourse and the teacher’s authoritative and non-native communicative style, the course book plays a crucial role in providing pragmatic input. Previous research has shown, however, that most course books “fall short of providing realistic input for learners” (Bardovi-Harlig 2001: 24), one of the reasons being that course book developers tend to rely on their intuitions. In contrast to grammatical knowledge, however, most pragmatic knowledge is implicit, so that native speakers are only partially aware of how they use language (Kasper 1997: 10).

Since the early 1980s, research conducted in cross-cultural pragmatics has amply illustrated the impact of the speakers’ cultural background on their use

of politeness strategies. The framework developed in the Cross-cultural Speech Act Realization Project (Blum-Kulka et al. 1989), in particular, has been taken up by hundreds of researchers and applied to numerous languages. Extensive research has also been conducted in the field of interlanguage pragmatics (see Bardovi-Harlig 2001 for an overview), including classroom research (see Kasper 2001 for an overview). While early research focused on speech act production (see Cohen 2004 for an overview), in recent years the range of pragmatic phenomena studied has been widened to include pragmatic features such as discourse markers, pragmatic fluency, and conversational style (e.g. House 1996, Evans Davies 2004). At the same time, there has been a shift from cross-sectional methods towards a stronger emphasis on developmental aspects (see, for instance, Kasper and Rose (2002) or the 2007/2 issue of *Intercultural Pragmatics* on “Acquisitional Pragmatics”).

All these studies illustrate that even the speech of highly proficient non-native speakers carries pragmatic features of their L1, and there is a growing body of literature addressing the issues of whether and how best pragmatics and politeness can be taught (e.g. House 1996, Bardovi-Harlig 2001, Bou-Franch & Garcés-Conejos 2003, Rose 2005, Cohen 2005).

However, studies evaluating course books from a pragmatic perspective (e.g. Bardovi-Harlig et al. 1991, Vellenga 2004), most of which have focused on particular speech acts, such as complaints (Boxer & Pickering 1995) or requests (Barron 2007), show that the extensive work carried out in interlanguage pragmatics has had little impact on the development of teaching materials.

Despite the increasing focus on communicative competence, English lessons at German schools are still organised around the transmission of information rather than interpersonal communication, and grammar continues to be a key assessment criterion. Although communicative as well as intercultural competence play a central role in German foreign language curricula, these terms seem to be interpreted differently from how they are conceptualized in interlanguage pragmatics.

Communicative language teaching is broadly understood as a method in which “the identification of learner communicative needs provides a basis for curriculum design”, and it is often associated with terms such as “process oriented, task based, and inductive, or discovery oriented” (Savignon 2005: 635). At the same time, communicative competence is viewed as being comprised of several components, one of which is pragmatics. Hymes’ (1972)

model of communicative competence consists of rules of grammar and context-appropriate language use, while Canale and Swain (1980) and Canale (1983) define communicative competence as composed of grammatical, sociolinguistic, discourse and strategic competence. Their notion of sociolinguistic competence comes close to pragmatic competence as it involves the knowledge of socio-cultural rules of language use. Bachman's model of communicative competence (1990) encompasses organizational as well as pragmatic competence, with the latter consisting of sociolinguistic and illocutionary competence.

In German curricula stating the requirements for the teaching of English in German schools, communicative competence subsumes listening and viewing comprehension, reading comprehension, speaking, writing and mediation. Although German foreign language teaching methodologists recognise the importance of pragmatics in foreign language teaching (e.g. Gehring 2010: 150–159, Haß 2006: 137–139, Edmondson & House 2006: 81–87), in the curriculum developed for the Gymnasium in Lower Saxony (2006), for instance, pragmatic competence is not mentioned at all. The word “situation-sangemessen” (2006: 21, 27) occurs rather sporadically and the adjective “höflich” only as a component of the compound noun “Höflichkeitsformel” (ibid: 15, 23). The term “culture”, on the other hand, features in expressions such as “Erfahrung kultureller Vielfalt” (ibid: 7). Intercultural competence is claimed to develop by recognizing the impact of culture on one's way of ‘thinking’, ‘feeling’ and ‘acting’ (ibid: 25). Hence, there is no emphasis on the relationship between culture and the way one *uses language*, as one would expect in the context of language teaching.

Given this negligible role assigned to culturally and situationally appropriate and polite language use, it seems that in order to provide sufficient input for the development of pragmatic competence, course book designers need to go beyond the requirements of the curricula. To what extent they succeed in doing this – while relying on intuitions rather than the empirical research conducted in interlanguage pragmatics – is what the following analysis aims at evaluating.

2 Analysis

The following chapters offer an analysis of politeness strategies and other pragmatic phenomena found in Green Line New (henceforth GLN). Although a new edition is currently under development, it will not be analysed here as only four volumes are available so far. Selecting the older version for analysis allows for examining all six volumes and the opportunities the course offers for the development of pragmatic competence. After providing a general overview, I will compare the representation of requests, complaints and apologies in GLN with empirical data on these speech acts elicited from native speakers of English, German, and advanced German learners of English. The analysis focuses on pragmalinguistic input, i.e. the linguistic resources for conveying particular illocutions (Leech 1983: 11).

2.1 Pragmatic input in Green Line New

Foreign language course books are generally organised around the acquisition of vocabulary and grammar, while pragmatic issues are addressed in a much less systematic manner. However, the best way of introducing new words and grammatical structures to beginners is by embedding them into dialogues, which are a rich source of pragmatic input. The characters in the first GLN volume, developed for the fifth grade, use various greeting and parting formulae, they thank and (Be)apologise, make requests and suggestions, comply with them and reject them. Most of these speech acts are taken up in the exercises, allowing the students to familiarise with the formulae by which they can be implemented.

Conventionally, indirect requests introduced by *can* are discussed together with ability questions (Volume I: 41, 42), making the different functions of this modal verb explicit. The expression of regret *sorry* appears in its function as a request for repetition or clarification (I: 33) and as a formula accompanying a negative response (I: 27, 42). The politeness marker *please* occurs frequently in dialogues, exercises, and even in exercise instructions, which are generally given in a polite way. Not only does *please* tend to accompany instructions formulated in the imperative, as in: “Please put in the right words” (I: 52), but occasionally even ability questions are used, as in: “Can you put these words into three groups?” (I: 65).

However, while volume I is rich in pragmatic input, it also contains an exercise (I: 75) that is likely to lead to teaching-induced errors. It consists in confirming and negating statements, such as “It is Tuesday morning and the end of the English lesson”, to which a learner providing a negative response is required to say “No, that’s wrong. It is...” While this exercise enables the learners to verify or falsify statements that reflect their own reality, the repetitive use of the phrase “No, that’s wrong” bears the danger of creating the impression that it is an appropriate way of expressing disagreement in English. In face-to-face interaction, however, “No, that’s wrong” is likely to come across as blunt and rude, which is why teachers doing this exercise need to point out that when expressing disagreement, it is necessary to reduce the imposition inherent in this speech act. It could be mentioned, for instance, that the use of an introductory formula, such as “I think” or “I’m afraid” enables the speaker to disagree in a more appropriate and polite manner.

In GLN II, the students’ growing vocabulary allows for replacing some of the dialogues dominating volume I by narrative texts, which decreases the amount of implicit pragmatic input. Explicit input, however, is provided not only in several exercises and role plays on various speech acts (e.g. II: 32, 57, 63), but also in two exercises explicitly devoted to the issue of politeness. On the basis of a dialogue between a shop assistant and a customer, the students get to practice a choice of useful phrases, and are told that “Could you” and “I’d like” serve the same purpose as “Can you” and “I want” but are “more polite” (II: 48). The second exercise consists in re-writing a dialogue in a more polite way (II: 51), which goes beyond simply reproducing pre-patterned speech as it requires the student to think of linguistic structures in terms of appropriateness.

Volume III focuses on providing information on different parts of Great Britain and, thus, contains less pragmatic input than volume II. Explicit input is largely limited to two exercises in the workshop section right at the beginning of the book. One of them points out the necessity of choosing “the right words in English so that you sound polite” (III: 8). A list of requests, suggestions, and refusals is presented along with several formulae that can be used to rephrase them in a more polite manner.

The exercise entitled “Use different words for different people” (*ibid.*) is the only one in the GLN course explicitly addressing sociopragmatic aspects of language use. Three examples illustrate that speech acts should be formulated

differently depending on the social distance between the speakers and formality of the situation.

The vocabulary section of GLN III includes an extensive list of expressions that can be used to communicate “In the classroom” (III: 182–183). Most of the expressions constitute requests, and while many of those representing the teacher’s speech are formulated in the imperative, the students’ requests consist mainly of conventionally indirect strategies. Since the teacher’s speech is presented as more direct than the students’, it seems that socio-pragmatic factors have been taken into account. At the same time, however, the German translations that are also provided are very close to their English equivalents and both are characterised by an overall high level of directness. Bare imperatives, such as “Do this exercise for homework” and “Read the text on page...” are representative of German rather than English classroom discourse, where a phrase such as “Would you like to read?” is more conventionalised.

GLN IV is devoted to the USA and contains longer texts on the country’s history, geography and traditions, which leaves little room for pragmatic issues. The introduction of the American variety of English addresses some differences in orthography, pronunciation and vocabulary, but not differences in language *use* between American and British English. Pragmatic input is largely limited to exercises on giving advice (IV: 31) and making suggestions (IV: 32), and a section on stylistic issues in letter writing (IV: 62–63), where a set of ‘useful phrases’ includes the written variants of a few speech acts, such as thanking and apologising.

Volume V also focuses on narrative texts, though explicit pragmatic input is provided in two exercises on modal verbs, which appear in the revision section at the end of the book. One of them focuses on the use of the verbs *will/would*, *could*, and *shall/should* in requests and suggestions (V: 98). The other aims at practicing the verbs *ought to*, *should*, *might* and *could* by embedding them into formulae giving advice (ibid.).

The last volume of the GLN course, which is used in grade ten, continues the emphasis on narrative texts. The only section explicitly devoted to language use is concerned with written communication (VI: 51–52). The text “Complaint about Flight #SOS13” includes several expressions which constitute direct and indirect complaint strategies (see below). Apart from stylistic advice, a list of expressions is provided constituting written (mainly performa-

tive) forms of the speech acts of complaining, requesting, apologising, applying, inquiring, thanking, informing, etc. (VI: 52).

The exercise “Different ways to use ‘will’” (VI: 17) draws attention to the fact that the auxiliary *will* can be used in questions as well as requests. Since learners in their sixth year of learning English can be expected to be aware of this distinction, this exercise would be more useful if it appeared at an earlier stage, preferably along with the introduction of the modal verb *can* which is also used in questions and requests, that is in volume I.

The exercise “Bitte – Please, don’t say ‘please’” (VI: 63), in contrast, is very useful from a pragmatic point of view. It consists of a dialogue including eight different English routine formulae which in German could all be expressed by *bitte*. This exercise turns the students’ attention to the non-equivalence of semantic meaning and pragmatic function and to the possibility of sounding inappropriate when producing grammatically correct sentences whose literal German equivalents are polite.

On the whole, it can be concluded that although all six volumes offer implicit and/or explicit pragmatic input, it is not systematic, and it decreases with the learner’s increasing proficiency. While volumes I and II contain numerous dialogues, starting from book III on, the focus moves from communication to narration. The reliance on original texts in practicing the introduced grammatical structures and vocabulary leaves little room for studying spoken interaction. In addition, the units devoted to communication in volumes IV and VI focus on its written rather than spoken form.

The lack of systematic pragmatic input matching the developing grammatical competence is problematic since “input frequency plays a particularly important role in pragmatics” (Kasper & Roever 2005: 318). Pragmatic knowledge needs to be built up incrementally and continuously. In GLN, however, most of the pragmatic input appears at an early stage. More complex formulations, which require the knowledge of certain vocabulary items and grammatical structures, are not covered – and still problematic even for advanced learners, as will be illustrated by my empirical data in the next chapter.

2.2 Course book vs. empirical data

This chapter compares the representation of requests, complaints and apologies in GLN with empirical data collected on these speech acts. What makes English requests particularly difficult to learn is the broad range of linguistic

means for expressing indirectness and modifying the imposition of directive speech acts in English. The main difficulty in formulating complaints, in contrast, lies in their low degree of routinisation, increasing the danger of negative transfer. Apologies appear largely unproblematic as they are associated with a limited range of formulaic expressions. However, the formulation of indirect strategies, particularly those used to negotiate one's guilt, is highly culture-specific.

The data were collected by means of a discourse completion test, i.e. a questionnaire consisting of scenarios to which the informants are requested to respond and thereby produce the speech act under investigation. The present paper refers to responses to a situation in which 1) the speaker cannot attend a lecture and asks a fellow student if she or he can copy his notes (request), 2) the speaker has given a book to a friend and gets it back in a bad condition (complaint), and a situation in which 3) the speaker receives a complaint about a loud party she or he had given the previous night (apology).

The responses were collected from three different groups: 100 adult native speakers of English, 100 adult native speakers of German, and 50 German university students of English philology. A contrastive analysis of the speech acts produced by native speakers of English and German provides valuable insights into potential difficulties German learners of English may experience in conveying politeness in their L2. The learner data, on the other hand, illustrate instances of pragmatic transfer and other areas in need of instruction.

Requests are the most frequent speech act in GLN and their representation is more varied than that of complaints and apologies. I have identified the following strategies:

Please send me information. (VI: 52)

Will you ask about a job for me, please? (VI: 17)

Can I have something to drink, please? (II: 57)

Could you show me something different? (II: 48)

I'd like a pair of black shoes, please. (II: 48)

Have you got a pen? (I: 27)

What have you got to drink? (III: 8)

Imperative constructions occur without modification and with the politeness marker *please*. Conventionally, indirect requests are introduced by *will* and,

more frequently, *can*. The modal verb *can* also appears in the conditional (*could*), and with the speaker's (*can I*) and the hearer's (*can you*) perspective. Want statements are represented by utterances starting with *I'd like*, while the use of *I want* is discouraged. The list further includes two off record requests which can be both classified as availability questions.

The high frequency with which ability questions introduced by *can* and *could* occur in GLN is paralleled by a strong preference for this request strategy in my data. However, the English responses also include a broad range of consultative devices, often embedded in if-clauses, such as:

Is it OK/alright/cool – if I borrow/to borrow

Would it be OK/alright/would you mind – if I borrowed

Is there any chance/do you think – I can/could borrow

I don't suppose/I was wondering if – I could borrow

These syntactically complex constructions are underrepresented in my L2 data and they seem to pose difficulties even to advanced learners of English, as illustrated by the following examples:

Would you mind me to get your notes to copy it?

Would it be okay for you to give your notes to me?

Ideally, consultative devices and the constructions in which they can be embedded should be taught along with if-clauses. This would enable the teacher to link the acquisition of grammatical structures with situational appropriateness of expressions containing these structures and to use examples that are more useful to the learner than sentences of the type "If it rained, I would take an umbrella."

Nearly all complaint strategies that can be found in GLN appear in the above-mentioned complaint letter, which includes the following formulations:

I am writing to complain

I wish to complain for the following reasons...

This is, to be honest, not the standard one expects from a national airline...

Would you please refund us the money we spent...

... we are doubtful about ever flying with you again.

If I do not hear from you by the end of this month, I will be forced to bring the matter to the attention of my lawyer. (VI: 51)

The list includes two hedged performatives directly stating the purpose of complaining and a number of indirect complaint strategies, namely: an expression of criticism, a request for repair, and even two threats. These strategies are far from being polite, and they are not representative of spoken complaints.

While pupils at German secondary schools are not very likely to find themselves in a situation requiring them to formulate an official complaint letter, they may have to express dissatisfaction in face-to-face communication, where the above listed formulations would result in a tremendous loss of face for both parties involved. This is why complaints tend to consist of expressions merely hinting at the offence, as in:

I'm sorry but I think that's my bag.

Hey, that's my bag! (V: 40)

Despite the difference in formality level, both complaint strategies merely provide information intended to stop the complainees from doing the complainable. Similarly, in my data, the most frequent strategy is a question inquiring about the state of the book:

What happened to my book?

Was ist denn damit passiert?

Although English as well as German respondents agreed in preferring this indirect complaint strategy, the responses varied greatly in the way they were modified. The English respondents tended to downgrade the illocutionary force of the complaint by adding formulae such as "Don't worry about it" or "Oh it doesn't matter" or by prefacing it with expressions such as "I don't mean to be picky but...". The German respondents, in contrast, were more inclined to use expressions intensifying the force of the complaint, such as "Find ich nicht so toll!" or "Damit bin ich nicht einverstanden". This finding confirms Evans Davies' results, whose German participants "were much more willing to pass judgment on the violators" than were the English speakers (2004: 218).

My German respondents also requested repair for the damage much more often than did the English ones. These features of German complaints were readily transferred into English L2:

The book looks terrible. What have you done with it?

My dear, that is not ok. Please buy a new one.

Interlanguage complaints exhibit the greatest amount of negative pragmatic transfer in my data. Since complaints are highly situation-specific, they are exceedingly difficult to teach, though it would certainly be helpful to turn the learner's attention to the necessity of using formulae downgrading the illocutionary force of complaints.

The apology formulae that can be found in GLN are largely restricted to the expression of regret *I'm sorry* and its short form *sorry*, the most conventionalised English apology strategy. The hedged performatives *I wish/would like to apologize* are introduced along with written realisations of other speech acts (VI: 52). The expression *excuse me* is presented as an attention getter rather than a remedial apology.

The distinction between *I'm sorry* and *excuse me* has not proved problematic in my data, with English native speakers as well as German speakers of English relying heavily on the former. However, pragmatic transfer consisting in literal translation of the German request for forgiveness *entschuldige(n) Sie* has been shown to occur at a less advanced level (e.g. House 1989).

The main differences between English and German apologies in my data appear in the way the respondents referred to the offence when downgrading or avoiding the apology. While the English informants regarded responses of the type "Oh, I'm sorry, did we wake you up?" to a complaint claiming exactly this as appropriate, the German informants preferred to look for practical solutions, as illustrated by the following responses produced in German and L2 English:

Sie hätten doch kommen können, dann hätte ich die Musik leiser gemacht.

You should have rung at my door yesterday, we would have been quiet soon.

While routine formulae can be taught and memorised as pre-patterned chunks of language to be used under the circumstances necessitating them, there is no way of teaching the culture-specific ways of dealing with individual situations. What the learner could be made aware of, however, is the general tendency emerging from the data on all three speech acts for the English respondents to merely hint at things and the German ones to explicitly name them.

While the above analysis has focused on pragmalinguistic issues, pragmatic competence is incomplete without the corresponding sociopragmatic knowl-

edge, which allows the speaker to use the linguistic resources in accordance with contextual factors, such as the social distance and relative power characterising the relationship between speaker and hearer. While the above analysis has shown that the pragmalinguistic input provided in Green Line New would profit from being extended and systematised, sociopragmatic aspects of language use have been barely covered in this course book.

Finally, pragmatic instruction should take into account prosodic and kinesic features and the impact they have on the production and perception of culturally appropriate and polite behaviour. The fact that there is an increasing use of audio and video materials with the Green Line course shows that the importance of (suprasegmental) phonological and non-verbal features in acquiring communicative competence has been recognised by the developers of teaching materials.

3 Conclusion

While the repertoire of politeness strategies may be restricted by a second learner's limited lexical and syntactic knowledge (Kasper & Blum-Kulka 1993: 8), foreign language learners often know the lexical items and grammatical structures necessary for performing certain speech acts, but are not aware of their pragmatic functions. Learners have been shown to “underutilize the pragmatic potential of available grammatical knowledge” (Kasper & Roever 2005: 320). Modal verbs, for instance, which receive ample attention in Green Line New and other course books, are underrepresented in the learners' speech when it comes to modifying the illocutionary force of directive speech acts (*ibid.*). Similarly, even though my respondents were familiar with conditional clauses, they have encountered unexpected difficulties when using them with consultative devices.

On the whole, my data show that even learners as advanced as university students of English philology transfer pragmatic features from their L1 and use a limited range of speech act strategies, thus confirming that it is essential to provide pragmatic input at more advanced stages. On the one hand, the knowledge of more sophisticated realisations of politeness strategies, which presupposes the knowledge of complex grammatical structures, is necessary for the learner to formulate his intentions as indirectly or politely as she or he wishes or as the communicative situation requires. On the other hand, it has been shown that there is an “inverse relationship between negative pragmatic

transfer and proficiency” (Kasper & Roever 2005: 320), with the learner’s growing vocabulary and grammatical proficiency encouraging negative transfer.

While more complex speech act realisations are best taught alongside the grammar and vocabulary necessary to perform them, negative pragmatic transfer can be reduced by drawing the students’ attention to pragmatic differences between their native language and the target language and to problems connected with literal translation of politeness routines (see e.g. Evans Davies 2004). As Kasper and Roever point out:

For input to be acquisitionally relevant, it has to be noticed. In order to acquire pragmatics, attention must be allocated to the action that is being accomplished, the linguistic, paralinguistic, and nonverbal forms by which the action is implemented, its immediate interactional or textual context, and the dimensions of the situational context that are indexed by linguistic and pragmatic choices (2005: 318).

These requirements place a heavy burden on the teacher, who is the one responsible for equipping her or his students with the knowledge necessary to avoid being unintentionally rude. Accordingly, in order to provide school teachers with the necessary pragmatic awareness and competence, pragmatics should play a more central role in teacher training. This also means that it is necessary to extend the amount of time that future teachers of English are required to spend in the target culture. As House’s study has shown, even though her students profited from both implicit and explicit pragmatic instruction, “the (initially established) difference in pragmatic fluency between those learners that had had a longer stay in an English-speaking environment and those that had not did not decrease” (1996: 245).

On the whole, the above analysis has shown that Green Line New, and even more so its new edition, not only fulfils, but even goes beyond the pragmatic requirements of the national curricula. Considering the scarcity of attention devoted to pragmatic issues in the curricula, it appears that they need to be improved most and first, for instance by adhering more closely to the Common European Framework.

In the Common European Framework, communicative competence is viewed as comprised of linguistic, sociolinguistic and pragmatic competence (p. 13), and intercultural awareness is regarded as crucial in bridging cultural differences “in values and beliefs, politeness conventions, social expectations, etc.” (p. 51). In explaining the source of inter-ethnic misunderstanding, reference is made to theoretical work on pragmatics and politeness, such as Grice’s

theory of conversational implicatures and Brown and Levinson's politeness theory (p. 119).

Finally, course books would certainly profit from the use of empirical data, which are not only presented in the research literature, but also easily accessible on the internet (see e.g. the homepage maintained by the Center of Advanced Research on Language Acquisition). The internet is also a rich source of teaching materials on pragmatics, such as the collection of articles on "Teaching Pragmatics" edited by Bardovi-Harlig and Mahan-Taylor or the section on communicative situations and the pragmatic routines appropriate in them offered on the BBC web page "Learning English."

References

- Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, Kathleen (2001): "Evaluating the empirical evidence. Grounds for instruction in pragmatics?" In Rose, Kenneth R. and Kasper Gabriele. *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: CUP: 13–32.
- Bardovi-Harlig, Kathleen; Rebecca Mahan-Taylor (eds): "Teaching pragmatics." In Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs. Online materials on EFL and related topics. Retrieved on 22.02.09 from: <http://draft.eca.state.gov/education/engteaching/pragmatics.htm>
- Bardovi-Harlig, Kathleen; Zoltán Dörnyei (1998): Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *Tesol Quarterly* 32(2): 233–262.
- Bardovi-Harlig, Kathleen; Beverly A.S.; Hartford, Rebecca; Mahan-Taylor, Mary; J. Morgan; Dudley W. Reynolds (1991): Developing pragmatic awareness: Closing the conversation. *ELT Journal* 45 (1): 4–15.
- Barron, Anne (2007): 'Can you take the other bed, please?' An appraisal of request representation in EFL textbooks. Paper read at the 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung on 5. Oktober 2007.

- Blum-Kulka, Shoshanna; House, Juliane; Kasper, Gabriele (eds) (1989): *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Bou-Franch, Patricia; Garcés-Conejos, Pilar (2003): Teaching linguistic politeness. A methodological proposal. *IRAL* 41: 1–22.
- Boxer, Diana; Lucy Pickering (1995): Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: the case of complaints. *ELT Journal* 49(1): 44–58.
- Brown, Penelope; Stephen C. Levinson (1987): *Politeness. Some Universals in Language Usage*. London: Cambridge University Press.
- Canale, Michael (1983): “From communicative competence to communicative language pedagogy.” In: Richards J. C. and R. Schmidt (eds): *Language and Communication*. New York: Longman: 2–25.
- Canale, Michael; Swain, Merrill (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1–47.
- Cohen, Andrew D. (2004): “Assessing speech acts in a second language” In: Boxer, Diana; Cohen, Andrew D. (eds): *Studying Speaking to Inform Second Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.: 302–327.
- Cohen, Andrew D. (2005): Strategies for learning and performing L2 speech acts. *Intercultural Pragmatics* 2(3): 275–301.
- Edmondson, Willis; House, Juliane (2006): *Einführung in die Sprachlehrenforschung*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Evans Davies, Catherine (2004): Developing awareness of crosscultural pragmatics: The case of American/German sociable interaction. *Multilingua* 23: 207–231.
- Gehring, Wolfgang (2010): *Englische Fachdidaktik. Theorien, Methodik, Forschendes Lernen*. Berlin.
- Grice, Paul (1975): “Logic and conversation.” In: Cole, Peter; Morgan, Jerry L. (eds): *Syntax and Semantics. Speech Acts*. New York: Academic Press: 41–58.
- Haß, Frank, ed. (2006): *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Ernst Keltt Verlag.

- House, Juliane (1989): "Oh excuse me please". Apologizing in a foreign language. In: Kettemann, Bernhard et al. (eds): *Englisch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr: 303–327.
- House, Juliane (1996): *Developing pragmatic fluency in English as a foreign language. Routines and Metapragmatic Awareness*. *Studies in Second Language Acquisition* 18: 225–252.
- Hymes, Dell (1972): "On communicative competence." In: Pride, John B.; Holmes, Janet (eds): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin: 269–293.
- Johnson, Karen E. (1995): *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP.
- Kasper, Gabriele (1997): *Can pragmatic competence be taught? Second Language Teaching and Curriculum Center*. University of Hawaii. Retrieved on 22.02.09 from: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>
- Kasper, Gabriele (2001) : "Classroom research on interlanguage pragmatics." In: Rose, Kenneth R.; Kasper, Gabriele (eds): *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: CUP: 33–60.
- Kasper, Gabriele; Blum-Kulka, Shoshana (1993): "Interlanguage pragmatics: An introduction". In Kasper, Gabriele; Blum-Kulka, Shoshana (eds): *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: OUP, 3–17.
- Kasper, Gabriele; Rose, Kenneth R. (2002): *Pragmatic Development in a Second Language*. Malden, MA/Oxford: Blackwell.
- Kasper, Gabriele; Roever, Carsten (2005): "Pragmatics in Second Language Learning." In: Hinkel, Eli (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, New Jersey: 317–334.
- Leech (1983): *Principles of Pragmatics*. New York: Longman.
- Niezdoda, Kimberly; Roever, Carsten (2001): "Pragmatic and grammatical awareness. A function of the learning environment?" In: Rose, Kenneth R.; Kasper, Gabriele: *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: CUP: 63–79.
- Rose, Kenneth R. (2005): On the effects of instruction in second language pragmatics. *System* 33(3): 385–399.
- Savignon, Sandra J. (2005): "Communicative Language Teaching: Strategies and Goals." In: Hinkel, Eli (ed.) *Handbook of Research in Second Lan-*

- guage Teaching and Learning. Lawrence Erlbaum: Mahwah, New Jersey: 635–651.
- Saville-Troike Muriel; Kleifgen, Jo Anne (1989): “Culture and language in classroom communication.” In: García, Ofelia; Otheguy, Ricardo (eds): English across Cultures. Cultures across English. A Reader in Cross-cultural Communication. Berlin: Mouton de Gruyter: 83–102.
- Thomas, Jenny (1983): Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4(2): 91–111.
- Vellenga, Heidi (2004): Learning pragmatics from ESL & EFL textbooks: How likely? *Teaching English as a Second or Foreign Language* 8(2). Retrieved on 22.02.2009 from <http://tesl-ej.org/ej30/a3.html>
- Learning English. Green Line New 1–6. (1995–2000): Unterrichtswerk für Gymnasien. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Retrieved on 22.02.09 from: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10 (2006). Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium. Retrieved on 22.02.09 from: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_englisch_nib.pdf
- Pragmatics and Speech Acts. In: Center of Advanced Research on Language Acquisition. Retrieved on 22.02.09 from <http://www.carla.umn.edu/speechacts>
- How to... In: BBC Learning English. Retrieved on 22.02.09 from: <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/howto/>

Indians und Natives: Die Behandlung der nordamerikanischen Ureinwohner im fortgeschrittenen Englischunterricht

1 Kulturdidaktische Problemstellung

Obwohl die indigenen Völker mit 1 % in den Vereinigten Staaten¹ und ca. 3 % in Kanada² nur einen geringen Anteil an der Gesamtbevölkerung haben, spielen sie eine zentrale Rolle im landeskundlichen Englischunterricht. Die in den Unterrichtsmaterialien präsentierten Ureinwohner Nordamerikas, die in den Lehrbüchern meist “First Nations Peoples” genannt werden, prägen in hohem Maße das Bild beider Staaten. Durch die Auswahl der Lerninhalte, die Darstellungsweise der Informationen und die Einbeziehung von Wertungen fordern die Unterrichtsmaterialien den Lerner auf, zum einen eine objektive und distanzierte Sicht gegenüber dem Lerngegenstand einzunehmen zum anderen aber auch Möglichkeiten der Identifikation zu finden.

Untersucht man die Materialien für den fortgeschrittenen Englischunterricht an deutschen Schulen im Rahmen einer Lehrwerkanalyse, so stellt man fest, dass darin die Ureinwohner als sehr heterogene Bevölkerungsgruppe präsentiert werden. Trotz der Heterogenität kann man aus didaktischer Sicht eine Systematik in der Auswahl und in der Darstellung der Lehrwerkprotagonisten erkennen – unabhängig vom jeweiligen Schulbuchverlag. Denn den Lehrwerkprotagonisten werden didaktische Funktionen zugewiesen, die auf ein bestimmtes Lernziel hinführen sollen. Durch die Vielfalt der dargebotenen Informationen sind jedoch begründete Zweifel angebracht, ob der Lerner die

-
- 1 Amerik. Indianer einschl. Alaska. U.S. Diplomatic Mission to Germany, „Fakten und Statistiken“, <<http://usa.usembassy.de/reisen-facts.htm#men>> (11.08.2008).
 - 2 2.1 % North American Indian, 1 % Métis, and 0.2 % Inuit. Government of Canada, „About Canada: Overview of Facts“, <<http://www.dfait-maeci.gc.ca/canada-europa/germany/aboutcanada01-en.asp>> (11.08.2008).

didaktischen Funktionen, die die jeweiligen Lehrwerkprotagonisten erfüllen sollen, tatsächlich nachvollziehen kann.

Das Ziel der einzelnen landeskundlichen Einheiten ist nicht dem deutschen Schüler ausschließlich Wissen über die Ureinwohner Nordamerikas zu vermitteln. Der Schüler soll über die Personalisierung von Lerninhalten die Fähigkeit entwickeln, neben der eigenen auch andere Perspektiven einzunehmen. Durch diesen Perspektivenwechsel, bei dem der eigene Standpunkt relativiert wird, sollen die Zielkultur erschlossen und Fremdverstehen gefördert werden. Ein wichtiger Grundsatz hierbei ist der Wechsel zwischen Identifikation und Distanz in Bezug auf den Lerngegenstand. Denn dieser Wechsel spiegelt zugleich die Beziehung zwischen Eigenem und Fremdem, zwischen Vertrautem und Unbekanntem wider. Doch wenn dem Lerner die Funktionen der jeweiligen Lehrwerkpersonen innerhalb einer landeskundlichen Unterrichtseinheit nicht bekannt sind, wie soll dieser Wechsel gelingen?

2 These und methodisches Vorgehen

Damit der Schüler letztlich erkennt, welche Funktionen und welche Lernziele an die Begegnung mit den indigenen Völkern Nordamerikas geknüpft sind, ergibt sich die Notwendigkeit einer didaktischen Klassifikation dieser Bevölkerungsgruppe. Eine derartige Klassifikation liegt für den Englischunterricht bislang nicht vor. Damit soll der Nachweis erbracht werden, dass die Auseinandersetzung mit der indigenen Bevölkerung im Unterricht ein ständiger Wechsel zwischen 'Identifikation' und 'Distanz' ist, der nach Hartwig Isernhagen zur Ausbildung von Selbst- und Fremdverständnis und damit zum transkulturellen Lernen beiträgt.³

In den nachfolgenden Ausführungen werden zunächst Argumente für eine didaktische Klassifikation vorgelegt und ein Blick auf den aktuellen Forschungsstand in der englischen Fachdidaktik geworfen. Im zweiten Teil werden die Lehrwerkprotagonisten exemplarisch analysiert und klassifiziert. Dies geschieht auf der Grundlage eines Kriterien- und Fragenkatalogs im

3 Hartwig Isernhagen, „Zum Verhältnis von Identifikation und Distanz in der Ausbildung von Selbst- und Fremdverständnis durch den Fremdsprachenunterricht“, in: Lothar Bredella, ed., *Die USA in Unterricht und Forschung*, Bochum: Kamp, 1984, pp. 40-54. Cf. auch Gottfried Keller, „Identifikation und Distanz im amerikanischen Selbstbild. Eine Erweiterung des transkulturellen Verstehens“, *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 42/4, 1989, pp. 212-221.

Rahmen einer qualitativen Lehrwerkanalyse. Mit der Analyse soll gezeigt werden, dass didaktische Lernziele des Unterrichts mit bestimmten funktionalen Kategorien der indigenen Völker Nordamerikas gekoppelt sind.

3 Begründung der didaktischen Klassifikation

Gründe, die für eine derartige Klassifikation sprechen, lassen sich in großer Zahl in den Lehrplänen und Richtlinien für den Englischunterricht finden. Als Beispiel sei der bayerische Lehrplan für das achsstufige Gymnasium angeführt, der die Auseinandersetzung mit den anglophonen Zielländern und Zielkulturen wie folgt beschreibt:

Die Schüler sollen über „differenzierte soziokulturelle Kenntnisse und interkulturelle Einsichten verfügen, die die Grundlage bilden für ein Verständnis anderer Lebensweisen in ihrer kulturellen und historischen Bedingtheit.“⁴

„Indem sie [die Schüler] sich mit anderen Lebensgewohnheiten und Traditionen, mit Geschichte, Kultur und mit den gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Verhältnissen in den Zielländern auseinandersetzen, werden sie zur Reflexion eigener Verhaltensnormen angeregt; sie lernen, stereotypen Vorstellungen kritisch gegenüberzutreten und anderen Wertvorstellungen offen und unvoreingenommen zu begegnen.“⁵

Eine „zunehmende persönliche Reife und ein wachsendes Verständnis für komplexere Zusammenhänge ermöglichen ihnen eine vertiefte und eigenständige Beschäftigung mit [...] sozialen und kulturellen Phänomenen sowie mit aktuellen Fragen.“⁶

Der hier beschriebene kritische Umgang mit Lerninhalten fordert den Lerner auf, Neues in die entsprechenden kulturellen, sozialen, politischen oder ökonomischen Kontexte einzuordnen, komplexe Zusammenhänge zu durchschauen und zu strukturieren, den eigenen Standpunkt zu überdenken sowie einen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Letzterer besteht in der Aufgabe der Außenperspektive und der Übernahme einer Innenperspektive. Konkret

4 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, ed., *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern (G8). Englisch. 10. Jahrgangsstufe*, <<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26368>> (01.08.2008).

5 Ibid.

6 Ibid.

heißt dies für den Schüler, dass er seine eigene Sichtweise aufgibt und die Sichtweisen der zielkulturellen Partner übernimmt oder zumindest anerkennt. Bei diesem Wechsel sollen die Distanz zum Lerngegenstand überwunden und Identifikationsmöglichkeiten gefunden werden.

Doch dies sind nicht die einzigen Gründe. Im modernen Englischunterricht soll der Lerner vorrangig Kompetenzen erwerben, die ihm eine differenzierte Auseinandersetzung mit zielkulturellen Phänomenen erlauben. Zu diesen Kompetenzen gehören beispielsweise die kommunikative Kompetenz, die interkulturelle Kompetenz und die Medienkompetenz. Letztere bezeichnet einen kritischen und reflektierten Umgang mit Medien und mit den durch sie übermittelten Informationen. Die Medienkompetenz ist von zentraler Bedeutung für die Arbeit mit den Unterrichtsmaterialien. Der Lerner soll die darin enthaltenen Bild- und Textinformationen nicht unreflektiert aufnehmen, sondern sie hinterfragen, sie auf ihre Richtigkeit überprüfen sowie deren Einbindung in zielkulturelle Zusammenhänge bewerten. Dabei lernt er die Funktionen von Lerninhalten und die damit verbundenen Lernziele kennen. Am Beispiel der nordamerikanischen Ureinwohner kann man diese Tatsache sehr deutlich aufzeigen.

4 Stand der didaktischen Forschung

Eine der bislang umfangreichsten lehrwerkkritischen Publikationen in der Nordamerika-Forschung ist das im Jahre 1991 von Rolf D. Theis veröffentlichte Buch mit dem Titel *Das Amerikabild in deutschen Schulbüchern*, das einen detaillierten Überblick über die Entwicklung des Amerikabildes seit den 1950er Jahren bis in die 1980er Jahre gibt. Ein großer Bereich innerhalb dieser Studie ist den nordamerikanischen Ureinwohnern gewidmet, wobei der Fokus auf der durch die Analyse von Wertungen ermittelten Sichtweise dieser Bevölkerungsgruppe in den jeweiligen Jahrzehnten liegt.

Theis führt die Veränderung des Bildes der Ureinwohner mit den sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen in der Bundesrepublik Deutschland und auf den immer kritischer werdenden Blick auf die Vereinigten Staaten zurück. Für Theis spiegelt das Amerikabild die gesellschaftliche Entwicklung in der Bundesrepublik wider, wobei er die verschiedenen Ursachen (wie etwa die Friedensbewegung) nachweist, die zur Konstruktion des jeweiligen Amerikabildes führten. Das Gesamtbild der USA wandelt sich von einer völlig unkritischen Darstellung in den 1950er Jahren zu einer problemorientierten

Darstellung in den 1960er Jahren, bis es in den 1970er Jahren von einer sehr kritischen Grundhaltung bestimmt wird.⁷ Theis leitet daraus die folgende These ab:

Das deutsche Amerikabild, auch das Amerikabild der Schulbücher, ist nicht in erster Linie von den Gegebenheiten in den USA abhängig, sondern von der Sichtweise, die wir an die USA herantragen. Letztlich sagt unser Amerikabild mehr über uns Deutsche aus, als über die USA.⁸

Auch das Bild der Ureinwohner Nordamerikas ist nach Theis ein Spiegel der westdeutschen Gesellschaft – ihrer Bedürfnisse und Interessen, ihrer sozialen und kulturellen Wertmaßstäbe. Es handelt sich um ein *counterimage*, ein Gegenbild, das die Funktion hat, den eigenen (d. h. deutschen) Kontext zu reflektieren.⁹

Weitere lehrwerkkritische Untersuchungen, wie diejenigen Rolf Högels¹⁰ und Dieter Buttjes¹¹ über die Alltagskultur in Amerika sowie diejenigen von Hans-Adolf Jacobsen¹² und Susanne Friz¹³ über das Amerikabild in Deutschland liegen in der Zwischenzeit vor. Die Schwerpunkte dieser Untersuchungen liegen insbesondere auf den Einstellungen gegenüber der Zielkultur, den sog. *attitudes* (im Rahmen valenz- und kontingenzanalytischer Verfahren), und auf der Häufigkeit und Gewichtung von Lerninhalten (im Rahmen frequenzanalytischer Verfahren).

7 Cf. Rolf D. Theis, *Das Amerikabild in deutschen Schulbüchern*, Frankfurt am Main: Lang, 1991, pp. 194-195.

8 Ibid., p. 196.

9 Cf. Robert F. Berkhofer, *The White Man's Indian*, New York: Vintage, 1978, p. 27.

10 Cf. Rolf Högel, „Alltag in Amerika – Seine Darstellung in englischen Lehrwerken der Sekundarstufe I“, in: Helmut Sauer, ed., *Amerikanische Alltagskultur im Englischunterricht*, anglistik & englischunterricht, Bd. 31, Heidelberg: Winter, 1987, pp. 21-33.

11 Cf. Dieter Buttjes, „Amerikanische Alltagskultur als Gegenstand landes- und kulturwissenschaftlicher Forschung. Anmerkungen zu Dimensionen und Definitionen eines Begriffs“, in: Helmut Sauer, ed., *Amerikanische Alltagskultur und Englischunterricht*, anglistik & englischunterricht, Bd. 31, Heidelberg: Winter, 1987, pp. 11-19.

12 Cf. Hans-Adolf Jacobsen, „Anmerkungen zum Deutschlandbild in den USA und zum Amerikabild in der Bundesrepublik Deutschland“, *Internationale Schulbuchforschung*, 4/2+3, 1982, pp. 109-112.

13 Cf. Susanne Friz, *Das Bild von England, Amerika und Deutschland bei Fremdsprachenlernern und in Fremdsprachenlehrwerken: ein Beitrag zur komparativen Landeskunde*, Sprach- und Literaturwissenschaften, Bd. 32, München: tuduv, 1991.

5 Ein neuer Ansatz in der Kulturdidaktik

Obwohl sich Rolf D. Theis in seiner umfassenden Studie kritisch mit dem Bild der nordamerikanischen Ureinwohner in Lehrbüchern auseinandersetzt, fällt auf, dass er keinen didaktischen, sondern einen soziologischen Zugang wählt und dass in seiner Studie durchweg von Indianern die Rede ist. Die Verwendung des Begriffes 'Indianer' ist in diesem Zusammenhang jedoch nur bedingt zutreffend. Richtet man den Blick auf die moderne literatur- und kulturwissenschaftliche Fachliteratur für den Bereich Nordamerika, so wird dort eine genaue Trennung zwischen den Begriffen 'Indian' und 'Native' vorgenommen oder es wird zumindest auf semantische Unterschiede hingewiesen. So unterscheidet Daniel Francis zwischen den *Indians*, unter denen er konstruierte Bilder der Ureinwohner versteht (er nennt sie „images of Native people“¹⁴), und den *Natives*, bei denen es sich um reale Personen handelt. Allerdings sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Ureinwohner sich selbst gelegentlich als „Indians“ bezeichnen, z. B. wird das bei Namen wie „Holy Childhood Indian School“ oder „Bureau of Indian Affairs“ deutlich.¹⁵ Für die vorliegende Untersuchung soll jedoch die Trennung zwischen konstruiertem Bild und realer Person beibehalten werden.

Für den Englischunterricht an deutschen Schulen ist die Unterscheidung zwischen *Indian* auf der einen Seite und *Native* auf der anderen Seite von großer Bedeutung, steht sie doch in einem unmittelbaren Zusammenhang mit einem der Hauptziele des Unterrichts: der Entwicklung von *cultural awareness*. Im Lehrplan für das Gymnasium in Bayern (G8) wird dieses Bewusstsein für kulturelle Erscheinungen wie folgt definiert:

Sie [die Schüler] setzen sich mit Grundprinzipien und prägenden Vorstellungen dieser Kulturen auseinander und bauen ihre Fähigkeit zum mehrperspektivischen Umgang mit kulturellen Phänomenen weiter aus. Dabei erkennen sie durch den Vergleich mit den Verhältnissen in Deutschland bzw. in anderen Ländern die kulturelle Bedingtheit von Haltungen und Einstellungen und begegnen anderen Verhaltensmustern und Wertesystemen offen und tolerant. Sie entwickeln ihre inter-

14 Daniel Francis, *The Imaginary Indian. The Image of the Indian in Canadian Culture*, Vancouver, B.C.: Arsenal Pulp Press, 62000, p. 5.

15 Cf. „American Indians“ <<http://www.nativeamericans.com/>>.

kulturellen Kompetenzen weiter, indem sie sich in Handlungs- und Denkweisen von Vertretern der Zielkulturen hineinversetzen [...].¹⁶

Die Unterscheidung in die beiden Kategorien *Indian* und *Native* scheint aus didaktischer Sicht allerdings nicht ausreichend. Wenn im Lehrbuch beispielsweise von einem Öko-Indianer zu lesen ist, sind damit sowohl eine Wertung als auch konkrete Lernziele verbunden, nämlich die Umwelterziehung und die politische Bildung.¹⁷

Bei dem Versuch einer didaktischen Klassifikation der Ureinwohner stellt sich die Frage, warum man nicht auf die bereits vorhandene Terminologie aus der Literaturwissenschaft und der Kulturwissenschaft zurückgreift. Zu nennen wäre hier der wohl bekannteste Begriff, nämlich der des *noble savage*, des edlen Wilden, der u. a. von dem englischen Dichter John Dryden in seinem Werk *The Conquest of Granada* (1672) beschrieben wird und der uns Deutschen in seiner reinsten Form in der Figur des Winnetou aus den Erzählungen Karl Mays vertraut ist. Aus didaktischer Sicht lautet die Begründung, dass mit einer lernzielorientierten und funktionalen Klassifikation die Rolle der Lehrwerkprotagonisten für den landeskundlichen Lernprozess beschrieben wird. Überdies werden bei der Benennung der einzelnen funktionalen Klassen die jeweiligen zielkulturellen Kontexte berücksichtigt, die eine Einordnung in das Vorwissen bzw. das Weltwissen des Lernalters erleichtern.

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine qualitative Analyse von Lehrwerkinhalten, die sich auf einen didaktischen Kriterien- und Fragenkatalog stützt. Ähnliche Kataloge haben bereits Helmut Sauer¹⁸, Hartmut Mey¹⁹ und Helmut Reisener²⁰ im Bereich 'Landeskunde' vorgelegt.

16 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, ed., *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern (G8). Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufen 11 und 12*, 2007, Internet-Publikation <<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1/g8.de/index.php?StoryID=26513>> (01.04.2008).

17 Cf. Peter Doyé, „Erziehung zu internationaler Verständigung als Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts. Ein Beitrag zu politischer Bildung“, in: Peter Doyé, ed., *Großbritannien. Seine Darstellung in deutschen Schulbüchern für den Englischunterricht*, Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 72, Frankfurt/M.: Diesterweg, 1991, pp. 11-20. Cf. Karl A. Faulenbach, „Politisches Lernen im Unterricht. Politische Bildung als Unterrichtsfach und als fachübergreifendes Lernziel“, in: Dieter Buttjes, ed., *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*, Paderborn: Schöningh, 1980, pp. 63-77.

18 Cf. Helmut Sauer, „Analysekriterien für landeskundliche Inhalte von Lehrwerken für den Englischunterricht“, in: Helmut Heuer und Richard M. Müller, eds., *Lehrwerkkritik 2: Landeskunde, Illustrationen, Grammatik*, Dortmund: Lensing, 1975, pp. 7-17.

19 Cf. Hartmut Mey, „Gesichtspunkte für die Beurteilung von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht“, *Fremdsprachenunterricht*, 37,46/2, 1993, pp. 90-92.

Das Korpus bilden insgesamt 30 Lehrbücher, Lesebücher und Handreichungen für den Englischunterricht an deutschen Schulen. Sie decken den Zeitraum der letzten zwei Jahrzehnte ab. Die vorliegende Analyse basiert auf den folgenden didaktischen Kriterien und Fragen:

1. *Themen und Kontexte*
In welche landeskundlichen Themen bzw. Kontexte sind die nordamerikanischen Ureinwohner eingebettet?
2. *Personen*
Handelt es sich bei den Lehrwerkprotagonisten um Indianer oder um Natives, d. h. werden Konstrukte präsentiert oder handelt es sich um reale Personen?
3. *Rolle*
Welche Rolle spielen die Protagonisten innerhalb des ausgewiesenen Themenbereiches?
4. *Vergangenheitsbezug – Gegenwartsbezug*
Haben die Lerninhalte einen Bezug zur Gegenwart oder handelt es sich um Vergangenes, um historisch Abgeschlossenes?
5. *Terminologie*
Wie werden die nordamerikanischen Ureinwohner in den Lehrwerken benannt?
6. *Perspektive und Perspektivenwechsel*
Aus welcher Perspektive werden die Ureinwohner betrachtet (z. B. aus der touristischen Perspektive)? Wird dem Lerner ein Perspektivenwechsel ermöglicht?
7. *Problemorientierung*
Sind die nordamerikanischen Ureinwohner Gegenstand einer problemorientierten Landeskunde?
8. *Wertungen*
Welche Wertungen und Einstellungen (attitudes) sind mit der Darstellung dieser Bevölkerungsgruppe verknüpft?
9. *Image und Stereotype*
Thematisiert das Lehrwerk Stereotype und die Entstehung eines zielkulturellen Images?
10. *Faktenorientierung – Personalisierung*
Werden die landeskundlichen Inhalte als Fakten präsentiert oder sind sie

20 Cf. Helmut Reisener, „Fünfzehn Fragenkomplexe zur Beurteilung von Lehrbüchern für den Fremdsprachenunterricht“, *Fremdsprachenunterricht*, 35,44/1, 1991, pp. 31-37.

an Personen gebunden und werden implizit vermittelt?

11. *Repräsentativität*

Sind die Lehrwerkprotagonisten repräsentativ für die nordamerikanische Urbevölkerung oder zumindest für einen Teil von ihr?

12. *Vorwissen und Transfer*

Knüpft der Lerngegenstand an das Vorwissen des Lerners an? Ist ein Transfer auf den eigenkulturellen Kontext des Lerners möglich bzw. vorgesehen?

13. *Distanz – Identifikation*

Soll der Lerner eine Distanz zum Lerngegenstand aufbauen oder ergeben sich Möglichkeiten einer Identifikation mit den Lehrwerkpersonen?

14. *Lernzielorientierung*

Welche Lernziele sind mit den Unterrichtseinheiten zu den First Nations verbunden?

Das Kriterium 'Themen und Kontexte' zählt insofern zu den wichtigsten Kriterien der vorliegenden Analyse, als es das Grundgerüst der Klassifikation bildet. Dabei stehen die Themen und die Kontexte in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den beiden Kriterien 'Gegenwartsbezug' und 'Vergangenheitsbezug'. Die Grenze zwischen diesen zwei Kriterien ist allerdings schwer zu bestimmen. Vereinfacht kann man sagen, dass solche Themen zur Kategorie 'Vergangenheitsbezug' zählen, die Teil geschichtlicher Abhandlungen über das Zielland sind und zeitlich abgeschlossen sind. Themen der Kategorie 'Gegenwartsbezug' sind von unmittelbarer Bedeutung für die heutige Zeit mit ihren Problemen, wie etwa der Umweltzerstörung. Während aus der Sicht des Lerners sowohl beim Gegenwarts- als auch beim Vergangenheitsbezug weiterhin eine kulturelle Distanz zur eigenen Lebenswelt besteht, kommt beim Vergangenheitsbezug noch die zeitliche Distanz zum Lerngegenstand hinzu. So ergibt sich z. B. die folgende Zuordnung:

A) Vergangenheitsbezug:

- Die Entdeckung Amerikas durch Christoph Columbus
- 'Going West': die *Frontier* und die Vertreibung durch die Weißen

B) Gegenwartsbezug:

- Indianer und *Natives* in den Medien
- Die Ureinwohner und der Tourismus

Im Folgenden wird diese Grundstruktur immer wieder erscheinen, ergänzt durch die anderen Kriterien der qualitativen Analyse.

Aus der Untersuchung des Lehrwerkcorpus ergibt sich die folgende didaktische Klassifikation der indigenen Bevölkerung Nordamerikas. Dabei handelt es sich um diejenigen Klassen, die in allen Unterrichtsmaterialien vorzufinden sind. Die im arktischen Raum lebenden Inuit wurden in meiner Klassifikation nicht berücksichtigt, da sie im Englischunterricht selten thematisiert werden.

6 The Native as a historical figure (Der Native als historische Person)

Bei der Darstellung der Geschichte der nordamerikanischen Ureinwohner greifen die Schulbuchverlage stets auf Zahlen und Fakten zurück. Gelegentlich findet auch eine Personalisierung statt, bei der historische Ereignisse am Beispiel eines Vertreters der Ureinwohner veranschaulicht werden. Jahreszahlen, Statistiken und Bildmaterial geben den historischen Kontext vor, in dem die Geschehnisse und die Personen eingebettet sind. Immer wiederkehrende Themen sind die Begegnung der ersten europäischen Siedler mit den Ureinwohnern und die Vertreibung bzw. die Vernichtung der Urbevölkerung durch die Weißen in späterer Zeit.

Das didaktische Ziel solcher Lehrbucheinheiten ist die Vermittlung eines landeskundlichen Grundwissens, jedoch nicht die Anbahnung eines fremdkulturellen Verstehensprozesses. Durch das Mittel der Personalisierung wie die Schilderung des Schicksals von Chief Big Foot in der Schlacht von Wounded Knee kommt die landeskundliche Lerneinheit zusätzlich der Forderung nach einer Problemorientierung des Unterrichtsgegenstandes nach. Da in solchen Fällen die indigene Bevölkerung stets in der Opferrolle gezeigt wird, soll der Lerner aufgefordert werden, eine kritische Haltung gegenüber geschichtlichen Ereignissen und ihren Folgen einzunehmen. Die Möglichkeit eines Perspektivenwechsels ist dabei eingeschränkt, da die historischen Ereignisse in der Regel aus der Sicht der Opfer geschildert werden. Die dadurch verstärkte Distanz zum Lerngegenstand wird trotz der Personalisierung nicht aufgehoben. Überdies tragen die zeitliche und kulturelle Distanz der Lerninhalte dazu bei, dass ein Perspektivenwechsel selten erfolgen kann.

Die Konzentration auf das kognitive Lernen, auf die Aneignung von Hintergrundwissen und auf die Problemorientierung von Lerneinheiten erfüllt jedoch eine wichtige Funktion in der landeskundlichen Progression. Sie ebnet den Weg für weiterführende, gegenwartsbezogene Lerneinheiten zu den Ureinwohnern.

7 *The „Hollywood“ Indian* (Der „Hollywood“-Indianer)

Im Unterschied zum *Native* als historische Person knüpft der *„Hollywood“ Indian* an die Erwartungshaltung und das Vorwissen des Lernalters an, die durch die Unterhaltungsindustrie in Form von Büchern, von Zeitschriften und vor allem von Fernsehen sowie von Filmen geprägt sind. Im Mittelpunkt der didaktischen Auseinandersetzung stehen hier Heterostereotype, d. h. vereinfachte und generalisierte Vorstellungen, die wir von den *First Nations* in Nordamerika haben. Die westliche (d. h. „weiße“) Perspektive zeigt sich in ihrer reinsten Form in den Hollywood-Produktionen, die meist nicht an einer realistischen und objektiven Darstellung der indigenen Bevölkerung interessiert sind. Ihr Ziel ist die Vermarktung visueller Effekte.

Stereotype sind Grundelemente des kognitiven und affektiven Lernens. Auf diese Tatsache macht die Unterrichtseinheit mit dem Titel *„Native Americans and the US entertainment industry“* aus dem Lehrbuch *Green Line New 5 Bayern* aufmerksam. In dieser Einheit werden die Hintergründe der Film-Industrie und die Entstehungsbedingungen von Film-Produktionen beleuchtet. Aus der Sicht des Lernalters ergeben sich im Gegensatz zum *Native as a historical figure* durchaus Identifikationsmöglichkeiten. Dies liegt vor allem an einem Phänomen, das Phillip J. Deloria als *„playing Indian“* bezeichnet.²¹ Die bereits seit der Kindheit durch das *„Cowboy-und-Indianer-Spiel“* vertraute Rolle und das durch Medien vorgeprägte typische Aussehen eines Indianers wird durch das Lehrbuch in Erinnerung gerufen. Dies geschieht u. a. durch das Bildmaterial und bestimmte Bezeichnungen wie *„Redskin“*.²² Das mimetische Spiel basiert auf genau festgelegten Eigenschaften, die den stereotypen Vorstellungen entsprechen. Der Konstruktcharakter des *„Holly-*

21 Cf. Deloria, Phillip J., *Playing Indian*, New Haven CT: Yale University Press, 1998.

22 Discover ... First Nations Peoples in America. Students' Book, Paderborn: Schöningh, 1999, p. 6.

wood“-Indianers wird in derartigen Lerneinheiten deutlich sichtbar, da explizit auf die Perspektive der Weißen und die Präsentation von Stereotypen hingewiesen wird. Der „Hollywood“ *Indian* tritt dabei entweder als „edler Wilder“ (*noble savage*) oder – in den meisten Fällen – als „wilder Indianer“ (*primitive savage*) auf.

Der Wechsel zwischen Identifikation und Distanz erfolgt beim „Hollywood“ *Indian* über den sog. Wiedererkennungseffekt. Dabei knüpft der Lerngegenstand an das Vorwissen sowie die Eigenerfahrung des Lerners an (Identifikation), und in einem zweiten Schritt werden vorgeprägte Muster wie das Indianer-Stereotyp dekonstruiert (Distanz). Das grundlegende didaktische Ziel eines solchen landeskundlichen Ansatzes kann beschrieben werden als Stereotypenkompetenz. Der Lerner soll Kenntnisse erwerben über die Entstehung, die Funktion sowie die Verbreitung von Stereotypen und diese im Rahmen der komparativen Landeskunde mit der Realität abgleichen. Hierfür sind ein hohes Maß an Selbstkritik und an Reflexions- und Urteilsfähigkeit²³ sowie an problemlösendem Denken erforderlich, das im vorliegenden Fall vom Lerner explizit eingefordert wird. Der im vorangegangenen Kapitel vorgestellte *Native* als historische Person ebnet den Weg für diesen Verstehens- und Lernprozess.

8 *The tourist Indian/Native* **(Der touristische Indianer bzw. *Native*)**

Eine dritte Form der Präsentation der indigenen Völker Nordamerikas stellt der touristische Indianer bzw. der touristische *Native* dar. Er weist viele Gemeinsamkeiten mit dem „Hollywood“ *Indian* auf, denn auch er soll den vorgeprägten Erwartungen des Lerners entsprechen und dessen Fremdbild bestätigen. Die touristische Perspektive ist hier ein zentraler Bestandteil der zielkulturellen Begegnung, bei der der Lerner die Rolle eines Reisenden übernimmt. Im Sinne Stephen Greenblatts, der sich in seinem Aufsatz mit dem Titel „Warum reisen?“ mit den Motiven von Touristen befasst, hofft der

23 Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, ed., *Lehrplan für die Sekundarstufe II: Gymnasium, Gesamtschule, Fachgymnasium*, Kiel, 2002, Internet-Publikation <<http://lehrplan.lernnetz.de/intranet1/links/materials/1107165381.pdf>> (9.4.2008), p. 4.

Lerner als Reisender eine Sequenz von geistigen Bildern im Lehrbuch bestätigt zu finden.²⁴

Im Unterschied zum „Hollywood“ *Indian* wird der Lerner sowohl mit *Indians* als auch mit *Natives* konfrontiert. Erstere verkörpern als sog. „Disney-Indianer“ ein Heterostereotyp, das der Unterhaltung der Besucher von Freizeitparks dient. Letztere pflegen als authentische Ureinwohner die Traditionen ihrer Ahnen. Die zielkulturelle Begegnung im Englischunterricht erfolgt bei den *tourist Natives* in der Regel über die Darstellung von Sitten und Gebräuchen wie im folgenden Beispiel, das dem Lehrbuch *Green Line New 2, Bayern* entnommen ist. Der Lerner wird hier darauf hingewiesen, dass es sich um Veranstaltungen von *Natives* (den *Powwows*) handelt, auf denen Tänze, Gesänge und andere kulturelle Traditionen dargeboten werden. Zwar setzt sich das Publikum nicht nur aus *Natives*, sondern auch aus weißen Touristen zusammen, der Zweck derartiger Veranstaltungen besteht allerdings nicht in der Bestätigung eines vorgefertigten *Images* und dessen Vermarktung, wie es bei den Disney-Indianern der Fall ist.

In landeskundlichen Lerneinheiten, die den touristischen Ansatz (*tourist approach*) verfolgen, wird dem Lerner der Unterschied zwischen *Indians* und *Natives* explizit vermittelt. Während die touristische Perspektive beim *tourist Indian* in keinsten Weise kritisch reflektiert wird, erfolgt beim *tourist Native* eine Bewusstmachung dieser eingeschränkten Sichtweise. In dem o. g. Beispiel werden die Bilder durch einen Lehrwerkprotagonisten namens John Cloud in einen historischen und kulturellen Kontext eingebunden, der es dem Lerner ermöglicht, zwischen Tradition und Fiktion zu unterscheiden. Die Personalisierung in Form eines jugendlichen Mediators, eines kulturellen Mittlers, trägt weiterhin dazu bei, dass die Distanz, die in der kulturellen Fremdheit der Rituale besteht, durch den Bezug zur Gegenwart teilweise überwunden werden kann. Der Mediator selbst ist es, der aus der Perspektive eines heutigen *Native American* die Situation der Ureinwohner in der Vergangenheit und in der Gegenwart beurteilt. Dabei spielen Fakten nur eine untergeordnete Rolle. Der Lerner steht mit seiner touristischen Perspektive außerhalb des Geschehens und übernimmt die Rolle eines stillen Beobachters (*observer*). Entscheidend für die Begegnung mit der Zielkultur ist der Zugang über das affektive Lernen und allgemein-menschliche Bedürfnisse, wie etwa das Recht auf kulturelle Selbstbestimmung. Der Lerner als *observer* wird mit

24 Stephen Greenblatt, „Warum reisen?“, in: Tobias Gohlis et al., eds., *Warum reisen?*, Voyage, Bd. 1, Köln: DuMont, 1997, p. 16.

der Realität konfrontiert und überprüft und korrigiert im Sinne des hermeneutischen Zirkels aus der kritischen Distanz heraus seinen eigenen Standpunkt.

Das didaktische Ziel ist die Erkenntnis, dass trotz der touristischen Perspektive eine Trennung zwischen Realität und Fiktion möglich ist. Weiterhin soll der Lerner die Einsicht gewinnen, dass er bei der Begegnung mit fremden Kulturen in seinem Denken, Fühlen und Handeln an kulturelle Muster gebunden ist.²⁵ Diese Tatsache wird verstärkt, wenn die eigene Kultur die fremde Kultur dominiert.²⁶ Das heißt, wir sind so stark von unserer Kultur geprägt, dass wir die fremde Kultur auf dem Hintergrund unserer eigenen aufnehmen und bewerten.

9 *The celebrity Indian* (Der prominente Indianer/ Die prominente Indianerin)

Die vierte und zugleich kleinste Gruppe stellen die Ureinwohner dar, die als berühmte Persönlichkeiten zwischen der Welt ihrer Ahnen und der westlichen Welt stehen. Die zentrale Frage bei diesen Protagonisten ist die nach dem Grad ihrer Assimilation. Es geht in derartigen Lerneinheiten nicht um die Thematisierung von Problemen oder um die Entwicklung von Kritikfähigkeit. Vielmehr zielen die Lerneinheiten auf kulturkonstituierende Merkmale ab. Bei diesen Merkmalen stehen das äußere Erscheinungsbild und das Verhalten im Mittelpunkt der zielkulturellen Begegnung im Unterricht.

Das vorliegende Beispiel aus dem Lehrbuch *O Canada!* präsentiert die kanadische Autorin und Schauspielerin Pauline Johnson (1861–1913), deren Vater ein Stammesführer vom Volke der Mohawk und deren Mutter eine Weiße waren. Pauline Johnson gelang Ende des 19. Jahrhunderts als „daughter of the forest“²⁷, als „the Indian poetess“²⁸ und als „the Mohawk princess“²⁹ zu

25 Cf. Lothar Bredella und Werner Delanoy (1999). Einleitung: Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In Lothar Bredella und Werner Delanoy. (Hrsg.). (1999). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, pp. 11-31, hier pp. 12-13.

26 Cf. Lothar Bredella, *Literarisches und interkulturelles Verstehen*, Tübingen: Narr, 2002, p. 104.

27 Daniel Francis, *The Imaginary Indian. The Image of the Indian in Canadian Culture*, Vancouver, B.C.: Arsenal Pulp Press, 62000, p. 112.

28 Daniel Francis, *The Imaginary Indian. The Image of the Indian in Canadian Culture*, Vancouver, B.C.: Arsenal Pulp Press, 62000, p. 113.

29 Daniel Francis, *The Imaginary Indian. The Image of the Indian in Canadian Culture*, Vancouver, B.C.: Arsenal Pulp Press, 62000, p. 114.

Ruhm. Die ihr zugewiesenen Titel machen ihr exotisches Erscheinungsbild mehr als deutlich, und illustrieren den Konstruktcharakter des Images, das Pauline Johnson in der Öffentlichkeit verkörperte. Sie wurde nicht als *Native* wahrgenommen, sondern sollte das Stereotyp einer zivilisierten Indianerin bestätigen.

Kennzeichnend für ihre Auftritte war die Tatsache, dass sie beim Vortrag „indianischer“ Texte Kleider trug, die aus der Sicht des weißen Publikums für Indianer typisch waren (so z. B. Lederbekleidung, Jagdmesser, einen echten Skalp, den sie von ihrem Urgroßvater geerbt hatte). Für ihre „nicht-indianischen“ Texte zog sie westliche Kleidung an. Im Jahre 1886 nahm Pauline Johnson den Namen Tekahionwake an, der nicht ihr eigentlicher Name, sondern der ihres Urgroßvaters war, um ihre indianische Identität authentischer erscheinen zu lassen. Ihren Erfolg verdankte Pauline Johnson u. a. den folgenden Umständen:

- a) Das weiße Publikum sah in Pauline Johnson die Personifikation der Pocahontas, beide verkörpern die ideale Verbindung von *Native* und *Newcomer*, von Natur und Kultur.
- b) Pauline Johnson passte hervorragend in die Vorstellung einer *westernized Indian*, einer gebildeten Indianerin, die einen Gegenentwurf zur *Squaw* lieferte, einer hässlichen, unförmigen und unzivilisierten Frau.
- c) Pauline Johnson fällt in eine Zeit, in der das negative Stereotyp des *primitive savage* allmählich an Bedeutung verlor. Denn in der damaligen Zeit waren die Auseinandersetzungen zwischen den Weißen und den Ureinwohnern weitgehend beendet, und die meisten *Natives* lebten in Reservaten.
- d) Durch ihre Vertrautheit mit der westlichen Kultur kam Pauline Johnson die Funktion eines Bindeglieds zwischen zwei verschiedenartigen Welten zu.

Die zuletzt genannte Funktion machen sich die modernen Lehrbücher zu Nutze, um zum einen die Möglichkeit eines Perspektivenwechsels anzubieten und zum anderen die enge Beziehung zwischen Distanz und Identifikation zu demonstrieren. Im vorliegenden Falle kann der Lerner selbst keine eindeutige Position beziehen, d. h. es fällt ihm schwer, Pauline Johnson kulturell zu fixieren und seinen eigenen kulturellen Kontext als *tertium comparationis* in die zielkulturelle Begegnung einzubringen. Gerade Pauline Johnson gibt ein Beispiel dafür ab, dass es nicht nur die beiden Gegenpole *Native* und Weiße gibt. Es existiert auch ein Raum, in dem die Bedeutungen kultureller Fragen ausgehandelt werden. Dieser als *third space* bekannte Raum eröffnet dem

Lerner eine weitaus differenziertere Betrachtung der indigenen Bevölkerung Nordamerikas als dies bei dem *Native as a historical figure*, dem „Hollywood“ *Indian* und dem *tourist Indian* der Fall ist.

Die *celebrity Indians* liefern die Erkenntnis, dass ein Vergleich des eigenkulturellen Kontextes mit dem zielkulturellen Kontext sehr schwierig ist, da letzterer nicht eindeutig zuzuweisen ist. Hier bietet das transkulturelle Lernen eine Möglichkeit des Aushandelns von Bedeutungen (*negotiation of meaning*), da es Kulturen nicht wie das interkulturelle Lernen als Entitäten betrachtet, sondern zwischen zwei Kulturen Verbindungen in Form eines Kontinuums voraussetzt.

Im Unterschied zu allen bislang genannten Gruppen von *Indians* bzw. *Natives* rückt durch den *third space* ein wesentlicher Bestandteil des landeskundlichen Unterrichts in den Mittelpunkt des Interesses. Er gibt dem Lerner die Möglichkeit, kulturelle Erscheinungen und ihre Bedeutungen zu betrachten, zu vergleichen und auszuhandeln.

10 *The political and ecological activist* (Der politische und ökologische Aktivist)

Der *Native* als politischer und ökologischer Aktivist zählt zu den häufigsten Lehrwerkprotagonisten. Wie kaum eine andere Person eignet er sich für die Förderung von Kritikfähigkeit, von politischem Bewusstsein und von Umweltbewusstsein. Wie der *Native as a historical figure* befindet sich der Aktivist in einer Opferrolle. Die weiße Bevölkerungsmehrheit trägt die Verantwortung für die schlechte Situation der Ureinwohner. In den Lehrbucheinheiten geht es um den Kampf um das Land, um die Zerstörung der natürlichen Umwelt, um die soziale und politische Benachteiligung, um das mangelhafte Bildungssystem und um Alkoholismus und Drogen, die die Situation der *Natives* prägen.

Eine weitere Parallele zum *Native as a historical figure* lässt sich in der Wahl des methodischen Ansatzes bei der landeskundlichen Progression finden. Es handelt sich um eine problemorientierte Landeskunde, bei der die Probleme der Urbevölkerung am Beispiel einzelner Vertreter dieser Gruppe diskutiert werden. Die Frage nach der Repräsentativität ist jedoch sehr kritisch zu sehen, denn sie kann beim Lerner zu der Annahme führen, dass alle Ureinwohner Nordamerikas sich in einer entsprechenden Situation befinden.

Die didaktische Funktion des Aktivisten ist nicht primär die Vermittlung landeskundlichen Wissens. Er ist der „edle Wilde“, der *noble savage* der Gegenwart, der der modernen westlichen Gesellschaft einen Spiegel vorhält. Darin soll sie die negativen Seiten des Fortschrittsglaubens und der gesellschaftlichen Entwicklung erkennen. Der politische und ökologische Aktivist ist zugleich ein Sprachrohr für andere Minoritäten, die sich innerhalb der amerikanischen und kanadischen Gesellschaft Gehör verschaffen wollen.

11 Zusammenfassung

Die in den Materialien für den Englischunterricht präsentierten Ureinwohner Nordamerikas spielen für das Erreichen didaktischer Ziele eine entscheidende Rolle. Innerhalb der Vielzahl der Lehrwerkprotagonisten lassen sich einzelne Gruppen ausmachen, denen bestimmte didaktische Funktionen zugewiesen sind. Auf der Grundlage eines Kriterien- und Fragenkatalogs konnte nachgewiesen werden, dass die Trennung zwischen *Indian* und *Native* nicht ausreicht, um die didaktischen Funktionen und deren Lernzielbezug transparent zu machen.

Aus diesem Grunde ergibt sich die Notwendigkeit einer didaktischen Klassifikation der Lehrwerkpersonen, die sowohl Aussagen über die jeweiligen historischen, sozialen sowie kulturellen Kontexte macht als auch die Ziele des Englischunterrichts deutlicher in den Blickpunkt treten lässt. Durch den Wechsel von Distanz und Identifikation liegt der Fokus der zielkulturellen Begegnung nicht mehr nur auf der eigenen und der fremden Kultur, sondern vor allem auf dem Raum dazwischen, dem *third space*, in dem Bedeutungen durch einen Perspektivenwechsel ausgehandelt werden und transkulturelles Lernen realisiert werden kann.

Vor dem Hintergrund zentraler Lernziele wie der Stereotypenkompetenz und der *cultural awareness* lautet die Forderung:

Die Materialien für den Englischunterricht sollen in der Zukunft viel stärker die didaktische Funktion der Lehrwerkprotagonisten thematisieren. Dies ermöglicht dem Lerner nicht nur eine einfachere Unterscheidung zwischen *Indian* und *Native*, sondern er erkennt von sich aus auch, mit welchen didaktischen Problemen er sich bei der zielkulturellen Begegnung befassen muss.

Literatur

Materialien für den Englischunterricht

- America. People and Places. München: TR-Verlagsunion, 2000.
- Britain and America. Images and Perspectives. Berlin: Cornelsen, 1997.
- Britain and America. Images and Perspectives. Lehrerbuch. Berlin: Cornelsen, 1997.
- Discover ... First Nations Peoples in America. Students' Book. Paderborn: Schöningh, 1999.
- Discover ... First Nations Peoples in America. Teachers' Book. Paderborn: Schöningh, 2001.
- English G 2000, B3. Berlin: Cornelsen, 1998.
- English G 2000, B4. Berlin: Cornelsen, 1999.
- English G, Gymnasium Bayern, Band 3. Berlin: Cornelsen, 2005.
- English G, Gymnasium Bayern, Band 5. Berlin: Cornelsen, 2007.
- English G, Gymnasium Bayern, Band 5. Handreichungen für den Unterricht, Berlin: Cornelsen, 2007.
- English live, Ausgabe 6B. München und Braunschweig: Langenscheidt-Longman und Westermann, 1995.
- From Melting Pot to Multiculturalism. E pluribus unum? Berlin und München: Langenscheidt, 2005.
- From Melting Pot to Multiculturalism. E pluribus unum? Resource Book. Berlin und München: Langenscheidt, 2005.
- In America. Berlin: Cornelsen, 1998.
- Learning English. Green Line 4. Stuttgart: Klett, 1987.
- Learning English. Green Line New 2. Bayern, Stuttgart: Klett, 2004.
- Learning English. Green Line New 4. Stuttgart: Klett, 1998.
- Learning English. Green Line New 5. Bayern, Stuttgart: Klett, 2007.
- Learning English. Red Line New 4. Bayern, Stuttgart: Klett, 2002.

- O Canada! History, Country and Cultures from Sea to Sea, Berlin, München: Langenscheidt, 2006.
- O Canada! History, Country and Cultures from Sea to Sea. Resource Book, Berlin, München: Langenscheidt, 2006.
- Pathway to Summit, Oberstufe Englisch, Paderborn: Schöningh, 1999.
- Spotlight on the USA. New York, Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Summit, Grundkurs/Leistungskurs Englisch. Paderborn: Schöningh, 1997.
- The American Dream. Humankind's Second Chance? Berlin, München: Langenscheidt, 2005.
- The American Dream. Humankind's Second Chance? Resource Book. Berlin, München: Langenscheidt, 2005.
- Thunderheart – Exploring Native America, EinFach Englisch, Unterrichtsmodell. Paderborn: Schöningh, 2004.
- Viewfinder Special, Lese- und Arbeitsbuch für die gymnasiale Oberstufe. Berlin und München: Langenscheidt, 32001.
- Viewfinder Special. New Edition. Lese- und Arbeitsbuch für die gymnasiale Oberstufe. Berlin, München: Langenscheidt, 2007.
- Viewfinder Special. New Edition. Teacher's Book. Berlin, München: Langenscheidt, 2008.

Untersuchungen zum Amerikabild

- Bredella, Lothar (ed.) (1984): Die USA in Unterricht und Forschung. Bochum: Kamp.
- Buttjes, Dieter (1987): Amerikanische Alltagskultur als Gegenstand landes- und kulturwissenschaftlicher Forschung. Anmerkungen zu Dimensionen und Definitionen eines Begriffs. In: Helmut Sauer (ed.): Amerikanische Alltagskultur und Englischunterricht, anglistik & englischunterricht, Bd. 31. Heidelberg: Winter, pp. 11–19.
- Friz, Susanne (1991): Das Bild von England, Amerika und Deutschland bei Fremdsprachenlernern und in Fremdsprachenlehrwerken: ein Beitrag zur komparativen Landeskunde, Sprach- und Literaturwissenschaften, Bd. 32. München: tuduv.
- Funk, Hermann (1979): Das Amerikabild in deutschen Englischlehrwerken in der Sekundarstufe I am Beispiel der Learning-English-Reihe. In: Gerhard

- Neuner (ed.): Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke, Kasseler Arbeiten zur Sprache und Literatur: Anglistik – Germanistik – Romanistik, Bd. 5. Frankfurt/M.: Lang, pp. 68–96.
- Funke, Peter (1984): Was ist Erfahrung amerikanischer Wirklichkeit? Zur Lernzielproblematik einer Didaktik der Amerikastudien. In: Lothar Bredella (ed.): Die USA in Unterricht und Forschung. Bochum: Kamp, pp. 55–69.
- Glaap, Albert-Reiner (1978): Amerikakundliche Materialien im DDR-Lehrbuch 'English for you'. In: Horst Arndt; Weller, Franz-Rudolf (eds): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/M.: Diesterweg, pp. 104–118.
- Högel, Rolf (1987): Alltag in Amerika – Seine Darstellung in englischen Lehrwerken der Sekundarstufe I. In: Helmut Sauer (ed): Amerikanische Alltagskultur im Englischunterricht, anglistik & englischunterricht, Bd. 31. Heidelberg: Winter, pp. 21–33.
- Isernhagen, Hartwig (1984): Zum Verhältnis von Identifikation und Distanz in der Ausbildung von Selbst- und Fremdverständnis durch den Fremdsprachenunterricht. In: Lothar Bredella (ed.): Die USA in Unterricht und Forschung. Bochum: Kamp, pp. 40–54.
- Jacobmeyer, Wolfgang (ed) (1988): Die Bundesrepublik Deutschland und die Vereinigten Staaten von Amerika. Die landeskundliche Darstellung in Sprachlehrbüchern beider Länder. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Jacobsen, Hans-Adolf (1982): Anmerkungen zum Deutschlandbild in den USA und zum Amerikabild in der Bundesrepublik Deutschland. Internationale Schulbuchforschung, 4/2+3, pp. 109–112.
- Janssen-Holldiek, Ingrid (1984): Bilder und Vorstellungsbilder im Fremdsprachenunterricht. Unterrichtswissenschaft, 12/1, pp. 48–67.
- Kaiser, Rudolf (1978): Amerika – in didaktischer Perspektive, Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Bd. 8. Hildesheim: Olms.
- Keller, Gottfried (1989): Identifikation und Distanz im amerikanischen Selbstbild. Eine Erweiterung des transkulturellen Verstehens. Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 42/4, pp. 212–221.

- Linke, Gabriele (1992): Das Bild von der UDSSR, Großbritannien und den USA im Russisch- und Englischunterricht der DDR. *Fremdsprachenunterricht*, 45/4, pp. 198–202.
- Lutz, Hartmut (1980): Native Americans im Englischunterricht. Zur Theorie und Praxis einer sozialkritischen Landeskunde in der Orientierungsstufe. In: Dieter Buttjes (ed): *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. Paderborn: Schöningh, pp. 30–49.
- Quandt, Siegfried, (1988): American and German Images in Historical Perspective. In: Bredella, Lothar; Haack, Dietmar (eds.): *Perceptions and Misperceptions: The United States and Germany. Studies in Intercultural Understanding. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, pp. 203–208.
- Sarlos, Beatrice (1994): Noble Savage to Indian Fairy. An Analysis of the 19th Century Schoolbook Illustrations of Native Americans. *Internationale Schulbuchforschung*, 16/4, pp. 397–422.
- Sauer, Helmut (ed) (1987): *Amerikanische Alltagskultur im Englischunterricht. anglistik & englischunterricht*, Bd. 31. Heidelberg: Winter.
- Schulze, Martin (1979): Das England- und Amerikabild im Englischunterricht der DDR dargestellt am Lehrwerk English for you. In: Neuner, Gerhard (ed): *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke. Kasseler Arbeiten zur Sprache und Literatur: Anglistik – Germanistik – Romanistik*, Bd. 5. Frankfurt/M.: Lang, pp. 118–166.

Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse und Kriterienkataloge

- Breit, Peter K. (1992): Amerikanische Bilder und Images über Deutschland. Fragwürdige Antworten auf das Problem der Bilder und Images, die Nationen voneinander haben: Mutmaßungen über die Verwendbarkeit und Haltbarkeit von Eindrücken. *Internationale Schulbuchforschung*, 14/1, pp. 21–34.
- Keim, Lucrecia (1994): Kriterien für die Beurteilung der Authentizität von Lehrwerktexten. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (eds.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*. Berlin: Langenscheidt, pp. 162–179.
- Kieweg, Werner, „Lernprozessorientierte Kriterien zur Evaluierung von Englisch-Lehrwerken“, *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch*, 32/34, 1998, pp. 27–38.

- Krumm, Hans-Jürgen, (1994): Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (eds.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken. Berlin: Langenscheidt, pp. 100–105.
- Meijer, Dick und Jenkins, Eva-Maria (1998): Landeskundliche Inhalte – Die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken. Fremdsprache Deutsch, H. 1, pp. 18–25.
- Mennecke, Arnim (1991: Überlegungen zur Bewertung landeskundlicher Inhalte in fremdsprachlichen Lehrwerken. In: Doyé, Peter (ed.): Großbritannien. Seine Darstellung in deutschen Schulbüchern für den Englischunterricht, Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 72. Frankfurt/M.: Diesterweg, , pp. 27–39.
- Mey, Hartmut (1993): Gesichtspunkte für die Beurteilung von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachenunterricht, 37,46/2, pp. 90–92.
- Neuner, Gerhard (1979): Lehrwerkanalyse und -kritik als Aufgabenfeld der Fremdsprachendidaktik. Zur Entwicklung seit 1945 und zum gegenwärtigen Stand. In: Neuner, Gerhard (ed): Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke. Kasseler Arbeiten zur Sprache und Literatur: Anglistik – Germanistik – Romanistik, Bd. 5. Frankfurt/ M.: Lang, pp. 5–39.
- Reisener, Helmut (1991): Fünfzehn Fragenkomplexe zur Beurteilung von Lehrbüchern für den Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachenunterricht, 35,44/1, pp. 31–37.
- Rust, Holger (1980): Struktur und Bedeutung. Studien zur qualitativen Inhaltsanalyse. Berlin: Spiess.
- Sauer, Helmut (1975): Analyse Kriterien für landeskundliche Inhalte von Lehrwerken für den Englischunterricht. In: Heuer, Helmut; Müller, Richard M. (eds.): Lehrwerkkritik 2: Landeskunde, Illustrationen, Grammatik. Dortmund: Lensing, pp. 7–17.
- Segermann, Krista (1980): Lehrwerkkritik für die Sekundarstufe II: Kriterien zur Beurteilung fremdsprachlicher Kursmaterialien. Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 33/1, pp. 62–68.
- Vielau, Axel (1981): Kriterien für die Beurteilung von Lehrwerken. Zielsprache Französisch, 13/4, pp. 187–193.

Studien über die nordamerikanischen Ureinwohner und das Indianer-Image

- Aldred, Lisa: Plastic Shamans and Astroturf Sun Dances: New Age Commercialization of Native American Spirituality. *The American Indian Quarterly* 24/3, 2000, pp. 329–352. Internet-Publikation <http://muse.jhu.edu/demo/american_indian_quarterly/v024/24.3aldred.html> (03.09.2007).
- Axtell, James; Sturtevant, William C. (1980): *The Unkindest Cut, or Who Invented Scalping?* *William and Mary Quarterly*, 37, pp. 452–472.
- Bataille, Gretchen; Silet, Charles L. P. (eds.) (1980): *The Pretend Indians: Images of Native Americans in the Movies*, Ames: Iowa State UP.
- Barra, Allen: The education of Little Fraud: How did a racist speechwriter for George Wallace turn into a 'Cherokee' sage and author of a revered multicultural text? The weird tale of Asa ('Forrest') Carter. *Salon.com*, Internet-Publikation <<http://archive.salon.com/books/feature/2001/12/20/carter/print.html>> (27.8.2007).
- Berkhofer, Robert F. (1978): *The White Man's Indian*, New York: Vintage.
- Bollman, Amy Kallio: *The Education of Little Tree and Forrest Carter*. *Native Web*, Internet-Publikation <<http://www.nativeweb.org/pages/legal/carter.html>> (27.8.2007).
- Briese, Marco: 2004): *Das Opfer der Lakota: Soziale und politische Folgen der Indianerrezption des New Age, exemplarisch dargestellt an der Kultur der Lakota und ihrem Transfer in den deutschen Sprachraum*. Greiz: König.
- Churchill, Ward (1998): *Fantasies of the Master Race: Literature, Cinema and the Colonization of American Indians*. San Francisco, CA: City Lights.
- Clifton, James A. (ed) (2003): *The Invented Indian. Cultural Fictions and Government Policies*. New Brunswick, USA/London, UK: Transaction Publishers, 3.
- Clifton, James A. (2003): *The Indian Story: A Cultural Fiction*. In: Clifton, James A. (ed): *The Invented Indian. Cultural Fictions and Government Policies*. New Brunswick, USA/London, UK: Transaction Publishers, 3, pp. 29–47.

- Delora, Vine (1994): *God is Red: A Native View of Religion*. Golden, CO: Fulcrum.
- Deloria, Phillip J. (1998): *Playing Indian*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Edelhoff, Christoph (1986): Authentizität im Fremdsprachenunterricht: Landeskunde – Texte – Lernende. *Zielsprache Deutsch*, 17/4, pp. 23–50.
- Feest, Christian F.: *Pride and Prejudice: The Pocahontas Myth and the Pamunkey*. In: Clifton, James A. (ed): *The Invented Indian. Cultural Fictions and Government Policies*. New Brunswick, USA/ London, UK: Transaction Publishers, 32003, pp. 49–70.
- Feest, Christian F.: *Europe's Indians*. In: Clifton, James A. (ed): *The Invented Indian. Cultural Fictions and Government Policies*. New Brunswick, USA/London, UK: Transaction Publishers, 32003, pp. 313–332.
- Francis, Daniel: *The Imaginary Indian. The Image of the Indian in Canadian Culture*. Vancouver: Arsenal Pulp, 62000.
- Green, Rayna (1988): *The Tribe Called Wannabee: Playing Indian in America and Europe*. *Folklore*, 99/1, pp. 30–55.
- Kilpatrick, Jacquelyn (1999): *Celluloid Indians: Native Americans and Film*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Knopf, Kerstin (2007): *Imagining Indians – Subverting Global Media Politics in the Local Media*. In: Bartels, Anke; Wiemann, Dirk (eds.): *Global Fragments. (Dis)Orientation in the New World Order*. Amsterdam /New York: Rodopi, pp. 117–138.
- Lutz, Hartmut (1985): *Indianer“ und „Native Americans: Zur sozial- und literarhistorischen Vermittlung eines Stereotyps*. Hildesheim/Zürich/ New York: Georg Olms.
- Lutz, Hartmut (2002): *'Indians' and Native Americans in the Movies: A History of Stereotypes, Distortions, and Displacements*. In: Lutz, Hartmut (ed): *Approaches: Essays in Native North American Studies and Literatures*. Augsburg: Wißner, pp. 48–61.
- Lutz, Hartmut (2003): *'Okay, I'll be their Indian for next year': Thoughts on the Marketing of a Canadian Indian Icon in Germany*. In: Breinig, Helmbrecht (ed): *Imaginary (Re-)Locations: Tradition, Modernity, and the Market in Contemporary Native American Literature and Culture*. Tübingen: Stauffenburg, pp. 217–245.

- Masayesva, Victor: *Through Native Eyes: The Emerging Native American Aesthetic*. *The Independent*, Dez. 1994, pp. 20–21, 27.
- Peipp, Matthias; Bernhard Springer (1997): *Edle Wilde, Rote Teufel: Indianer im Film*. München: Heine.
- Phillips, Leon (1973): *First Lady of America. A Romanticized Biography of Pocahontas*. Richmond, VA: Westover.
- Smith, Donald B.; Long Lance (1982): *The True Story of an Imposter*. Toronto: Macillan.
- Smith, Donald B.: *From Sylvester Long to Chief Buffalo Child Long Lance*. In: Clifton, James A. (ed): *Being and Becoming Indian. Biographic Studies of North American Frontiers*. Chicago: Dorsey Press, pp. 183–203.
- Theis, Rolf D. (1991): *Das Amerikabild in deutschen Schulbüchern*. Frankfurt am Main: Lang.
- Thornton, Russell (1988): *American Indian Holocaust and Survival: A Population History Since 1492*. Norman, Ok: University of Oklahoma Press.
- Vizenor, Gerald (1999): *Manifest Manners: Narratives on Postindian Survival*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wrone, David R.; Nelson, R. S. (eds.) (1973): *Who's The Savage? A Documentary History of the Mistreatment of the Native North Americans*. Greenwich, CT: Fawcett.

Fremdsprachenlernen ohne etwas zu sagen zu haben? Einige kritische Überlegungen zu den Kommunikationsstrukturen des Web 2.0

Technische Entwicklungen sind in der Fremdsprachendidaktik traditionell schnell aufgegriffen worden – häufig genug mit geringem Mehrwert für Lernmotivation und Lernerfolg (vgl. z. B. die Sprachlaboreuphorie der 1960er Jahre). Nichts geht heute ohne Multimedia. Auch für die Nutzung des Web 2.0 liegen bereits erste Unterrichtsvorschläge vor (z. B. Themenhefte von *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1/2008 und *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 12/2008). Mit seinen – angeblich – kollaborativen, partizipatorischen und kommunikativen Elementen scheint das „Mitmachnetz“ prädestiniert für eine Nutzung im Englischunterricht. Ein Bezug zu wichtigen Prinzipien der Englischdidaktik (z. B. Handlungsorientierung, Lernerautonomie, Lebensweltorientierung, Kreativität) lässt sich leicht konstatieren. Ohne das didaktische und methodische Potenzial des Mediums grundsätzlich in Frage stellen zu wollen, soll mein Beitrag auch einige kritische Aspekte zur Diskussion bringen. Trotz seiner vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten ist das Web 2.0 durch eine gewisse „Sprachlosigkeit“ gekennzeichnet. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus, wie auch aus der „Einweg-Kommunikation“ des Mediums, für einen Englischunterricht, in dem Sprache und (unmittelbare) sprachliche Kommunikation normalerweise einen wichtigen Stellenwert haben?

1 Einleitung: Charakteristika des Web 2.0

Wer sich aus der Perspektive der Englischdidaktik kritisch mit dem Web 2.0 auseinandersetzen will, muss zunächst definieren, welche Komponenten dieses Medium im Einzelnen umfasst. Das ist angesichts der Vielfalt der Programmangebote, die mit dem Begriff Web 2.0 betitelt werden, gar nicht so einfach. Didaktische Überlegungen zur Nutzung von Weblogs fallen sicherlich anders aus als solche zum Einsatz von Internet-Videos oder von Podcasts. Zudem wird der Terminus Web 2.0 selbst als unscharf kritisiert.

Versteht man das Web 2.0 aber weniger als einen Sammelbegriff für die unterschiedlichen Technologien und Innovationen und mehr eine Bewusstseinshaltung – „an attitude not a technology“ (O’Reilly 2005) – lassen sich einige allgemeine Überlegungen zum Einsatz des Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht anstellen.

In seiner Auflistung von Anwendungsprinzipien stellt einer der Gründungsväter des Begriffs Web 2.0, Tim O’Reilly, den Gedanken des Internets als Plattform in den Mittelpunkt, auf der die Nutzer zu *agents* werden und die Kontrolle über die Daten haben. Die Anwendungen zeichnen sich durch eine „architecture of participation“ (O’Reilly 2005) aus: das Web 2.0 als vielbeschriebenes ‘Mitmachnetz’. Schwerpunkte sind Möglichkeiten der Umgestaltung und Transformation vorhandener Daten sowie die Nutzbarmachung einer kollektiven Intelligenz (ibid.). Die *one way* Kommunikation des Web 1.0 wandelt sich zu einer stark vernetzten Struktur, in der die Rollen von Produzenten und Konsumenten nicht mehr von vornherein festgelegt sind, ebenso wenig wie die Richtung der Kommunikation.

Ob diese angestrebte ‘digitale Demokratisierung’ allerdings immer in wünschenswertem Maße funktioniert oder ob nicht ganz andere Gravitationszentren entstehen, sei dahingestellt. Kritische Stimmen sprechen beispielsweise von einem „cult of the amateur“ (Carr 2005). Cope und Kalantzis (2006: 8) weisen auf entstehende gegenläufige Tendenzen hin, die auch in Abbildung 1 karikiert werden: „For every moment of in which agency is passed over to users and consumers, power is also centralised ways that become more disturbing with time (sic). The ownership of commercial media, communications channels and software platforms is becoming alarmingly concentrated.“ Andere kritische Stimmen nennen das Gegenmodell eines ‘digitalen Maoismus’ und die in diesem Zusammenhang vorgebrachten Argumente. So schreibt Thaler (2008: 15) unter Bezugnahme auf Lanier (2006): „Die ‘Schwarmintelligenz’ sei nivellierend und könne kein Wissen generieren, die grasswurzeldemokratische Internet-Utopie sei nichts als eine trügerische Renaissance von der Unfehlbarkeit des Kollektivs.“

Grundsätzliche medienkritische Aspekte, wie sie in der Englischdidaktik von Volkmann (2005) – unter Bezugnahme auf Postmans kulturkritischen Ansatz (1997) – für das Internet formuliert worden sind, behalten auch für das Web 2.0 ihre Gültigkeit. Als besonders problematisch werden die einfache und voraussetzungslose Zugänglichkeit von visuellen Informationen und die Betonung der Unmittelbarkeit angesehen. Die Erörterung von Informationen

werde vermieden und damit die gedankliche wie auch sprachliche „Ausbreitung von Argumenten, Hypothesen, Darlegungen, Gründen und Widerlegungen“ (Volkman 2005: 51). Die Wahrnehmung der Realität werde durch Mediennutzung und -gewohnheiten beeinflusst. Mit „reduziertem Aufmerksamkeitsmodus“ (ibid.: 50) werden alle möglichen Informationen ohne Prüfung ihrer Relevanz konsumiert.

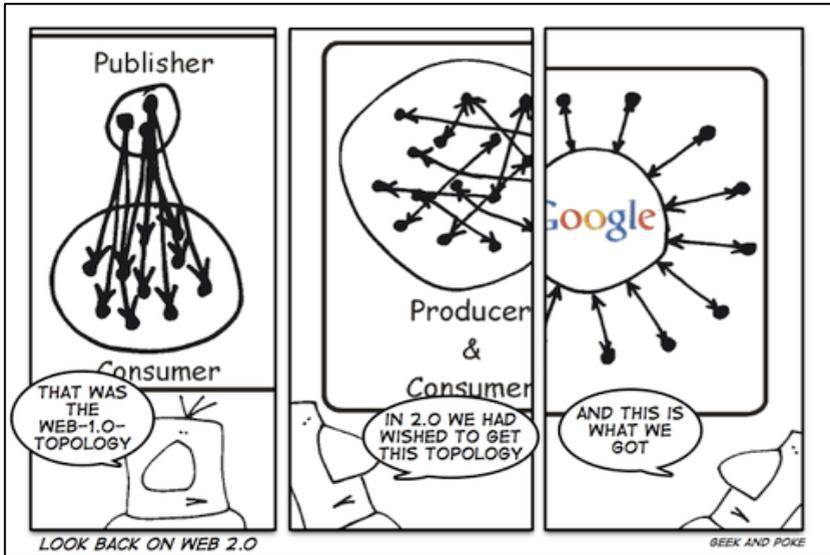


Abb. 2 Quelle: <http://geekandpoke.typepad.com/geekandpoke/2006/10/>

Auch wenn sich argumentieren lässt, dass das Internet und damit das Web 2.0 ein „Zwischenmedium“ (ibid.: 52) ist, das nicht nur visuelle und auditive, sondern auch klassische text- und schriftbasierte Komponenten umfasst, auf welche die geäußerte Kritik nicht bzw. nur in geringerem Maße zutrifft, so dürfte kein Zweifel daran bestehen, dass in allen möglichen Lebensbereichen eine fortschreitende Hinwendung zum Visuellen stattfindet und damit neue „Arten des Denkens, Wahrnehmens und Kommunizierens“ (ibid.: 53) hervor gebracht werden.

2 Web 2.0 und Fremdsprachenunterricht

Die zuvor skizzierten Charakteristika lassen erwarten, dass sich auch im Fremdsprachen- und Englischunterricht neue Formen des Lernens entwickeln, die Volkmann (2005: 43) auf dem Spannungsfeld zwischen „Medienverwahrlosung“ und einer „Demokratisierung des Lernens“ verortet. Während ein von den Lernern stärker mitgestaltetes und mitverantwortetes Lernen sicher eine reizvolle und wünschenswerte Zielvorstellung ist, bleibt die Frage offen, ob die vermeintliche Demokratisierung der Mediennutzung automatisch eine Demokratisierung des Lernens nach sich zieht oder ob diese – wie im vorigen Abschnitt angedeutet – angesichts nicht immer durchschaubarer zentralisierender Tendenzen eine trügerische Vorstellung bleibt (vgl. auch Luke 2000: 78f.).

Praktische Vorschläge für die Nutzung des Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht lassen sich bereits zu einer Vielzahl seiner unterschiedlichen Genres finden (vgl. z. B. Bühler 2008, Dorok/Klemm 2008, Thaler 2008). Sie alle dokumentieren ein Bewusstsein für die genannten und weitere bedenkliche Aspekte des Web 2.0. Allerdings werden mögliche kritische Einwände schnell überstimmt: Insbesondere der Partizipationsgedanke und die (vermeintlich) authentischen Kommunikationsmöglichkeiten werden als zentrale Argumente für die Nutzung der unterschiedlichen Genres des Web 2.0 im Englischunterricht zugrunde gelegt. Auch die Ausbildung vom *media literacy* wird als Begründung herangezogen (vgl. Thaler 2008, Schmidt/Böttcher 2008).

Torben Schmidt (2008: 31) beispielsweise begründet in seinem thematisch orientierten Unterrichtsvorschlag die Arbeit mit Podcasts so:

Die Fremdsprache wird [...] zum Instrument, um außerhalb der vier Wände des Klassenzimmers mit einem Publikum über Inhalte kommunizieren und diskutieren zu können. Schließlich sind die Zuhörer und Zuschauer bei dieser Technologie keine passiven Rezipienten, sondern haben die Möglichkeit, den Produzenten durch mündliche und schriftliche Kommentare ein direktes Feedback zu geben und in einen Meinungs austausch einzutreten.

Zur Arbeit mit Wikis argumentieren Dorok/Klemm (2008: 19, Kursivierung im Original) in ähnlicher Weise: „Den Nutzern ist nicht nur die Rezeption vorhandener Seiten, sondern auch die Produktion von Inhalten möglich. Da-

mit setzen *Wiki* auf geradezu exemplarische Weise die ursprüngliche Idee des World Wide Web um.“

Noch einen Schritt weiter geht Engelbert Thaler (2008), der in seinem Beitrag zur Nutzung von Internet-Videos im Englischunterricht als übergeordnete Zielvorstellung formuliert, dass die Schülerinnen und Schüler „zu Mitgliedern einer *community*“ (ibid.: 17, Kursivierung im Original) werden. Gemeint ist hier wohl eine internationale Gemeinschaft von Webnutzern, die trotz ihrer Virtualität Wesenszüge einer realen *community* hat.

Zwar macht Thaler (ibid.: 18) in einer tabellarischen Übersicht Vorschläge für die thematische Ausgestaltung der unterrichtlichen Arbeit mit Internet-Videoclips, zugleich lassen seine Ausführungen aber die Vermutung zu, dass sich die didaktische Strukturierung stärker aus der Funktionsweise des Mediums als aus inhaltlichen Argumenten ergibt. Der Verfasser (ibid.: 15, meine Hervorhebung) schreibt, dass medienkritischen Ansätze „durch eine handlungsorientierte, kreative Herangehensweise ergänzt werden [sollten], *in deren Mittelpunkt das selbstständige Erstellen und Hochladen eines Videos stehen*“. Handlungsorientierung wird hier in erster Linie als unterrichtspraktische Tätigkeit oder *activity* verstanden. Mithilfe einer 10-Ebenen-Pyramide unterscheidet Thaler die unterschiedlichen Tätigkeiten, die es – in chronologischer Reihenfolge – im Unterricht zu erledigen gilt: 1. Sichten, 2. Verstehen, 3. Analysieren, 4. Kommentieren, 5. Verändern, 6. Produzieren, 7. Editieren, 8. Hochladen, 9. Beurteilen und 10. Sharing.

Diskussionswürdig ist dieser Ansatz deswegen, weil Sprache und Sprechen nur in einigen der Tätigkeiten eine zentrale Rolle spielen: Für das Sichten und Verstehen sind nur dann rezeptive Sprachfertigkeiten notwendig, wenn das Ausgangsmaterial sprachliche Komponenten enthält. Auch die Arbeitsschritte 5. bis 10. sind grundsätzlich ohne sprachliche Tätigkeiten denkbar, auch wenn in einer Gruppenarbeit über das Vorgehen sicher kommuniziert wird, allerdings nicht notwendigerweise in der Fremdsprache. Am ehesten dürften (fremd-)sprachliche Kompetenzen bei der Analyse und beim Kommentar des Ausgangsmaterials im Unterrichtsgespräch notwendig sein. Während die Analyse von Internet-Videos im Unterricht sicher als vielfältiger Sprech Anlass genutzt werden kann, stellt sich beim netzinternen Feedback allerdings die Frage nach der Komplexität des Sprachgebrauchs ebenso wie nach der Qualität der Kommunikation. Häufig sind Kommentare auf kurze Floskeln, Abkürzungen oder Symbole (wie z. B. Smileys) reduziert (vgl. hierzu auch Luke 2000: 84f.).



Abb. 3 Quelle: <http://schnutinger.wordpress.com/2007/01/11/you-tube-generation/>

Thaler (2008: 15, Kursivierung im Original) selbst weist auf die Kritik hin, die am vermeintlich mangelnden Tiefgang des Mediums geäußert wird: „Schließlich wir der Trend zu einer *Best-of*-Kultur angeprangert. Aufwändige Produktionen würden auf die eine Pointe reduziert, die Aufmerksamkeitsspanne sinke durch die MacDonaldisierung, was zählt ist der kurze Ausschnitt.“ Während diese Tendenz im Bereich der Textrezeption dazu führen mag, dass anstelle ganzer Bücher zukünftig nur wenige Seiten gelesen werden (vgl. *ibid.*) bzw. sich Lesegewohnheiten insgesamt verändern,¹ so

1 „Reading practices also are in flux: we don’t read electronic text on-screen in the exclusively bookish direction from left to right but we scroll text vertically with increasing speed and visual acuity in order to identify the gist of a message and locate keywords on which to click.” (Luke 2000: 84).

könnte sie für die sprachliche Kommunikation in ähnlicher Weise bedeuten, dass anstelle ausführlicher Würdigungen nur noch kurze und weitestgehend belanglose oder irrelevante Kommentare abgegeben werden (vgl. Abbildung 2), die nicht bzw. kaum inhaltlich aufeinander Bezug nehmen. Es lässt sich in Anlehnung an Volkmanns Überlegungen vermuten, dass im Web 2.0 Informationen und Anmerkungen mit einem ebenso reduziertem Aufmerksamkeitsmodus eingestellt, wie sie abgerufen werden. Der Akt des Postens wird zum Zweck an sich (vgl. auch Abbildung 3).

3 Handlungsorientiertes Fremdsprachenlernen und Web 2.0

Die genannten Argumentationen legen es nahe, genauer nach Bezügen zwischen einem wichtigen fremdsprachendidaktischen Prinzip, dem Ansatz der Handlungsorientierung (vgl. insbesondere Bach/Timm 2003), und den Mitmachkomponenten des Web 2.0 zu schauen, stellen doch beide Aspekte des gemeinsamen Tätigseins und Handelns in den Mittelpunkt. Neben Thaler weist auch Bühler (2008: 29) explizit auf die enge Verbindung zwischen Web 2.0-Anwendungen und einem handlungs- und projektorientierten Fremdsprachenunterricht hin und gibt eine Vielzahl von Beispielen und Aufgabenvorschlägen zur Arbeit mit Podcasts.

Es ist sicher richtig, dass mit der Einbindung des Web 2.0 in den Fremdsprachenunterricht die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler – wie auch beim handlungsorientierten Unterricht – stärker als Ausgangs- oder Bezugspunkt des Unterrichts berücksichtigt wird. Die Arbeit mit medialen Anwendungen, welche die Schülerinnen und Schüler aus ihrem täglichen Leben kennen, trägt vermutlich auch zu der wünschenswerten Überwindung der Trennung von Unterricht und außerschulischer Lebenswelt bei, für die beispielsweise auch Bach/Timm (ibid.: 4) sich aussprechen. Mit den medientechnischen Möglichkeiten einer globalisierten Welt lässt sich der Klassenraum nahezu unbegrenzt öffnen. Damit wird die ursprünglich zweiseitige Ausrichtung von Handlungsorientierung (methodenbezogen, was den schulischen Kontext betrifft, und zielbezogen, was den außer- und nachschulischen Kontext betrifft), die Bach/Timm (2003) herausstellen, in medial-globalen Arrangements zu zwei Seiten derselben Medaille. Unterrichtliches *learning by doing* wird gleichzeitig zu einem über- und außerschulischen *doing what you have learned* (Haubrich et al. 1997: 249).

So gesehen ließe sich argumentieren, dass es mithilfe der Anwendungen des Web 2.0 gelingen kann, neue Lernumgebungen zu schaffen, welche den Wert eines handlungsorientierten Ansatzes besonders gut umzusetzen vermögen und welche „die Schüler für ihre private, berufliche und gesellschaftliche Existenz handlungsfähig“ (ibid.: 1997: 42) machen, da eine direkte Auseinandersetzung nicht nur mit technischen, sondern auch mit gesellschaftlichen Entwicklungen stattfindet. Gesellschaftliche Verwertungszusammenhänge schulisch vermittelten Wissens können so für die Schülerinnen und Schüler unmittelbar erfahrbar gemacht werden. Damit werden Lernerautonomie und wichtige emanzipatorische Funktionen angestrebt, die sich möglicherweise bis hin zu einer Demokratisierung des Lernens entwickeln lassen (vgl. die vorigen Abschnitte; zum Zusammenhang der neuen Technologien, Sprachenlernen und Lernerautonomie vgl. Allford/Pachler 2007).²

Sieht man sich weitere Merkmale eines handlungsorientierten Ansatzes an (vgl. hierzu auch Viebrock 2009), zeigt sich allerdings auch, an welchen Stellen eine mangelnde Kompatibilität dieses wichtigen fremdsprachendidaktischen Prinzips und des Web 2.0 vorliegt. Während es in vielen der Web 2.0-Genres um die „handwerkliche“ Herstellung von Produkten (Internetvideos, persönlichen Webseiten, Tonaufnahmen) geht, die häufig einen visuellen Schwerpunkt haben, findet sich in der Definition von Handlungsorientierung beispielsweise bei Bach/Timm (2003: 11f.) keine Überbetonung materieller Tätigkeiten, sondern es wird eindeutig das *sprachliche* Handeln ins Zentrum der Überlegungen gestellt. Zudem wird hervorgehoben, dass dieses sprachliche Handeln in realen oder zumindest realitätsnahen Situationen *Konsequenzen* hat, welche die Schülerinnen und Schüler zu *verantworten* haben. Handlungsorientierter Unterricht zielt darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler *etwas zu sagen haben* und zugleich mit dem sprachlichen Vermögen ausgestattet werden, dieses auch sagen zu können und dessen Wirkung einschätzen zu können.

Mit Blick auf die verschiedenen Anwendungen des Web 2.0 wird sehr schnell klar, dass hier ein sehr viel weiterer Kommunikationsbegriff angelegt

2 Zugleich sollte aber auch berücksichtigt werden, dass sich bei den Jugendlichen Gegenbewegungen herausbilden, je mehr die Mediennutzung zum gesellschaftlichen *mainstream* wird und zum Alltag des schulischen (Fremdsprachen-) Unterrichts gehört. Abbott (2005: 36) verdeutlicht dies am Beispiel der Popularität von personal homepages: „Schools have quickly seized upon the self-promotional abilities of the Web, but their pupils are more likely to be running an underground unofficial and critical site about the school than they are to have personal homepages about themselves today.“

werden muss. Häufig genug wird nicht sprachlich, sondern visuell interagiert. Die Interaktionen sind zudem oft indirekt, asynchron und nicht auf einen einzelnen Kommunikationspartner ausgerichtet. Nun müssen diese Aspekte nicht per se negativ sein. Vandergriff (2006) zeigt in ihrer Studie, dass computergestützte Kommunikation, was die Aushandlung eines gemeinsamen Bezugsrahmens betrifft, einer *face-to-face* Interaktion nicht nachstehen muss. Trotz einer grundsätzlich positiven Einstellung gegenüber dem Medium warnt sie jedoch zugleich: „[...] instructors are advised not to overrate the potential benefits of CMC [computer-mediated communication]“ (Vandergriff 2006: 125). Dieses gilt angesichts der Unverbindlichkeit der Kommunikation im Web 2.0 umso mehr.

Angesichts der Anonymität des Web 2.0 ist darüber hinaus fraglich, inwieweit das eigene Handeln tatsächlich Konsequenzen hat und verantwortet werden muss. Luke (2008: 69) spricht von „’body-less’ interactions“. Virtuelle Identitäten können in beliebiger Zahl entworfen und nach Lust und Laune ausgestaltet und verändert werden. Das Leben findet zum Teil in Parallelwelten statt, die willkürlich an- und abgeschaltet werden können (vgl. hierzu auch die Überlegungen zum didaktischen Potenzial von *Second Life* von Raith 2008).

Überspitzt formuliert findet die Kommunikation in einem handlungsorientierten, kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht zwischen realen Persönlichkeiten statt, während man sich dessen bei den Begegnungen im Netz nicht sicher sein kann. In realer Kommunikation steht darüber hinaus die Sprache im Vordergrund, während es im Web 2.0 Bilder und Symbole sind. Abbott (2005: 32, Hervorhebung im Original) schreibt dazu: „The visual channel is becoming paramount, and where illustrations were once subservient to the text, they have now *become* the text.“ Während das fremdsprachendidaktische Prinzip der Handlungsorientierung einen kommunikativen Sprachbegriff zugrunde legt, wird mit der Nutzung des Web 2.0 die Entwicklung zu einem semiotischen Sprachbegriff für den Fremdsprachenunterricht angestoßen.

4 Kommunikative Kompetenz und Web 2.0

Vor diesem Hintergrund ist aus fremdsprachendidaktischer Perspektive die Frage nach dem Potenzial von Web 2.0-Anwendungen für die Ausbildung von Sprachkompetenz und Kommunikationsfähigkeit besonders interessant.

Kommunikative Kompetenz bleibt eine der übergeordneten Zielvorstellungen für den Englischunterricht. Wie aber kann diese erreicht werden, wenn Sprache als Kommunikationsmittel an Bedeutung verliert? Rudolf Camerer (2008 und zusammen mit Jürgen Kutscha o. J.) argumentiert, dass das Web 2.0 durch eine gewisse „Sprachlosigkeit“ gekennzeichnet sei und weist mit dieser Annahme zugleich auf den Aspekt der Bedeutungslosigkeit und Sinnentleertheit hin. Er geht davon aus, dass die „Schreib-, Lese- und Sprachkompetenz [...] mit der Durchdringung durch immer mehr Medienbilder grundsätzlich abnehmen [wird]“ (Camerer/Kutscha o. J.). Für die Lerner sei daher die Sprache bzw. der (gesprochene oder geschriebene) Text nicht mehr alleiniges Lernmedium.³

Auch wenn sich die unidirektionale Kommunikation des Web 1.0 in stärker vernetzte Strukturen des Web 2.0 verwandelt hat, welche die Kontaktaufnahme und den weltweiten Informationsaustausch prinzipiell erleichtern und dabei nicht die Rollen von Produzent und Konsument von vornherein festlegen, so können auch die Interaktionen im Web 2.0 aufgrund ihrer Asynchronität überwiegend als „Einweg-Kommunikation“ bezeichnet werden. Jeder ruft Daten zu einem selbstgewählten Zeitpunkt ab und stellt mögliche Erwidierungen ins Netz, ohne sicher sein zu können, dass eine wirkliche Interaktion zustande kommt. Selbst in *realtime* Anwendungen wie *chat*-Räumen zeigen sich häufig Phänomene mangelnder Kohärenz des Diskurses (vgl. Mishan 2007: 189f.).

Aus der unidirektionalen Kommunikation sowie aus dem Bedeutungsgewinn visueller Darstellungsformen gegenüber sprachlichen ziehen Camerer/Kutscha (o. J., vgl. auch Müller-Hartmann/Raith 2008) die Schlussfolgerung, dass Aspekte interkulturellen Lernens an Bedeutung gewinnen. Neben einer angemessenen Sprachkompetenz gilt es etwa eine Bildlesekompetenz auszubilden, die möglicherweise stärker noch als die Sprachkompetenz anfällig für kulturelle Interferenzen ist: „*Bilder* sind als Medium deutungsoffener; sie erzeugen eine Atmosphäre, die offen für Interpretationen ist – und gewähren daher für den Betrachter kulturellen Spielraum“ (Camerer/Kutscha o. J., Hervorhebungen im Original).

3 Im Gegensatz dazu argumentiert Volkman (2008a, b) für eine anhaltende Bedeutung von mehr oder weniger traditionellen Lesekompetenzen. Diese lassen sich meiner Ansicht nach allerdings nicht notwendigerweise aus dem Textangebot des Web 2.0 folgern, sondern scheinen eher eine Gegenbewegung zu einem *digital turn* darzustellen. Vielleicht lässt sich sogar von „the romance of the book“ (Luke 2000: 81) sprechen.

Es würde an dieser Stelle zu weit führen, die kontroverse Diskussion in der Englischdidaktik um das interkulturelle Lernen nachzuzeichnen (vgl. hierzu z. B. Viebrock 2009). Festzuhalten bleibt, dass das Medium, das vermeintlich die weltweite Kommunikation erleichtert, nicht automatisch zu bedeutungsvoller Interaktion und einer Verwendung von komplexen sprachlichen Strukturen führt. Zur Ausbildung von kommunikativer Kompetenz muss im Unterricht vielmehr sprachlich-handelnd mit dem Materialangebot des Web 2.0 umgegangen werden. Wie dieses im Einzelnen aussehen kann, soll Thema des folgenden Abschnitts sein.

5 Konsequenzen für den Englischunterricht

Trotz der präsentierten (teils) kritischen Einschätzungen ist ein gänzlicher Verzicht auf Angebote des Web 2.0 im Englischunterricht natürlich unrealistisch. Dem *digital* wie auch dem *visual turn*, die mit den neuen Medien verbunden sind, muss sich die Fremdsprachendidaktik zweifelsohne stellen und ihren Beitrag zur Entwicklung von Bildlesekompetenzen leisten. Zudem scheinen erste Studien (Mishan 2007, Peterson 2006) durchaus Sprachlernerfolge durch Web 2.0-Anwendungen zu belegen.

Allerdings sollte dafür Sorge getragen werden, dass nicht das Medium zur Botschaft wird und die didaktische Strukturierung des Unterrichts bestimmt. Im Sinne eines problem- und aufgabenorientierten Ansatzes (vgl. Müller-Hartmann/Raith 2008) sollten vielmehr gut begründete Themen mit einem integrativen Medienangebot gewählt werden, die vielfältige Sprechanlässe bieten und auch die Funktionsweise der Medien thematisieren und kritisch reflektieren. Zwei Beispiele sollen diese Forderung illustrieren.

In ihrem Web 2.0-basierten Unterrichtsvorschlag bearbeiten Schmidt und Böttcher (2008) am Beispiel von *Social Network Sites* die Themen 'Öffentlichkeit' und 'Privatheit'. Anknüpfend an die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler findet eine Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld statt, dass durch diese beiden Konzepte aufgespannt wird. Chancen und Risiken von *Social Network Sites* werden einander gegenüber gestellt. Ihre zentralen Charakteristika werden herausgearbeitet.

Als Material werden unter anderem kurze Internetvideos mit unterschiedlichen Aufgaben genutzt. *Facebook Killed the Private Life* (<http://www.youtube.com/watch?v=azIW1xjSTCo&feature=related>) zeigt ein Interview

mit einem Professor, der den Einfluss von *Social Network Sites* auf die Privatsphäre des Einzelnen kritisiert. Das Video *Privacy and Social Networks* (<http://www.youtube.com/watch?v=X7gWEgHeXcA>) stellt die Position des Datenschutzbeauftragten der kanadischen Regierung dar. In der Bearbeitung der Aufgaben werden die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, die präsentierte Sichtweise zu ihrem eigenen Verhalten auf diesen Seiten in Beziehung zu setzen. Der Unterrichtsvorschlag mündet in die Entwicklung eines Leitfadens zur Nutzung von *Social Network Sites* und erhält damit eine deutliche praktische und anwendungsbezogene Komponente, die zugleich medienkritische Elemente berücksichtigt.

Das zweite Beispiel (vgl. Viebrock 2009) dreht sich um das Thema ‚Schönheit‘, auch wenn dieses möglicherweise keines ist, das für den Englischunterricht unmittelbar auf der Hand liegt. Ausgangspunkt ist Christopher Anvils amüsante und zugleich verblüffende *Science Fiction*-Kurzgeschichte *Cinderella, Inc.* aus dem Jahre 1952. Deren Themen sind auch heute in den Massenmedien allgegenwärtig. Es geht um Schönheit, die Akzeptanz von plastischer Chirurgie und Hormonbehandlungen, Fragen von Ethik und moralischer Integrität.

Der Inhalt der Geschichte ist schnell erzählt: Eine nach gesellschaftlichen Standards unattraktive junge Frau unterzieht sich in einem Schönheitsinstitut, das der Geschichte seinen Namen verleiht, einer sehr teuren, nicht näher beschriebenen „kompletten“ Behandlung, die sie zu einer wahren Schönheit werden lässt. Sie wird zum Ebenbild des Models einer Zeitungsreklame, die sie als Vorlage mitgebracht hat. Nicht nur ihre äußere Erscheinung verändert sich, sondern auch ihre Stimme und ihre gesamte Ausstrahlung. Während des Abschlussgesprächs mit der verantwortlichen Ärztin wird deutlich, dass die Frau über die Konsequenzen ihrer Entscheidung nicht ausreichend informiert war. Erst jetzt wird ihr eröffnet, dass sie sich in etwa zehntägigen Abständen eine Substanz spritzen muss, um eine Rückwandlung in ihre ursprüngliche Erscheinung zu verhindern. Da es sich bei der Frau aber um keinen besonders tiefgründigen Charakter handelt, zeigt sie sich nicht beeindruckt und fügt sich kritiklos den Anweisungen. Ihr größter Wunsch, einen Mann zu finden, erfüllt sich bald. Drei Monate später findet die Hochzeit statt. Während der Hochzeitsnacht muss sich die Frau kurz in Badezimmer zurückziehen – nach eigenen Angaben, um sich hübsch zu machen. Während sie ihr übliches Ritual vollzieht, beginnt der Mann, seinen Koffer auszupacken. Dabei fällt ihm eine kleine Plastiksachtel mit einer ähnlichen Substanz heraus. Er hätte in

dieser besonderen Situation fast vergessen, sich *seine* regelmäßige Spritze zu geben...

Aus didaktischer Perspektive ist an der hier vorgestellten Kurzgeschichte natürlich zunächst die implizierte Gesellschaftskritik interessant, die auch in anderen Medien aufgegriffen wird. Im Internetportal *youtube* gibt es witzige und verblüffende Videoclips, welche die Thematik fortführen und sich im Unterricht gut im Anschluss an *Cinderella, Inc.* einsetzen lassen. Mit dem kurzen und sprachlich reduzierten, z. T. sogar wortlosen, Input der Videoclips lassen sich Aufgaben formulieren, welche die Schülerinnen und Schüler zu vielfältiger mündlicher und schriftlicher Textproduktion anregen.

The Evolution of Beauty (<http://www.youtube.com/watch?v=knEIM16NuPg>) zeigt, mit welchen Tricks – vom geschickten Make-up über vorteilhafte Haarfrisuren bis hin zur digitalen Nachbearbeitung von Bildern – Reklamefotographien hergestellt werden. Das Endergebnis ist ein reines Kunstprodukt, das nichts mehr mit der ursprünglichen Erscheinung der Person gemein hat. Mit diesem kurzen Videoclip lässt sich bei den Schülerinnen und Schülern emotionale Betroffenheit auslösen. Gleichzeitig kann durch die Analyse des Materials und der Wirkungsweisen von Werbung ihre medienkritische Kompetenz geschult werden.

Science Fiction Stories haben darüber hinaus ein großes Potenzial für die Betrachtung philosophischer Inhalte (vgl. Lütge 2007). Spekulationen über zukünftige Gesellschaftsformen, die Entwicklung technischer Möglichkeiten oder die Geschlechterrollen sind reizvolle Diskussionsanlässe. Die zentrale philosophische Frage, die sich durch *Cinderella, Inc.* ins Bewusstsein drängt, lautet: *What is Beauty?*. Zu diesem sowie zu unzähligen anderen alltagsrelevanten Themen bietet die Internetseite *Philosophy Talk* anspruchsvolle Hörtexte. Die gleichnamige wöchentliche Radioshow wird von zwei Philosophie-Professoren der *Stanford University* moderiert und vertritt einen erfrischenden *down-to-earth, no-nonsense approach to the philosophical content of everyday problems*. Diese *philosophy in action*, wie die Macher ihr Programm auch nennen, ermutigt zu selbstständigem Denken und ist auch für Schülerinnen und Schüler höchst unterhaltsam. Die Sendung zum Thema Schönheit bietet Denkanstöße zu vielen Fragen, die – zumindest in einer Auswahl – auch im Unterricht thematisiert werden können (vgl. die begleitenden *listening notes* unter <http://www.philosophytalk.org/pastShows/WhatIsBeauty.htm>): *Is beauty in the eye of the beholder? Beauty may be intersubjective, but is it objective? Can we argue rationally about whether some-*

*thing is beautiful? Would the world be better off if everyone agreed on what is beautiful? What can we learn about ourselves from what we find beautiful? Is taste a function of education and economics? Is natural beauty better than constructed beauty? Do beauty and happiness go together? Why does beauty matter?*⁴

6 Abschließende Bemerkungen

Zu beiden Unterrichtsvorschlägen ist kritisch anzumerken, dass sie das interaktive Potenzial des Web 2.0 nicht ausschöpfen und sich nicht wirklich auf die Kommunikationsmöglichkeiten des Mediums einlassen. Zugleich lassen sich aber beide Beispiele dahingehend erweitern, dass auch ein Beitrag für das Web 2.0 produziert wird. Vor dem Hintergrund der hier vertretenen Argumentation kann dieses allerdings nicht das entscheidende Kriterium sein, da mit einer Erwiderung nicht notwendigerweise eine wirkliche Interaktion initiiert wird. Die Unverbindlichkeit der Web 2.0-Kommunikationsstrukturen und die fehlende Übernahme von Verantwortung für kommunikative Handlungen habe ich ja gerade als mögliche Probleme skizziert. Außerdem bedeutet beispielsweise die Fähigkeit, sich kritisch mit Literatur auseinanderzusetzen zu können, im Umkehrschluss auch nicht, dass die Lerner in der Lage sind, ein literarisches Werk zu produzieren.

Die Beispiele zeigen vielmehr, welche Bedeutung die didaktische Inszenierung hat. Wie bei vielen medialen Entwicklungen zuvor gilt, dass allein die technischen Errungenschaften nicht automatisch zu einer verbesserten Kommunikationsfähigkeit (vgl. z. B. auch Viebrock 2003) und veränderten Lernumgebungen führen (vgl. Conacher/Kelly-Holmes 2007). „It does not simply happen.“, lässt sich mit den Worten von Arena (2008) das Sprachlern- und Kommunikationspotenzial des Web 2.0 beschreiben. Auch wenn dessen An-

4 Ebenfalls denkbar ist eine Erweiterung des Unterrichtsvorschlags über das einzelne Fach hinaus: Wie ein differenzierter Umgang mit Aspekten von Schönheit im Spannungsfeld von Werbung, Medien, kommerziellen Interessen und Selbstwahrnehmung möglich ist, zeigt ein fächerübergreifend konzipiertes didaktisches Medienpaket des Instituts für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU) mit dem Titel *Wa(h)re Schönheit* (2006), das viele medien- und gesellschaftskritische Ansatzpunkte für den Religions-, Ethik- Sozialkunde-, Kunst- und Biologieunterricht bereithält. In diesem fächerverbindenden Kontext lässt sich auch die hier beschriebene Sequenz behandeln, entweder im regulären Englischunterricht oder innerhalb eines bilingualen Moduls im Fachunterricht.

gebote technisch sehr viel professioneller gestaltet sind als andere Medien, können interessante und diskussionswürdige Inhalte aber letztlich über andere mediale Angebote ebenso gut oder besser eingeholt werden. Nach wie vor sollte es darum gehen, dass die Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache wirklich etwas zu sagen haben und dieses dann auch artikulieren können. Nicht darum gehen sollte es, um jeden Preis etwas zu sagen, nur weil die technischen Möglichkeiten bestehen (vgl. Abbildung 3).

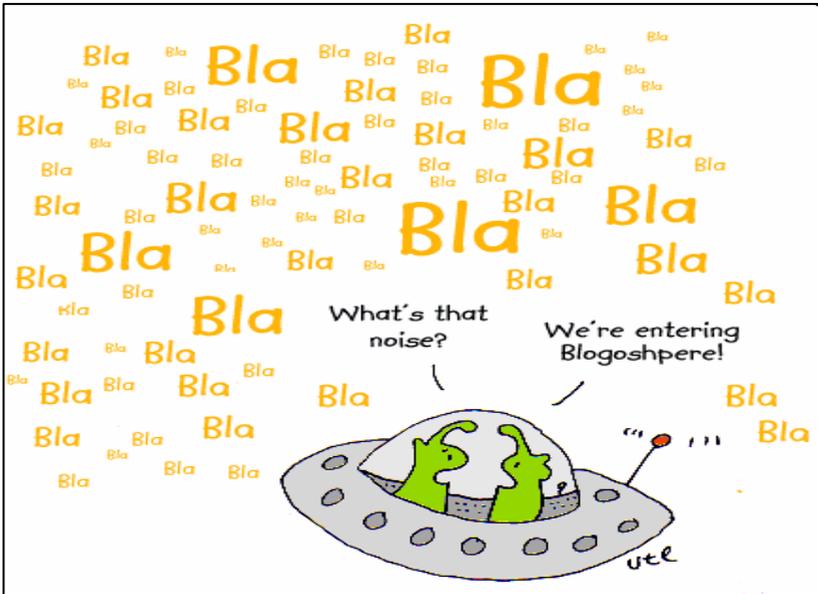


Abb. 4 Quelle: <http://schnutinger.wordpress.com/2006/11/22/cartoon-entering-the-blogosphere/>

Dazu gehört auch, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, sich in verschiedenen Medien auszudrücken. Auch der Englischunterricht ist angehalten, zur Ausbildung von *media literacy* beizutragen. Seine zentrale Aufgabe kann es aber nicht sein, die Schülerinnen und Schüler ausschließlich für die virtuelle Welt handlungsfähig zu machen. Didaktische Überlegungen dürfen sich nicht aus der Logik der Medien ergeben, sondern sollten in erster Linie thematisch begründet sein. Eine Demokratisierung des Lernens lässt sich auch so verstehen, dass die Schülerinnen und Schüler die Themen des Unterrichts (mit-)bestimmen und gestalten.

Mehr noch als allgemeine Sprach- und Kommunikationskompetenzen benötigen die Schülerinnen und Schüler eine *critical literacy*, wie sie im Rahmen der *multiliteracies*-Pädagogik (The New London Group 2000) diskutiert wird. Eine solche *critical literacy* umfasst drei wesentliche Aspekte: 1. ein „meta-knowledge of diverse meaning systems and the sociocultural contexts in which they are produced and embedded in everyday life“ (Luke 2000: 72), 2. eine „mastery of the technical and analytical skills with which to negotiate those systems in diverse contexts“ (ibid.: 72) und 3. eine „capacity to understand how these systems and skills operate in relations and interests of power within and across social institutions“ (ibid.: 72). *Critical literacy* geht einher mit einer Metasprache – „a language for talking about language, images, texts and meaning-making interactions“ (The New London Group 2000: 24, meine Hervorhebung) – und einem fundierten Verständnis von Intertextualität, welche in Hypertextstrukturen und damit auch Web 2.0 Genres besonders offensichtlich wird (Luke 2000). Erst im Rahmen eines solchen Konzepts scheint mir das Web 2.0 im Englischunterricht sinnvoll nutzbar.

Literatur

- Abbot, Chris (2005): Towards Digital Impartiality: Learning from young people's online literacy practices. In: Blell, Gabriele; Kupetz, Rita (Hrsg.) 31–41.
- Allford, Douglas; Pachler, Norbert (2007): Language, Autonomy and the New Learning Environments. Frankfurt/Main: Lang.
- Arena, Carla (2008): Blogging in the Language Classroom: It Doesn't „Simply Happen“. TESL-EJ 11/4 [online] <http://tesl-ej.org/ej44/a3.html> (7 pages).
- Bach, Gerhard; Timm, Johannes-Peter (2003): Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Bach, Gerhard; Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2003): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Praxis. 3., vollst. überarb. u. verb. Aufl. Tübingen: Francke UTB. 1–21.
- Blell, Gabriele; Kupetz, Rita (Hrsg.) (2005): Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz. Frankfurt/Main: Lang.

- Bühler, Peter (2008): Podcasting im Hörverstehensunterricht: Rezeptive und produktive Einsatzmöglichkeiten. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1: 25–30.
- Camerer, Rudolf (2008): Wie sprachlos ist Web 2.0? Vortrag [online] http://econtent.fhtwberlin.de/staticHTML/eLearning@fhtw_kolloquium1/section/HyLOs/content/Data/tesch/kolloquim/Start/WiSe2007_2008/WiSe2007_2008.xhtml
- Camerer, Rudolf; Kutscha, Jürgen (o. J.): Wie ‘sprachlos’ ist Web 2.0? Interkulturelle Kommunikation in globalen Lernwelten. [online] www.learntec.de/cgi-bin/x-mkp/download.pl?file=/courses/285-1.pdf
- Carr, Nicholas (2005): The amorality of Web 2.0. [online] http://www.roughtype.com/archives/2005/10/the_amorality_o.php
- Conacher, Jean E.; Kelly-Holmes, Helen (2007): Thinking beyond the technology: Towards a broader understanding of new language-learning environments. In: Conacher, Jean E.; Kelly-Holmes, Helen (Hrsg.) (2007): *New Learning Environments for Language Learning: Moving beyond the classroom?* Frankfurt/Main: Lang. 19–31.
- Dorok, Sebastian J./Klemm, Uwe (2008): Wiki, Blog & Co: Internet-Genres im Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1: 19–24.
- FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (2006): *Wa(h)re Schönheit*. Grünwald.
- Haubrich, Hartwig et al. (1997): *Didaktik der Geographie konkret*. München: Oldenbourg.
- Küster, Lutz (2005): Medienkompetenz und ästhetische Bildung im Fremdsprachenunterricht. In: Blell, Gabriele; Kupetz, Rita (Hrsg.) (2005): 67–86.
- Lanier, Jason (2006): Digital Maoism: The Hazards of the New Online Collectivism. [online] http://www.edge.org/3rd_culture/lanier06/lanier06_index.html
- Luke, Carmen (2000): Cyber-schooling and Technological Change: Multiliteracies for New Times. In: Cope, Bill; Kalantzis, Mary (Hrsg.) (2000): *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London, New York: Routledge. 69–91.
- Lütge, Christiane (2007): Philosophieren mit Science Fiction? *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6: 39–43.

- Mishan, Freda (2007): Online Chat: „an emergent language variety“ – but how useful for language learning? In: Conacher, Jean E.; Kelly-Holmes, Helen (Hrsg.) (2007): *New Learning Environments for Language Learning: Moving beyond the classroom?* Frankfurt/Main: Lang. 191–204.
- Müller-Hartmann, Andreas; Raith, Thomas (2008): Web 2.0. Das Mitmachen-Internet für den Fremdsprachenunterricht nutzen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 12*: 2–7.
- O'Reilly, Tim (2005): What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. [online] <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>.
- Peterson, Mark (2006): Learner interaction management in an avatar and chat-based virtual world. *Computer Assisted Language Learning 19/1*: 73–103.
- Postman, Neill (1997): *Wir amüsieren uns zu Tode: Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Raith, Tomas (2008): Second Life – Chancen und Grenzen einer virtuellen Welt. *Praxis Fremdsprachenunterricht 1*: 9–13.
- Schmidt, Torben (2008): Junkfood – I'm loving it? Eine Talkshow als Podcast produzieren. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 12*: 29–35.
- Schmidt, Torben/Böttcher, Thies W. (2008): Identity 2.0. Öffentlichkeit vs. Privatheit beim Social Networking Online diskutieren. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 12*: 36–41.
- Thaler, Engelbert (2008): Internet-Videos: Fremdsprachenlernen für die YouTube-Generation. *Praxis Fremdsprachenunterricht 1*: 14–18.
- The New London Group (2000): A Pedagogy of Multiliteracies. In: Cope, Bill/Kalantzis, Mary (Hrsg.) (2000): *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London, New York: Routledge. 9–37.
- Vandergriff, Ilona (2006): Negotiating common ground in computer-mediated versus face-to-face discussions. *Language Learning & Technology 10/1*: 110–138. [online] <http://llt.msu.edu/vol10num1/vandergriff/>
- Viebrock, Britta (2003): Bremen meets Brisbane: Interkulturelles Lernen in e-mail Kontakten. In: Abendroth-Timmer, Dagmar; Viebrock, Britta; Wendt, Michael (Hrsg.) (2003): *Text, Kontext und Fremdsprachen-*

unterricht. Festschrift für Gerhard Bach zum 60. Geburtstag. Frankfurt/Main: Lang. 249–262.

- Viebrock, Britta (2009): Unsere Besten: Handlungsorientierter Englischunterricht und was nach der Jahrtausendwende daraus geworden ist. In: Abendroth-Timmer, Dagmar; Elsner, Daniela; Lütge Christiane; Viebrock, Britta (Hrsg.) (2009): Handlungsorientierung im Fokus: Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert. Frankfurt/Main: Lang.
- Viebrock, Britta (2009): Schein und Sein: Das Thema ‚Schönheit‘ im Englischunterricht zwischen C. Anvils Kurzgeschichte Cinderella, Inc. und youtube-Videoclips. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch.
- Volkman, Laurenz (2005): Demokratisierung des Lernens oder Medienverwahrlosung? Überlegungen zum didaktischen Umgang mit dem Internet. In: Blell, Gabriele; Kupetz, Rita (Hrsg.) (2005): 43–66.
- Volkman, Laurenz (2008a): Trotz Bildungsstandards und Output-Orientierung: Literatur auch und gerade in der Sekundarstufe 1! In: Hollm, Jan (Hrsg.) (2008): Englisch-Lektüre in der Sekundarstufe I. Trier: WVT.
- Volkman, Laurenz (2008b): Gutenberg redivivus: Zur anhaltenden Bedeutung vom Lesekompetenz im digitalen Zeitalter. Vortrag auf dem Mediendidaktischen Kolloquium in Jena.

X-cross: A way of establishing autonomous learning at school?

1 Introduction

Autonomous or self-regulated learning has been a catchword in the didactic discourse since the 1980s and has reached a climax with the introduction of various e-learning projects at schools (c.f. Doff & Klippel, 2007: 288). According to Bimmel & Rampillon autonomous learning takes place when students

1. decide themselves that they want to learn and when
2. organize their learning (progression)
3. decide which material and resources as well as learning strategies they use
4. decide whether they want to work in groups, pairs or on their own
5. evaluate their own progress and success (c.f. Bimmel & Rampillon, 2000: 33)

X-Cross, a school project introduced in Bremen, includes most of the above principles except for the opportunity of deciding what they want to learn as there are given topics and objectives due to curricula, and when they want to learn as the learning is restricted to Biology lessons.

2 How it all began ...

Since 2006 the pilot project X-Cross has been conducted in 15 schools, five cities, four countries and two continents, namely in Bremen (Germany), Segrate (Italy), Pirai and Vitória (Brazil) and Miraflores (Peru). The international contacts had already been established ten years ago through co-operations in various projects. During a conference of Global Cities Dialogue

(for more information see www.bremen.de/gcd) in Bremen, the partners agreed on developing a new project making new technology more accessible to students (c.f. Koutek, 2007a: 33). X-Cross is an EU funded project within the framework of URB-AL with a budget of €1.3 Million. The project primarily aims to improve the collaboration between Europe and Latin America in the field of natural sciences. There has been a huge demand for computer technology in schools. In response to that, X-Cross has been designed to help students (particularly between the ages of 15 and 17) improve their IT skills to competently meet the challenges of the job market.¹ The partner schools agreed on kicking off the project focusing on the subject area of Biology whilst discussing a set of standards and teaching contents. The individual topics chosen were nutrition and environment. Teaching is carried out in English to ensure a uniform basis for communication (c.f. Koutek, 2007a: 33). In Bremen, only schools that offer Content-and-Language Integrated Learning (CLIL) are part of the project, providing two lessons a week for this new innovative method of teaching (c.f. Koutek, 2007b: 35). The idea is that various modules are collected on an e-learning platform, which can be accessed by all schools involved despite the time difference. The platform is used as a “marketplace” for sharing e-lessons consisting of PowerPoint presentations and small video sequences on formerly agreed contents (c.f. Koutek, 2007a: 34). This combination of two media is exemplified in figure 1 on the topic “Testing for sugar”²:

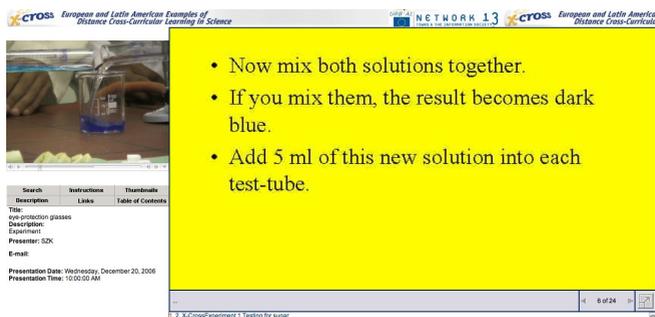


Abb. 5 Testing for sugar

1 c.f. <http://www.x-cross.eu/index.php?area=1&np=578,605,0,0,0,0,0,0>.
 2 http://www.x-cross.eu/index.php?area=1&np=603,662,663,0,0,0,0,0&id_lesson=1085.

Each school can provide teaching material for other schools whilst having the ability to integrate it into their own lessons at the same time. In a nutshell, the project can be characterized by four aspects that are interrelated, as illustrated in figure 2³:

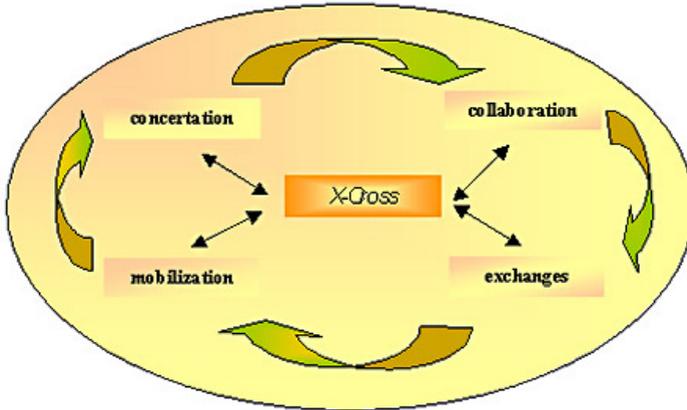


Abb. 6 X-Cross methodology

The concertation of teaching contents and standards can only be ensured by a close collaboration between the participating cities. The needs and expectations of each city were considered in preliminary meetings. The collaborative work is only possible because people of different expertise communicate combining their know-how from various fields. Exchanging experiences with methods expertise and the mobilization of information are of utmost importance to guarantee mutual training and a maximum efficacy⁴.

3 The didactic idea behind X-Cross ...

After the first PISA-study, the education system in Germany was severely criticized. Reforms have been postulated, triggering among other things projects such as X-Cross. The constructivist idea of learning and cognition has had a huge impact on the concept of X-Cross as lessons are supposed to be learner centred with students being given the opportunity to acquire knowl-

3 <http://www.x-cross.eu/index.php?area=1&np=578,615,0,0,0,0,0>.

4 c.f. <http://www.x-cross.eu/index.php?area=1&np=578,615,0,0,0,0,0>.

edge themselves (c.f. Lozano, 2007b: 5). These two key concepts are to be implemented by encouraging “the use of innovative technology to shape and transform teaching styles and classrooms” as well as enabling students to produce their own learning content (Lozano, 2007b 3). Students are involved in maintaining and using technology; objectives have been postulated in the curriculum to educate students to reach media competence. The underlying idea of X-Cross is the learning agreement of “students teaching students”, and thus the transformation of content into more comprehensible chunks (c.f. Koutek, 2007a: 33).

Some teachers have adjusted their lessons to this new way of teaching introducing it to subjects like Geography, History, Politics and English. X-Cross can be seen as the epitome of the autonomous learning teaching principle as suggested by Doff & Klippel: “Schülerinnen und Schüler handeln selbstständig zum Beispiel bei der Benutzung von Materialien und Medien. Der Lehrervortrag als Präsentationsform tritt in den Hintergrund” (Doff & Klippel, 2007: 289). The students do not only use computers and the material provided on the internet, but also have to transform the content into comprehensible chunks that can be understood by their fellow students (taking into consideration the complexity of the content itself as well as the English language). Students should be responsible for their own learning in an instructed working environment. The teacher can be consulted at every stage. X-Cross does not primarily achieve higher language proficiency. However, the material has to be transformed into the English language, thus enriching the vocabulary of the students.

4 What the students think ...

213 students, all from twinned schools, were asked to share their opinion on their experience with X-Cross after a one year trial run. The results were summarized by a coordinator in Brussels and show a general trend. The questionnaire consisted of eight categories (Lozano, 2007a: 5 ff.):

1. *Interest in the project*: 87.5 % were enthusiastic about the end target of X-Cross and found it interesting.
2. *Interest in the subject*: 73.9 % regarded the subject of “Nutrition and food production” as interesting.

3. *Expectations*: 32 % expected their individual skills and knowledge to improve. 36 % stated that they benefitted from the international contacts provided.
4. *Language skills*: 19 % considered their spoken English to have improved significantly, 21 % are of the opinion that they can communicate in English without any problems, 19 % communicated with certain difficulties, 8 % regarded their own language skills to be stagnant, 12 % stated that they spoke English with their team members but 19 % admitted that they only spoke English when arranging the presentation for their fellow students.
5. *Working with media tools*: During the course of the X-Cross lessons, students were supposed to acquire knowledge on how to handle different media. The idea was to get students acquainted with film shooting (when they film an experiment), video cut (select the most important scenes for the presentation), PowerPoint and Soft TV. 88 % stated that they learn quickly and accept the challenge that shooting a film imposes. This can be compared with 79 % for video cut and 86 % for Soft TV. However, 95 % felt comfortable using PowerPoint. This may suggest that students are more familiar with the concept of PowerPoint and do not consider it to be as challenging as the other three types of media.
6. *Working methods*: 48 % stated that they like to work in teams with 33 % declaring that they work more efficiently in teams. However, presenting the results to the class in a later step appears to be a true challenge for the students, as only 14 % considered themselves to be competent in this situation.
7. *Motivation*: 79 % thought that the motivation in X-Cross classes was higher than in regular classes. There are four main reasons for this rise in motivation: 20 % believed the motivation to be higher because they can also work independently in their groups; 19 % thought that it was something special, 20 % were motivated because there is a clear objective and 41 % proposed the use of different media.
8. *Project continuation*: The students' general opinion on the success of X-Cross varied considerably. 40 % thought that it was very good, 35 % regarded it as useful from time to time, 23 % liked the idea of X-Cross but only in dedicated sessions once a year and 2 % did not find it useful at all.

Even though evaluations must be critically evaluated (especially since the criteria and the potential answers varied between three and six options to choose from), a first trend is visible; it is clear that the project is considered to be interesting because of varying topics and media.

5 What the teachers think ...

28 teachers were asked to fill in a different questionnaire consisting of items on organizational aspects as well as personal qualification (Lozano, 2007a: 17). In total, 70 % of the teachers perceived X-Cross as positive whereas 16 % stated that they would only like to incorporate the concept from time to time. However, 85 % felt under-qualified for this project. To compensate this, teachers would have to be thoroughly trained and be acquainted with the multimedia tools that are necessary for teaching in the way the project proclaims. Overall, the equipment was considered as sufficient. It is striking that only the teachers (71 %) in Bremen regarded the equipment as insufficient. The majority of the teachers (85 %) perceived X-Cross as disproportionately time consuming at the beginning.

6 What the future might bring ...

X-Cross was funded for two years by the EU and has now been given into the responsibility of each school to keep the concept alive. The coordinators were informed about difficulties that occurred whilst working with the technology (c.f. Koutek, 2007a: 34). This initiated an evaluation of the project revealing that there is still room for improvement. Seven aspects have been proposed which are to be implemented in due course (c.f. Lozano, 2007a: 22):

1. The lack of sufficient equipment such as software and multimedia tools at some schools has been recognized. The license for the software has been provided and installed on a larger scale, creating improved working conditions.
2. Specific training for handling the necessary software should be provided on a regular basis.
3. The material produced should be shared to a larger extent with partner schools.

4. The concept of “students teaching students” is to be started in all participating cities.
5. Collaboration between cities should be intensified by introducing chat rooms etc.
6. The existing e-lessons should be used and incorporated more in class.
7. Material should be more present in external media and events.

While some aspects may be more pressing than others, it becomes clear that X-Cross must be continuously enhanced to really bring a satisfactory change to the classroom.

7 Conclusion

X-Cross seems to be a possibility for a largely autonomous way of learning at schools. It combines media competence as well as language awareness and competence. Further research on the efficacy and quality of the material produced by students must be carried out to form an ultimate opinion. Koutek considers the students’ motivation to be higher as their own products are appreciated to a greater extent by fellow students and the teacher (Koutek, 2007b: 35). Even though the majority of students and teachers considered X-Cross a success and only named technology failures to be a problem, the following questions should be asked in order to ensure the steady development and improvement of this project and maybe even contribute to its wider recognition. What happens if contents are inadequately covered by students? Does the teacher have to present it to the students the “old-fashioned” way? How can students evaluate their own progress? Do students really learn that much? Do students like to work with computers? Do they understand the input that they are confronted with on the websites available to them? How do students evaluate the idea of “students teaching students”? Questions such as these are valuable for the steady development of X-Cross and may contribute to an even higher satisfaction among students and teachers.

ePortfolios im Fremdsprachenunterricht

Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht hat gemeinhin zum Ziel, das fremdsprachliche Lernen lebenslang zu begleiten und zu dokumentieren. Damit sind die zwei Hauptfunktionen des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) genannt – die pädagogische und die dokumentarische. Schülerinnen und Schüler beurteilen ihre fremdsprachlichen Fertigkeiten mit Hilfe von Ich-kann-Formulierungen im Sprachenpass, verfassen Reflexionstexte über Sprachlernerfahrungen und bestimmen Lernvorhaben und Ziele in der Biografie. Im Dossier sammeln die Lernenden Dokumente des Fremdsprachenlernens, mit denen sie ihre individuellen Fortschritte nachweisen. Das können einige wenige ausgewählte Arbeiten sein oder ein Sammelsurium, das Produkte im Prozess ihrer Entstehung zeigt.

In der Portfoliopraxis, auch aus etymologischer Sicht, sind v. a. tragbare Mappen oder Ordner als Medium der Portfolioarbeit bekannt. Sie dienen dem Sammeln, Verwalten, Erstellen, Gestalten und Präsentieren von Dokumenten und als gemeinsame Grundlage für Portfoliogespräche zwischen Lehrenden und Lernenden. „Zu der ständig umfangreicher werdenden Liste der Print-Portfolios gesellen sich zunehmend elektronische Versionen“ (Neuhoff 2007: 52), so genannte ePortfolios.¹ Bei der Arbeit mit einem ePortfolio – „e“ steht für „elektronisch“ – stützt sich Portfolioarbeit auf die Verwendung von Software und das Internet (vgl. Hornung-Prähauser et al. 2007: 26). Doch wie ist es zu einer solchen Entwicklung, weg vom Papiermodell, hin zu elektronischen (Sprachen-)Portfolios, gekommen?

1 Eine Übersicht zu verschiedenen Modellen elektronischer Sprachenportfolios ist zu finden bei Neuhoff (2007) und Bellingrodt (2009).

1 Über die Entwicklung elektronischer Modelle

Während sich in den USA, Großbritannien, Finnland und den Niederlanden neben herkömmlichen Papiermodellen die Implementierung von ePortfolios v. a. in der Hochschulbildung bereits fest etabliert hat, steht die „[...] schulische ePortfolio-Praxis [...] im deutschsprachigen Raum noch am Anfang“ (Fink 2007: 47). Hornung-Prähauser et al. betonen deshalb, dass es eine

[...] mediendidaktische Herausforderung ist, den Mehrwert und [die] Effizienz der technologieunterstützten ePortfolio-Arbeit gegenüber einer bereits bestehenden Lösung zu identifizieren und zu nützen. (Hornung-Prähauser 2007: 30)

Häcker empfiehlt zudem einen Blick auf die bestehende Unterrichtspraxis, denn: „Das Portfolio im pädagogischen Bereich hat sich aus der Praxis heraus entwickelt“ (Häcker 2008: 33).

Im Folgenden finden beide Ansätze ihre Berücksichtigung: Konzeptionelle Überlegungen für die Entwicklung elektronischer Modelle ergänzen sich mit Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis mit elektronischen (Sprachen-)Portfolios.

1.1 Handhabung und Organisation

ePortfolios werden auch als digitale Portfolios bezeichnet. Wenn Portfolios über das Internet zu erreichen sind, heißen sie oft webbasierte Portfolios oder Webfolios (vgl. Hornung-Prähauser et al. 2007: 14).

In ihrer Definition beschreibt Challis (2005) ePortfolios als

- selective and structured collection of information
- gathered for specific purpose and showing/evidencing one's accomplishments and growth which are
- stored digitally and managed by appropriate software
- developed by using appropriate multimedia and customarily within a web environment and
- retrieved from website, or delivered by CD-ROM or DVD. (Challis 2005: 4)

Challis (2005) verweist in ihrer Begriffsbestimmung bereits auf eine veränderte Handhabung und Organisation, die die Digitalisierung von Portfolios mit sich bringt. Hornung-Prähauser et al. (vgl. 2007: 29f) begründen darin eine Optimierung der Portfolioarbeit: einerseits die Möglichkeit, vielfältige Lerndokumente zu sammeln (Text-, Audio- und Videodateien), andererseits, die Verwaltung der Dokumente durch Digitalisierung zu vereinfachen (Hinzufügen, Gestalten, Überarbeiten und Löschen). Auch Neuhoff (2007) betont, dass eine Digitalisierung die Portfolioarbeit und den Umgang mit dem Europäischen Sprachenportfolio im Bereich der Handhabung und Organisation erleichtere. Sie verdeutlicht dies im direkten Vergleich mit den Eigenschaften von Papiermodellen: So würden

[...] die Nachteile der Print-Versionen als Hemmschuh für das Lernen mit dem ESP empfunden – die Größe und Sperrigkeit der meist mehr als A4-großen, fest eingebundenen Ringbücher oder die nur linear verbundenen und unvernetzt nacheinander aufschlagbaren Seiten, die nun mal eine inhärente Eigenschaft des Mediums Buch sind. (Neuhoff 2007: 52)

Diese konzeptionellen Überlegungen zur Handhabung und Organisation spiegeln sich auch in der Portfoliopraxis wider: So berichtet Meijer (2004) in einem Report über die Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios in den Niederlanden, dass Papiermodelle im Verlauf der Portfolioarbeit zunehmend an Umfang gewannen. „Wenn ein Schüler mehrere Sprachen eintragen wollte, so konnte sich der Umfang noch um einiges vergrößern“ (Meijer 2004: 58). Schließlich fand sich in einigen Schulen kein geeigneter Platz mehr zur Aufbewahrung der Portfolios (vgl. ebd.). Sprachenportfolios, die über (Schul-)Jahre hinweg wachsen, lassen sich nach einem Wechsel in eine andere Bildungsinstitution zudem nur schwer weiterführen, wie Meijer weiter zu bedenken gibt:

Wäre es nicht besser, dass der Lerner, der einmal mit dem Portfolio angefangen hat, ‘sein Leben lang’ damit arbeiten kann und nicht nach jedem Schulübergang ein neues Portfolio ausfüllen muss? Die bestehende Papierversion ließ es kaum zu, das einmal begonnene Portfolio beizubehalten, es sein denn, man hätte einen immer größer werdenden Umfang in Kauf genommen. (Meijer 2004: 58)

Und so sind besonders die Handhabbarkeit umfangreicher Portfolios, ihre Aufbewahrung und Weiterführung wichtige Gründe, die in den Niederlanden

„[...] zur Entscheidung beigetragen haben, eine Website aufzubauen“ (Meijer 2004: 57).²

In einem weiteren Bericht aus den Niederlanden beschreiben Bergsma und Zocca (2007) Erfahrungen einer Grundschulklasse – dieses Mal im Umgang mit dem webbasierten *Europees Taalportfolio*. Eine Schülerin lobte die unbegrenzte Haltbarkeit des ePortfolios: „Rowena vindt een voordeel van het portfolio dat je het altijd kunt bewaren“ (Bergsma/Zocca 2007: 24). Schüler Menno erklärt, dass er sein Sprachenportfolio über das Internet erreiche und sich dafür nur einzuloggen bräuchte. Und Schülerin Melany ergänzt, dass alle Lernenden dafür ein Passwort hätten. So könne niemand ungefragt ihr Portfolio einsehen:

Menno geeft aan dat hij het taalportfolio ook thuis kann gebruiken via internet. Hij hoeft alleen maar in te loggen. Melany voegt daaraan toe dat iedere gebruiker een eigen wachtwoord heeft. Dus niemand kan bij haar portfolio. (Bergsma/Zocca 2007: 24)

Der Zugang über das Internet ermöglicht also ein von Unterrichtsraum und -zeit unabhängiges Arbeiten mit Portfolios. ePortfolios könnten aber auch die Möglichkeiten der Kommunikation im Sinne von Portfoliogesprächen zwischen Lehrenden und Lernenden erleichtern, so Bisovsky und Schaffert (2009). Sie sind mit einer Tutorfunktion ausgestattet, mit der die Lernenden ihre Portfolioeinträge und Dokumente für autorisierte Lehrpersonen oder für Mitlernende freischalten können:

Die einfache Zugänglichkeit des E-Portfolios bietet Potenzial zur intensiveren Rückmeldung und Lernprozessentwicklung und einen Austausch zwischen Lernenden, auch über Instituts- und Klassenraumgrenzen hinaus. Der Einsatz von Web-2.0-Technologien, insbesondere Social Software, erweitert den Erstellungs-, Feedback- und Präsentationsspielraum erheblich. (Bisovsky/Schaffert 2009: 6)

Der Zugang über das Internet führe darüber hinaus zu einer Erweiterung des individuellen Lernbereichs:

E-Portfolio-TrägerInnen können durch IT ihre Querverbindungen zwischen Lernergebnissen, die im formalen Lernsetting erzielt wurden [,] einerseits flexibler darstellen und mit informellen Lernprozessen (z. B.

2 Das *Europees Taalportfolio* ist unter der Webadresse <http://www.europeestaalportfolio.nl> zu erreichen. Es wurde vom *Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen* herausgegeben.

außerhalb der Schule) direkt verbinden. (Hornung-Prähauser et al. 2007: 31)

Doch neben einer Optimierung der Handhabung und Organisation sind mit der Entwicklung elektronischer Modelle v. a. didaktische Ziele verbunden: Sie sollen Medienkompetenzen fördern und zur Portfolioarbeit motivieren – schließlich hegen Schülerinnen und Schüler ein wachsendes Interesse am Lernen mit digitalen Medien (vgl. Bärenfänger/Ionica 2006: 8).

1.2 Motivation und Medienkompetenz

Aus der digitalisierten Handhabung und Organisation eines ePortfolios, so schlussfolgern Bisovsky und Schaffert (2009), würde die Medienkompetenz der Lernenden automatisch gefördert: „Demnach gelingt mit dem Einsatz von Computern und Internet quasi „nebenbei“ eine Förderung von Querschnittskompetenzen.“ (Bisovsky/Schaffert 2009: 6)

Butler (2006) betont jedoch, dass die Implementierung elektronischer Modelle v. a. Zeit für die Anleitung der Lernenden im Umgang mit einer Portfolio-Software benötige: „[...] students need technology skills or adequate training to gain those skills [...]“ (Butler 2006: 13), denn Schwierigkeiten in der Anwendung oder Probleme mit der Technik könnten schnell zu Frustration und Stress führen und die Motivation der Lernenden erheblich schmälern.

Aus der Portfoliopraxis berichten Tosh et al. (2005) über die Unzufriedenheit Studierender beim Gebrauch einer Portfolio-Software:

Many students had problems with the e-portfolio software. Issues ranged from „lack of functionality“ to „being too complicated“. One of the biggest complaints was the amount of time it took to (a) learn how to use the system and (b) the amount of time they spent trying to customise the e-portfolio due to its limited functionality. (Tosh et al. 2005: 11)

So scheinen nicht bloß Medienkompetenzen die Haltung der Lernenden gegenüber elektronischer Portfolioarbeit zu beeinflussen, sondern auch oder v. a. individuelle Erfahrungen und Bedürfnisse beim Nutzen digitaler Medien.

Das zeigte sich auch im Bericht von Bergsma und Zocca (2007) über die Erfahrungen im Umgang mit dem webbasierten Sprachenportfolio aus den Niederlanden: Die Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter wurden nach Veränderungen gefragt, die sie sich für das webbasierte Modell wünsch-

ten. Vier der Kinder waren sich daraufhin einig, dass die Webseite ein wenig langweilig aussehe. Schülerin Melany beschrieb die Gestaltung der Seiten als sachlich. Sie würde sich Bilder und Farben wünschen, damit ihr Portfolio schöner aussieht. Schülerin Marloes könnte sich vorstellen, auch ein eigenes Foto hochzuladen:

Op de vraag of ze nog wat missen aan het portfolio zijn ze er alle vier mee eens dat het taalportfolio er ietwat saai uitziet. Melany vindt het er erg zakelijk uitzien. Als het aan haar zou liggen dan zou ze graag wat meer kleuren zien en leukere plaatjes willen toevoegen. Een idee van Marloes is om een eigen foto digitaal toe te voegen. (Bergsma/Zocca 2007: 24)

Mit diesen Vorschlägen äußern die Lernenden den deutlichen Wunsch, ihre Sprachenportfolios individuell gestalten zu können. Dass sich elektronische Portfolios nur in Teilbereichen verschönern, schmücken und gestalten lassen, könnte die Motivation also gerade bei jüngeren Schülerinnen und Schülern schmälern. Die Motivation hingegen steigern dürfte die Vernetzung einzelner Arbeitsbereiche innerhalb elektronischer Modelle. So wird z. B. nach dem Hinzufügen eines Lerndokuments automatisch ein entsprechender Eintrag im Inhaltsverzeichnis vorgenommen.

2 Zwischenfazit

Es wurde gezeigt, dass die Entwicklung elektronischer Modelle v. a. auf eine Optimierung der Handhabung und Organisation von Portfolios abzielt. Während der Portfolioarbeit soll der Umgang mit Computer und Internet den Lernenden ein Anreiz sein und Medienkompetenzen fördern. Diese herausgearbeiteten Eigenschaften elektronischer Modelle werden im Folgenden noch einmal in einer Tabelle zusammengefasst:

Handhabung/Organisation:	Medienkompetenz/ Motivation:
<ul style="list-style-type: none"> - Dokumente digital erstellen, gestalten, überarbeiten und löschen - vielfältige digitale Dokumente speichern (Text-, Audio- und Videodateien) - Portfolio sichern (Passwort) - unabhängig von Raum und Zeit mit einem Portfolio arbeiten - Portfolioinhalte freischalten (Tutorfunktion) - Lernprozesse erweitern und verbinden (außerschulischer Nutzen) 	<ul style="list-style-type: none"> - Einstellung zur Arbeit mit Computer und Internet, Medieninteresse - Softwarebedienung - Tastaturschreiben - Gestaltung/Design eines Programms - Vernetzung von Arbeitsbereichen innerhalb eines ePortfolios

Nicht alle der herausgearbeiteten Eigenschaften wurden auf ihren Nutzen für die Portfoliopraxis untersucht. Und so resümiert Butler (2006) in einem Forschungsüberblick zur ePortfolio-Praxis, dass es nach wie vor vielfach an Studien fehlt, die einen Mehrwert der elektronischen Portfolioarbeit gegenüber der Arbeit mit Papiermodellen tatsächlich belegen:

Several authors in recent years have identified what they see as gaps in the literature on electronic portfolios. In 2001, Zeichner and Wray considered that more research was needed on the nature and consequences of electronic portfolios over paper-based portfolios. [...] Barrett and Knezek (2003) want more research on the benefits of electronic over traditional portfolios [...]. (Butler 2006: 14)

Im Folgenden soll deshalb erneut der Frage nachgegangen werden, inwiefern elektronische Modelle die Handhabung und Organisation eines Portfolios und möglicherweise auch die Motivation zur Portfolioarbeit beeinflussen, bzw. der Umgang damit an die Medienkompetenz der Lernenden anknüpft.

3 *epos* – ein ePortfolio in der Evaluation

Um einen möglichen Mehrwert dieser Eigenschaften für die Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht zu untersuchen, wurden die Erfahrungen zweier Lerngruppen, die im Schuljahr 2007/2008 im Spanischunterricht regelmäßig alle drei bis vier Wochen eine Schulstunde mit dem Modell *epos* gearbeitet haben, in einer schriftlichen Befragung evaluiert.³ Bevor es um die zentralen Ergebnisse der Fragebogenauswertung geht, werden zunächst die Portfolio-praxis der Versuchsgruppen und die Einstellungen der insgesamt 52 Schülerinnen und Schüler zum Umgang mit Computern und Internet näher beschrieben.

3.1 Arbeiten mit *epos* im Spanischunterricht

Im Umgang mit *epos* führten die Schülerinnen und Schüler der Versuchsgruppen einer 6. und einer 8. Klasse zweier Bremer Gymnasien die für Sprachenportfolioarbeit charakteristischen Aktivitäten der Selbstbeurteilung, Lernplanung, Lernprozessreflexion und Dokumentation des Lernens durch. Dabei wurden sie von einer Lehrperson durch schriftliche Hilfestellungen angeleitet. In Portfoliogesprächen erhielten die Schülerinnen und Schüler kontinuierlich Rückmeldung zu ihren Aktivitäten in den vier Arbeitsbereichen des Portfolios: *Mein Sprachstand*, *Meine Spracherfahrungen*, *Meine Lernziele* und *Meine eigenen Arbeiten*. Im Bereich *Mein Sprachstand* nahmen die Lernenden regelmäßig eine Selbsteinschätzung ihrer fremdsprachlichen Fertigkeiten anhand von Ich-kann-Beschreibungen vor und bestimmten per Mausclick neue Lernziele. Die markierten Ziele wurden durch eine Vernetzung innerhalb des Programms automatisch in den Bereich *Meine Lernziele* übernommen und mussten von den Schülerinnen und Schülern nicht manuell dorthin übertragen werden. Nach der Selbsteinschätzung wurden die Angaben gespeichert und erschienen in einer Grafik. Die Grafik bildet Gefäße der fremdsprachlichen Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hörverstehen, miteinander Sprechen und zusammenhängend Sprechen) und für die Niveau-

3 *epos* – Das *elektronische Portfolio der Sprachen* – ist eine webbasierte, interaktive Fassung, die im Rahmen des BLK-Verbundprojekts „Sprachen lernen und lehren im Kontinuum“ in Zusammenarbeit der Bundesländer Bremen und Berlin entstanden ist. Das Portfolio ist online verfügbar unter der Webadresse www.epos-bremen.de und richtet sich an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I.

stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens der Sprachen (A1-C2) ab, die sich jedes Mal mit einer blauen Flüssigkeit füllen, wenn die fremdsprachlichen Kompetenzen wachsen. Durch diese Visualisierung des individuellen Lernzuwachses wurden Fortschritte sichtbar.

Im Arbeitsbereich *Meine Sprachenerfahrungen* beschrieben die Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Interessen und Vorlieben des Lernens, Lernerfolge und Lernerlebnisse und berichteten über den Einsatz von Lernstrategien. Angeleitet wurde die Aktivität durch Arbeitsblätter, die den Lernenden mit Reflexionsfragen Hilfestellungen zum Nachdenken über das Lernen geben sollten. Neben der Reflexion ging es in diesem Bereich auch um die Bewusstheit über das Lernen. Die Reflexionstexte wurden während der *epos*-Stunden direkt am Computer erstellt, gestaltet, überarbeitet und gespeichert.

Im Arbeitsbereich *Meine Lernziele* formulierten die Schülerinnen und Schüler konkrete Ziele und Vorhaben des Fremdsprachenlernens und bestimmten einen Zeitpunkt des Erreichens. Die automatische Übernahme der Ziele aus der Selbsteinschätzung in diesen Bereich war ihnen dabei eine Hilfe, weil sie das Bestimmen eigener Vorhaben anregte. Viele Schülerinnen und Schüler nutzten die Zielformulierungen der Selbsteinschätzung auch als Schablone, um das kleinschrittige und klare Formulieren von Zielen zu üben.

Im Bereich *Meine eigenen Arbeiten* speicherten die Schülerinnen und Schüler selbst ausgewählte Inhalte. Das waren fertige oder halbfertige Dokumente des Fremdsprachenlernens – meist im Unterricht entstandene Arbeiten oder Entwürfe – und zeichneten so ihre individuellen Lernwege und -prozesse nach, bzw. zeigten ihren Leistungsstand. Auch diese Dokumente erstellten und bearbeiteten sie oftmals am Computer. Neben dem Speichern von Texten wurde angeregt, auch Lernmaterialien aus anderen Lernkontexten hochzuladen, z. B. spanische Musik, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit hören – schließlich konnten die Lernenden durch Eingabe eines Passwortes ihre ePortfolios auch außerhalb von Schule und Unterricht über das Internet erreichen. Zudem ermutigten die Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler, auch die Tutorfunktion bei *epos* zu nutzen, um ihre Lerndokumente für schriftliche Rückmeldungen freizuschalten.

3.2 Vor der Evaluation: Einstellungen der Lernenden und Medienumgang

Vor Beginn der Portfolioarbeit wurden die Lernenden in einem Fragebogen zu ihren Interessen, Lernvorlieben und ihrem Lernverhalten befragt. Dabei

ging es v. a. um ihre Einstellungen zum Umgang mit Computern im Unterricht und im Fremdsprachenunterricht Spanisch, denn Schülerinnen und Schüler vertreten individuelle Interessen und Vorlieben des Lernens. So kann der Computerumgang ihnen ein Anreiz bei der Portfolioarbeit sein oder hinderlich auf diese einwirken. In jedem Fall aber beeinflusst das Medium die Arbeitsbereitschaft der Fremdsprachenlernenden und damit auch ihre Motivation.

Zunächst wurden die insgesamt 52 Schülerinnen und Schüler danach gefragt, ob sie im Schulunterricht gerne mit dem Computer arbeiten. Das bejahten 32 Lernende, 18 gaben „teils/teils“ an und 2 verneinten. Die Frage, ob sie im Spanischunterricht mit Computern arbeiten möchten, beantworteten 29 mit „ja“, 20 äußerten Unentschlossenheit 3 gaben „nein“ an.

Dass die Lernenden sich den Einsatz im Spanischunterricht weniger stark zu wünschen schienen, als in anderen Unterrichtsfächern, erschien zunächst verwunderlich. Doch die Frage nach den Gründen sorgte hier für Klarheit. Scheinbar sehnten sich nicht nur medieninteressierte Schülerinnen und Schüler nach Computerarbeit, sondern auch solche, die sich durch die Arbeit im Computerraum oder durch den Medienwechsel eine Abwechslung für den Unterrichtsalltag erhofften, aber dennoch etwas skeptisch waren: Neben *Spaß und Interesse* wurde besonders häufig *Abwechslung* als Begründung für Computerarbeit im Spanischunterricht genannt.

Ergänzend zur Bereitschaft, in Schule und Unterricht mit Computern zu arbeiten, sollte auch der tatsächliche außerschulische Computernutzen für Lernzwecke erfragt werden, um die Motivation der Schülerinnen und Schüler im Medienumgang näher zu untersuchen. Doch zunächst war es notwendig zu fragen, ob die Haushalte der Lernenden über einen Computer mit Internetanschluss verfügten – auch im Hinblick auf den zu erwartenden außerschulischen *epos*-Nutzen: Von den 52 Schülerinnen und Schülern gaben 50 an, dass es in ihrem Haushalt einen Computer mit Internetanschluss gäbe, und sie damit auch arbeiten dürften.

Dass sie auch außerhalb der Schule mit dem Computer arbeiten würden, bestätigten 30 Schülerinnen und Schüler mit „ja“ und 20 gaben an, dass das „manchmal“ der Fall sei. Bei dieser Frage, wie auch bei der nächsten wurden zwei Enthaltungen gezählt: Die Lernenden, die Zuhause keinen Computer hatten, schienen also keinerlei Gelegenheit zu haben, außerschulisch mit einem Computer zu arbeiten.

Die Art des außerschulischen Nutzens von Computer und Internet für Lernzwecke wurde im Fragebogen mit der halboffenen Frage „Was genau arbeitest du am Computer? Kreuze alles Zutreffende an und ergänze!“ erhoben. Zum Beantworten der Frage konnten die Schülerinnen und Schüler zwischen verschiedenen Tätigkeiten wählen und eigene ergänzen:

- „Texte schreiben“ (30 Nennungen)
- „Recherche betreiben“ (25 Nennungen)
- „Üben mit Lernprogrammen“ (22 Nennungen)
- „Referate schreiben“ (19 Nennungen)
- „Deckblätter entwerfen“ (17 Nennungen)
- „Präsentationen entwerfen“ (14 Nennungen)
- „Hausaufgaben anfertigen“ (9 Nennungen)
- „Vokabellisten erstellen“ (8 Nennungen)

Nur wenige Schülerinnen und Schüler nannten weitere Arbeiten am Computer: Sie gaben an, *Begriffe im Internet nachzuschlagen* (4 Nennungen), das Internet zum *Lesen und Beschaffen von Sachtexten* zu nutzen (2 Nennungen) und bei der Arbeit am Computer das *Tastaturschreiben zu üben* (1 Nennung). Im Hinblick auf die Arbeit mit *epos* deuteten diese Ergebnisse darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler der Versuchsgruppen über ausreichende Medienkompetenzen verfügten, um den Umgang mit dem ePortfolio im Spanischunterricht zu bewältigen.

3.3 Evaluation der Motivation

Nach der Arbeit mit dem ePortfolio – am Ende des Schuljahres 2007/2008 – wurden die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in einem zweiten Fragebogen evaluiert. Dabei ging es zunächst um die Zufriedenheit der Lernenden mit der *epos*-Arbeit: So begann der zweite Fragebogen mit der Frage „Wie hat dir die Arbeit mit *epos* gefallen?“. Die Beurteilung erfolgte durch eine Schulnotenvergabe: Note 1 wurde 8 Mal vergeben, Note 2 wurde 30 Mal vergeben, 11 Mal die Note 3 und je 1 Mal die Noten 4 und 5. Eine 6 wurde nicht vergeben, und es wurde eine Enthaltung gezählt.

In zwei weiteren Fragen sollten die Schülerinnen und Schüler beschreiben, was ihnen an der *epos*-Arbeit gefallen, bzw. nicht gefallen hätte, um damit die Gründe ihrer Motivation bezogen auf das Arbeitsmedium zu erfragen: Am häufigsten beschrieben die Lernenden, dass ihnen an der Arbeit mit dem ePortfolio der *Umgang mit Computern und Internet* gefiel (22 Nennungen) und sie lobten die Computerarbeit als *Abwechslung* (21 Nennungen). Im

Tastaturschreiben begründeten weitere 10 Lernende ihr positives Urteil der Arbeit mit *epos*.

Nur 23 der 52 Schülerinnen und Schüler beschrieben, was ihnen nicht gefiel. Davon wurden allein 10 Mal *technische Schwierigkeiten* bemängelt, z. B. *zu lange Ladezeiten* der Internetseiten oder *Probleme beim Einloggen*.

In einer weiteren Frage – „Wie kann *epos* verbessert werden? Denke z. B. an Funktionen, Gliederung, Aufbau, grafische Gestaltung, Design usw. und mache ein paar Vorschläge!“ – waren die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, konkrete Ideen zur Verbesserung der Software zu nennen. Damit sollten mögliche Motivationsfaktoren identifiziert werden. Doch auch diese offene Frage blieb überwiegend unbeantwortet. Von den 37 Schülerinnen und Schülern, die auf diese Frage antworteten, wünschten sich 24 ein *schöneres Design* mit *bunten Farben* und *fröhliche Bilder*.

Digital erstellte Lerndokumente können von den Lernenden zwar mit Farben und Bildern gestaltet werden, nicht jedoch die übrigen Bereiche des ePortfolios, z. B. die Begrüßungsseite, das Menü oder Inhaltsverzeichnis.

Zur grafischen Gestaltung des Programms gehört auch die Darstellung der individuellen Fortschritte anhand sich füllender Gefäße im Bereich *Mein Sprachstand*. Sie soll sich förderlich auf die Lernmotivation, auf das Erreichen ernannter Lernziele auswirken. Inwiefern die Schülerinnen und Schüler ihren Lernzuwachs nach einer Selbstbeurteilung in der Grafik erkannten, wurde anhand der Frage „Was bedeutet es, wenn die blaue Flüssigkeit in einem Gefäß immer mehr wird? Erkläre kurz!“ erhoben. Alle 47 Schülerinnen und Schüler, die auf die Frage antworteten, gaben an, mit Hilfe der Grafik ihren *Lernzuwachs* oder ihre *Fortschritte zu erkennen*.

Ob und inwiefern das Erkennen des Lernzuwachses die Motivation der Lernenden steigerte, konnte mit dieser Frage nicht beantwortet werden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich Schülerinnen und Schüler über Lernfortschritte freuen und sich ermutigt fühlen, v. a. wenn diese nicht benotet oder zum Vergleich zu den Leistungen anderer gestellt werden.

3.4 Evaluation der Medienkompetenz

Im zweiten Fragebogen zur Arbeit mit *epos* wurden nicht nur die Gestaltung der Software, sondern auch die individuellen Medienkompetenzen der Lernenden als wichtige Voraussetzung zum Umgang mit einem ePortfolio untersucht. Dabei ging es zunächst um die Beurteilung der Bedienbarkeit des Pro-

gramms: Zur Beantwortung der Frage „Wie beurteilst du die Bedienung von *epos*? Kreuze an!“ konnten die Schülerinnen und Schüler zwischen den Optionen „eher leicht zu bedienen“, „leicht zu bedienen“, „teils/teils“, „eher schwer zu bedienen“ und „schwer zu bedienen“ wählen. Mit 28 Nennungen gab die überwiegende Mehrheit der Lernenden an, dass *epos* „eher leicht zu bedienen“ sei. Es gab 14 Nennungen für „leicht zu bedienen“ und 10 Nennungen für „teils/teils“.

Die Bedienung von *epos*, so wurde bereits beschrieben, soll durch eine Vernetzungsfunktion gestützt werden: Bei einer Selbsteinschätzung im Bereich *Mein Sprachstand* ernannten die Schülerinnen und Schüler neue Lernziele. Diese wurden markiert und direkt in den Bereich der Lernplanung übernommen. Das wurde von den Lernenden überwiegend positiv beurteilt: Sie gaben beispielsweise an, dass sie ihre *Lernvorhaben* so *besser überblicken* könnten (23 Nennungen) und die Auflistung der markierten Ziele in einer Tabelle eine *Anregung für das Formulieren eigener Ziele* sei (7 Nennungen).

Neben der Bedienung der Software ist das Tastaturschreiben eine wesentliche Voraussetzung für die Handhabung eines ePortfolios. Wie die Lernenden das Erstellen von Textdokumenten am Computer beurteilten, wurde deshalb mit der Frage „Wie findest du es, Texte am Computer zu schreiben?“ erhoben. Die Schülerinnen und Schüler konnten für ihre Antworten wählen zwischen „sehr gut“, „gut“, „teils/teils“, „nicht so gut“ und „überhaupt nicht gut“. Genannt wurden 24 Mal „gut“, 16 Mal „sehr gut“ und 12 Mal „teils/teils“.

Das Ergebnis verweist auf ein überwiegend positives Empfinden des Tastaturschreibens, nicht aber auf eine überwiegend vorhandene Kompetenz der Texterstellung und -verarbeitung. Deshalb wurde in einer weiteren Frage erhoben, wie die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit beurteilten, Texte bei *epos* zu überarbeiten und umzugestalten: Am häufigsten wurde positiv benannt, dass sich in digital erstellten Texten *Fehler korrigieren* ließen (19 Nennungen). Außerdem gaben 14 Lernende an, dass digital erstellte *Texte verändert und überarbeitet* werden könnten. Dass es praktisch sei, *Dokumente auch zu löschen*, um im Portfolio *Ordnung zu halten*, beschrieben 9 Schülerinnen und Schüler. Die Möglichkeit, Dokumente zu löschen, wurde von 4 Lernenden aber auch kritisch beurteilt, weil dadurch *keine Veränderung des Lernens mehr sichtbar* wäre.

3.5 Evaluation der Handhabung und Organisation

Neben Textdateien konnten die Lernenden im Bereich *Meine eigenen Arbeiten* auch andere digitalisierte Dokumente des Lernens speichern, z. B. Audio- oder Videodateien. Diese Möglichkeit – ein wesentliches Merkmal, das die Handhabung und Organisation von ePortfolios optimieren soll – wurde jedoch von den wenigsten Schülerinnen und Schülern genutzt: Lediglich 10 der 52 Lernenden gaben an, in ihrem Portfolio neben Textdateien auch andere Dateitypen gespeichert zu haben. Das waren in allen Fällen Links zu Online-Wörterbüchern.

Dieses Ergebnis deutet bereits auf einen geringen außerschulischen Nutzen des ePortfolios hin, weil die Lernenden m. E. selten Datenträger mit in die Schule nehmen und eher bei der Arbeit zu Hause neben Textdateien auch andere Dateitypen im ePortfolio speichern: Und so antworteten auf die Frage „Wie oft hast du außerhalb der Schule mit *epos* gearbeitet?“ 26 Schülerinnen und Schüler mit „nie“, 13 mit „selten“, 10 mit „manchmal“ und nur eine Schülerin mit „oft“. Nicht genannt wurde „sehr oft“, und es gab 2 Enthaltungen. Der außerschulische Nutzen des ePortfolios im Sinne einer Lernprozess-erweiterung fand also kaum statt.

Umso überraschender erscheint es, dass die Möglichkeit, über Unterrichtszeit und -raum hinaus mit Hilfe persönlicher Zugangsdaten auf *epos* zugreifen zu können, durchaus als positiv beurteilt wurde. Bei der Frage „Wie findest du es, dass ihr ein Passwort für *epos* habt?“ stimmten 27 Schülerinnen und Schüler für „sehr gut“, 18 für „gut“ und 4 für „teils/teils“. Für „nicht so gut“ stimmten 2 der Lernenden und für „überhaupt nicht gut“ stimmte 1 Schüler.

Dass sich die Schülerinnen und Schüler außerhalb des Spanischunterrichts kaum mit ihren ePortfolios beschäftigten, aber das Verfügen über persönliche Zugangsdaten dennoch überwiegend positiv beurteilten, könnte jedoch einen ganz anderen Grund haben, als die Möglichkeit, unabhängig von Zeit und Raum mit *epos* zu arbeiten: Das Ergebnis deutet vielmehr darauf hin, dass die Lernenden den passwortgesicherten Zugang deshalb schätzten, weil so niemand ohne Erlaubnis ihre Portfolios einsehen konnte.

Dieser Verdacht erhärtet sich, werden die Ergebnisse zur Beurteilung und zum Nutzen der Tutorfunktion gesichtet: Die Möglichkeit, Portfolioarbeiten für ihre Lehrperson freizuschalten, beurteilten 18 Schülerinnen und Schüler als „gut“, 9 als „sehr gut“, 10 stimmten für „teils/teils“ und je 5 für „nicht so gut“ und „überhaupt nicht gut“. Es gab 5 Enthaltungen. Bei der Frage, wie oft sie während der einjährigen Portfolioarbeit Dokumente aus *epos* an ihre Leh-

rerin oder ihren Lehrer geschickt hätten, gab es 6 Enthaltungen. 24 der Lernenden gaben an, während des gesamten Schuljahres „nie“ ein Dokument für die Lehrperson freigeschaltet zu haben. Weitere 12 stimmten für „selten“, 7 für „manchmal“, 2 nutzten die Freischaltung „oft“ und 1 Schüler „jedes Mal“.

Dieses Ergebnis macht deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler über die Portfoliogespräche hinaus scheinbar kein Interesse an regelmäßigen Rückmeldungen hatten. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass ihnen die *face to face*-Kommunikation über ihre Portfolioarbeit ausreichte. Vielleicht sammelten die Lernenden in den ePortfolios aber auch Dokumente, die sie ihrer Lehrperson nicht unbedingt zeigen mochten, und nutzen so Teilbereiche der digitalen Portfolioumgebung als ihren ganz persönlichen Ort des Lernens.

4 Fazit und Ausblick

Mit diesem Beitrag wurden die konzeptionellen Überlegungen überprüft, die der Entwicklung elektronischer Modelle zugrunde liegen – wenn auch beschränkt auf einzelne Aspekte der Motivation und Medienkompetenz und auf die Handhabung und Organisation von ePortfolios. Die Evaluation der Arbeit mit *epos* ergänzt bisherige Erfahrungen aus der Portfoliopraxis, wirft aber auch neue Forschungsfragen auf:

- So spiegelt die Evaluation der einjährigen Arbeit mit *epos* ein überwiegend positives Meinungsbild der Lernenden zur Arbeit mit einem ePortfolio wider. Das begründet sich v. a. im Umgang mit dem Medium selbst.
- Die Befragung hat gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler der Arbeit mit Computern und Internet zugewandt sind, weil sie entsprechende Medieninteressen hegen und/oder über Medienkompetenzen verfügen. Außerdem stellt der Umgang mit Computern für viele eine willkommene Abwechslung im Unterrichtsalltag dar.
- Die Gestaltung und das Design des evaluierten Modells erscheinen den meisten Lernenden wenig ansprechend. Hier gilt es, Überlegungen anzustellen, wie gerade jüngeren Schülerinnen und Schülern auch bei elektronischer Portfolioarbeit mehr Raum für Kreativität und individuelle Gestaltung gegeben werden kann.
- Im Bereich der Handhabung und Organisation hat die Evaluation ergeben, dass die Schülerinnen und Schüler das Potenzial von ePortfolios nur

teilweise nutzen: Sie profitierten zwar von der digitalisierten Verwaltung ihrer Portfoliodokumente, nicht aber von der Möglichkeit, gespeicherte Textdateien durch das Hochladen von Audio- und Videodateien zu ergänzen.

- Auch eine außerschulische Portfolioarbeit fand kaum statt, genauso wie das Freischalten von Lerndokumenten über die Tutorfunktion.
- Der Frage, welche Unterstützungen seitens der Lehrenden notwendig sind, damit Schülerinnen und Schüler das Potenzial von ePortfolios auch außerhalb von Schule und Unterricht nutzen können und wollen, muss also nachgegangen werden.

Es gilt also, die Arbeit mit ePortfolios in Schule und Unterricht weiterhin zu untersuchen. Das funktioniert am besten in der Unterrichtspraxis selbst, denn – und das haben wir bereits erfahren: „Die Theorie der Portfolioarbeit folgt ihrer pädagogischen Praxis nach.“ (Häcker 2008: 33)

Literatur

- Bärenfänger, Olaf; Ionica, Lavinia (2006): Fremdsprachenlernen mit Unterstützung elektronischer Portfolios: Probleme, Ziele und Perspektiven. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11, (2). http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-112/beitrag/Baerenfaenger_Ionica1.htm (30.1.2009).
- Bellingrodt, Lena Christine (2009): epos – das elektronische Portfolio der Sprachen. In: Fäcke, Christiane (Hrsg.): Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 95–106.
- Bergsma, Saskia; Zocca, Marco (2005): Portfolio in beeld. http://www.slo.nl/themas/001124_Portfolio_in_beeld.pdf/ (22.11.2007).
- Bisovsky, Gerhard; Schaffert, Sandra (2009): Lehren und Lernen mit dem E-Portfolio – eine Herausforderung für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung. <http://www.die-bonn.de/doks/bisovsky0901.pdf> (16.1.2009).
- Butler, Philippa (2006): A Review Of The Literature On Portfolios And Electronic Portfolios. Massey University College of Education, Palmerston, New Zealand.

[https://eduforge.org/docman/view.php/142/1101/ePortfolio %20Project %20Research %20Report.pdf](https://eduforge.org/docman/view.php/142/1101/ePortfolio%20Project%20Research%20Report.pdf) (16.1.2009).

- Challis, Di (2005): Towards the mature ePortfolio: Some implications for higher education. In: *Canadian Journal of Learning and Technology* 31, (3). <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/93/87> (29.1.2009).
- Fink, Matthias C. (2008): Selbstständig lernen mit einem ePortfolio. In: *Computer und Unterricht* 69/2008. S. 35–37.
- Häcker, Thomas (2008): Vielfalt der Portfoliobegriffe. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit*. Klett, Kallmeyer: Großburgwedel. S. 33–39.
- Hornung-Prähauser, Veronika; Geser, Guntram; Hilzensauer, Wolf; Schaffert, Sandra (2007): Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen. Salzburg Research Forschungsgesellschaft: Salzburg. http://edumedia.salzburgresearch.at/images/stories/e-portfolio_studie_srfg_fnma.pdf (16.1.2009).
- Meijer, Dick (2004): Ein Web-basiertes Sprachenportfolio als Lösungsansatz praktischer und motivationeller Fragen. In: *Babylonia* 2/2004. S. 57–60.
- Neuhoff, Antje (2007): Das elektronische Europäische Sprachenportfolio. In: *Babylonia* 2/2007. S. 52–56.
- Tosh, David; Light, Tracy Penny; Fleming, Kele; Haywood, Jeff (2005): Engagement with Electronic Portfolios: Challenges from Student Perspective. In: *Canadian Journal of Learning and Technology* 31, (3). <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/97/91> (29.1.2009).

Kompetenzerwerb im Fachpraktikum Englisch: Ergebnisse einer Between-Methods-Untersuchung

1 Status Quo: Fachpraktikum

Die Unzufriedenheit von Lehramtsstudierenden mit der Qualität ihrer studienintegralen Praxisphasen wird seit längerer Zeit durch empirische Untersuchungen dokumentiert (Flach, Lück & Preuss 2000; Moser & Hascher 2000; Lind 2001).¹ Die Kritik richtet sich dabei sowohl auf die Einführungs- bzw. Orientierungspraktika als auch auf die Grund- und Fachpraktika (vgl. Blömeke 2000: 253). In Bezug auf das Fachpraktikum in den sprachlichen Fächern (Englisch und Deutsch), konnten die Studien von Petra Gabel (1997) und jene von Dagmar Holzmann-Witschas (2004), vor allem drei Defizitbereiche offen legen:

- fehlende Vernetzung aller an der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung beteiligten Instanzen,
- keine erkennbar einheitlichen Ausbildungsinhalte oder Methoden im Bereich der universitären Vorbereitungs-, Begleit- und Auswertungsveranstaltungen für das Praktikum,
- inhaltliche Mängel in der schulischen Betreuung (vgl. Gabel 1997: 190 ff.; Holzmann-Witschas 2004: 202 ff.).

Trotz dieser Mängel messen Studierende dem Fachpraktikum einen wichtigen Stellenwert im Rahmen ihres Studiums bei. Ihrer Auffassung nach dienen Praktika dazu, die Studienmotivation zu erhöhen, ein größeres Wissen

1 Unter Praxisphase oder Praxisbezug wird von den Verfassern in Anlehnung an Lind (2001: 3) der "systematische Kontakt zur Wirklichkeit" verstanden, welcher sich hier auf das durch Praktikumslehrkräfte und Universitätsmentoren betreute Fachpraktikum sowie die dazugehörigen universitären Begleitveranstaltungen vor, während und nach dem Praktikum bezieht.

über den Lehrerberuf zu erlangen (Ulich 1996) sowie durch konkretes unterrichtliches Handeln im "geschützten Lern- und Experimentierfeld" (Hascher 2006) die eigene Lehrerpersönlichkeit zu erfahren und dadurch nicht zuletzt "unterrichtsrelevante Fähigkeiten und Fertigkeiten" zu entwickeln (Moser & Hascher 2000).

Gleichermaßen erkennen Lehrerbildungskommissionen in zunehmendem Maße, dass die schulpraktischen Studien als Mittler zwischen Theorie und Praxis zum wichtigen "Ausgangspunkt für professionelle Entwicklungsprozesse" (Big-Kreis 2007: 3) der Studierenden werden können und somit die Qualität der Lehrerbildung insgesamt erhöhen. 'Praxisnähe' und 'Berufsbezug' sind entsprechend zu wichtigen Schlagworten in der Reformdiskussion der Lehrerausbildung avanciert (vgl. Habel & Wildt 2004), mit denen eine wachsende Bedeutsamkeit der schulpraktischen Studien im Rahmen der ersten Lehrerbildungsphase unmittelbar einhergeht.

2 Qualitätssicherung durch Ziele, Standards, Kompetenzen

Zur Verbesserung der Qualität des Lehramtsstudiums legte die KMK im Jahr 2004 die "Standards für die Lehrerbildung" vor. Aus diesen lässt sich folgern, dass die Studierenden im Fachpraktikum – in Abgrenzung zum Grundpraktikum – verstärkt solche Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln sollen, die zur Ausbildung einer fachbezogenen 'Planungs-', 'Unterrichts-' und 'Reflexionskompetenz' führen. Die Entwicklung dieser Kompetenzen wird im Fachpraktikum selbst, aber auch im Rahmen der dazugehörigen universitären Veranstaltungen zur Vorbereitung, Begleitung und Auswertung sichergestellt. Eine konkrete Ziel- und Aufgabenbeschreibung für diese Praxiselemente liefert die Gesellschaft für Fachdidaktik in ihrem ebenfalls 2004 herausgegebenen Kerncurriculum:

Das Modul [Fachunterricht – Konzeptionen und Gestaltung mit Fachpraktikum, Anm. D.E.] bereitet auf eigene Praxiserfahrungen der Studierenden als Lehrperson vor, welche über Unterrichtsminiaturen oder Unterrichtssimulationen hinausgehen (...). Im Fokus stehen daher Fähigkeiten zur reflektierten und kompetenten Bewältigung konkreter unterrichtspraktischer Aufgaben (GFD 2004: 4).

Zur Umsetzung dieser Ziele werden im Kerncurriculum folgende Lerninhalte vorgeschlagen: „Fachdidaktische Theorien und Unterrichtskonzeptionen“, „Planung und Analyse von Fachunterricht“, „Fachdidaktische Rekonstruktion ausgewählter Fachkonzepte“ sowie „Analyse, Erprobung und Evaluation punktuellen Lehrerhandelns“ (GFD 2004: 5).

Eine Synopse vorliegender Praktikumsordnungen und Hinweise zum Fachpraktikum einzelner Universitäten zeigt, dass die Vorgaben der KMK sowie die Inhalte des Kerncurriculums Fachdidaktik – zumindest theoretisch – recht einheitlich aufgenommen wurden. Trotz unterschiedlicher Organisationsstrukturen erweisen sich die nachfolgend benannten Ziele und Aufgaben für die fachpraktischen Studien an allen Universitäten als maßgeblich.²

Im Fachpraktikum sollen die Studierenden ihr zukünftiges Tätigkeitsfeld Schule unter professioneller Anleitung kennen lernen sowie einen Überblick über repräsentative Lerngegenstände des Faches erhalten. Den Studierenden soll ausreichend Gelegenheit geboten werden, fachbezogenen und methodisch abwechslungsreichen Unterricht erfahrener Lehrkräfte vor dem Hintergrund ihres bislang erworbenen fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Wissens analysieren sowie eigene Lehr- und Lernprozesse in begrenztem Maße selbst planen, gestalten und reflektieren zu können. Fachbezogene Planungs- und Unterrichtskompetenz werden in ausgewogener Form durch die Beobachtung von Unterricht in unterschiedlichen Schulstufen, die praktische Mitwirkung im Unterricht anderer Lehrkräfte sowie durch eigenständige Unterrichtsversuche erweitert.³ Die Reflexion von beobachtetem und eigenem Lehrerhandeln findet innerhalb von Besprechungen sowohl mit der praktikumsbetreuenden Lehrkraft als auch mit den Universitätsmentoren an der Schule sowie mit anderen Studierenden im Rahmen von praktikumsauswertenden universitären Veranstaltungen statt.

-
- 2 Grundlage für diese Ziel- und Aufgabenbeschreibung bildet eine Synopse der Hinweise für das Fachpraktikum folgender Universitäten: FU Berlin, Uni Bremen, Uni Hamburg, Uni Hannover, Uni Hildesheim, Uni Koblenz-Landau, Uni Köln, Uni München, Uni Vechta, Uni Trier, Uni Mainz, Uni Potsdam, PH Ludwigsburg. Die Praktikumsordnungen wurden systematisch auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht. Die Auswahl der Universitäten erfolgte nach anderen Kriterien und ist daher nicht identisch mit denen der hier vorgestellten Hauptstudie (vgl. Kap. 4).
 - 3 Ein ausgewogenes Verhältnis von Hospitation und eigener Unterrichtstätigkeit sehen die meisten Universitäten in einer Aufteilung von 5 (Hospitation) zu 1 (eigene Unterrichtstätigkeit).

3 Organisationsformen des Fachpraktikums

Im Gegensatz zu den kongruenten Aufgabenbeschreibungen für das Fachpraktikum lässt sich dessen äußere Organisationsform als eher heterogen kennzeichnen. Bislang sind es zwei Praktikumsformen, die innerhalb Deutschlands den Regeltypus bilden. An den meisten Universitäten findet das Fachpraktikum entweder in Form eines vier- bis sechswöchigen Blockpraktikums während der vorlesungsfreien Zeit oder semesterbegleitend als Tagespraktikum innerhalb der Vorlesungszeit, in der Regel konzentriert auf einen Vormittag in der Woche, statt. Sowohl das Tages- als auch das Blockpraktikum werden durch vorbereitende und/ oder begleitende Seminare an der Universität ergänzt, in Einzelfällen auch in Blockveranstaltungen nachbereitet. Einzelne Schulbesuche der Universitätsmentoren innerhalb dieser Phase sind grundsätzlich vorgesehen.

Eine weitere Betreuungsform im Rahmen der Tagespraktika lässt sich für die pädagogischen Hochschulen festhalten. Hier wird jeweils eine Gruppe von sechs bis acht Studierenden einmal wöchentlich von ihrem Universitätsmentor/ ihrer Universitätsmentorin an die Schule begleitet und vor Ort fachlich beraten. Spätestens seit der Umstellung der alten Lehramtsstudiengänge auf die neue Bachelor-/ Masterstruktur treten darüber hinaus eine Vielzahl von projektförmig angelegten Praktika hinzu, in denen "in unterschiedlichen Zeitrhythmen Untersuchungs- und Unterrichtsvorhaben realisiert werden" (Glumpler & Wild 2000: 209). Eine neue und vielversprechende Form des Fachpraktikums stellt schließlich das 'Praxissemester' dar, in welchem Studierende ein Semester lang in der Schule hospitieren, unterrichten und forschen, wobei sie von Universitätsmentoren, Ausbildern aus der zweiten Lehrerbildungsphase und Lehrkräften betreut und beraten werden (z. B. Uni Potsdam, Uni Jena, Uni Stuttgart, TU Dortmund).

4 Problemstellung und Forschungsfragen

Die im Zuge der Neuausrichtung der professionellen Lehrerbildung in Deutschland von der KMK beschlossenen Rahmenvorgaben für die theoretischen und praktischen Ausbildungsphasen sollen zu vergleichbaren Studieninhalten an allen Universitäten führen und für das Studium bzw. Referendariat ein entsprechend hohes Maß an Qualität sichern – auch für die praktischen Studienphasen.

Tatsächlich führt die Vorgabe einheitlicher Standards und Kompetenzen nur an wenigen Universitäten zu einer verbesserten Lehr- und Lernsituation und damit einhergehend zu einer größeren Zufriedenheit der Studierenden im Fachpraktikum, wie das aktuelle Stern Hochschulranking 2008/ 09 zeigt (<http://ranking.zeit.de>). Auf einer Skala von 1 (sehr gut) bis 6 (sehr schlecht) evaluierten Lehramtsstudierende in der Subkategorie 'Praxisbezug' die Vor- und Nachbereitung der schulpraktischen Studien, die Betreuung während der Praxisphase und deren Organisation, das Angebot an Lehrveranstaltungen durch Praktiker sowie die Vermittlung der Fachdidaktik unter anderem im Studienfach Englisch.⁴

Das von den Studierenden gefällte Urteil ist für die gerankten Universitäten insgesamt wenig erfreulich: Nur 11 (8) Universitäten schaffen es mit einem mittleren Notendurchschnitt von 2,6 (3,3) in die Spitzengruppe dieses Beurteilungsbausteins. An 30 (27) Universitäten stufen die Studierenden den Praxisbezug in ihrem Studium mit einem Schnitt von 3,1 (3,6) als 'mittelmäßig' ein. Die übrigen 9 (13) Universitäten landen im Bereich Praxisbezug im Lehramtsstudium (bzw. Dipl./Magister-/BA-Studium) in der Schlussgruppe mit einem mittleren Notenwert von 3,7 (4,5).

Die Ergebnisse des Hochschulrankings werfen eine Reihe von relevanten Fragen auf, zu deren Beantwortung die vorgestellte Studie einen Beitrag leisten soll:

Durch welche inhaltlichen und organisatorischen Aspekte unterscheiden sich die Fachpraktika an ausgewählten Universitäten, die im CHE-Hochschulranking in der Spitzengruppe zu finden sind von denen an Universitäten der Mittel- und Schlussgruppe? Inwieweit lassen sich hier Unterschiede in der Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit dem Fachpraktikum zwischen den Studierenden verschiedener Schulstufen erkennen? Wie beurteilen Studierende an ausgewählten pädagogischen Hochschulen, die im CHE-Ranking nicht berücksichtigt wurden, ihre fachpraktische Ausbildung?

Zur Klärung dieser Punkte wurde an mehreren Universitäten eine Befragungsstudie durchgeführt, in deren Verlauf die Studierenden anhand von

4 Im CHE-Ranking werden die Bewertungen des Diplom-/ Magister- und Bachelorstudiums in Abgrenzung zum Lehramtsstudium in einer separaten Liste aufgeführt. Die Indikatoren in der Kategorie 'Praxisbezug' sind in beiden Gruppen identisch. Die Ergebnisse für Studierende mit dem Schwerpunkt Lehramt werden im Folgenden zuerst, die Ergebnisse der Gruppe der Diplom-/ Magister- und Bachelorstudierenden in Klammern angegeben.

standardisierten Fragebögen die Kriterien beurteilen konnten, die ihrer Meinung nach ein gutes bzw. schlechtes Praktikum ausmachen. Ergänzend wurden Hochschullehrkräfte einzelner Universitäten und pädagogischer Hochschulen um Auskünfte über ihre Zufriedenheit mit der derzeitigen Praktikumsituation sowie um Vorschläge zu konkreten Veränderungen gebeten.⁵ Zur Realisierung dieser Untersuchung wurde ein mehrstufiges Verfahren gewählt, das im Folgenden kurz dargestellt werden soll.

5 Qualitative und quantitative Erhebung zum Fachpraktikum Englisch

Die im Folgenden dargestellten Studienbefunde beruhen auf einem Design, das sowohl qualitative als auch quantitative Verfahren der Datenerhebung und -auswertung enthält und miteinander verknüpft. Die im Rahmen dieser Studie verfolgte Strategie der Durchführung von zwei Gruppendiskussionen mit anschließender schriftlicher Befragung einer größeren Stichprobe entspricht der am weitesten verbreiteten Form einer solchen 'methodologischen Triangulation' (vgl. Flick 2004). Der Entscheidung für die Methode der *Gruppendiskussion* zur inhaltlichen Vorbereitung einer quantifizierenden Erhebung lagen mehrere Überlegungen zu Grunde. Vor allem ermöglichte die nicht-standardisierte mündliche Form der Befragung von Gruppen eine offene und flexible Untersuchungssituation, in der sich die reale Gruppe der betroffenen Studierenden in direkter Interaktion miteinander und unter direkter Anleitung einer Diskussionsleiterin zu den verschiedenen Aspekten und Dimensionen des fachspezifischen Praktikums austauschen konnte.⁶ Das primäre Erkenntnisinteresse galt hierbei der Ermittlung relevanter Informationen im Sinne vertiefter Einblicke und einer weiterführenden Strukturierung des Untersuchungsfelds 'Fachpraktikum'. Neben dem forschungsökonomischen Vorteil einer größeren Menge an Aussagen und Ideen bei vergleichsweise geringem Erhebungsaufwand gewinnen zu können, kommt bei dieser Methode darüber hinaus der größeren Authentizität und Verhaltensrelevanz der

5 Auf eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse der Mentorenbefragung muss aus Platzgründen in diesem Beitrag verzichtet werden. Die wichtigsten Befunde werden jedoch in die Diskussion der Ergebnisse der Studierendenbefragung mit einfließen.

6 Nach Lamnek (1998: 27) lassen sich Gruppendiskussionen als eine eigenständige Erhebungsmethode kennzeichnen, „die Daten durch die Interaktionen der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschers bestimmt wird“ (vgl. Bohnsack et al. 2006).

geäußerten Meinungen der einzelnen Teilnehmer sowie der ganzen Gruppe eine wesentliche Bedeutung zu:

Die Gruppendiskussion, als eine dem Alltag ähnliche Kommunikationssituation, stellt eine ausgezeichnete Ausgangsbasis für die Ermittlung sozialer Konstitutionsprozesse von Meinungen und Einstellungen sowie Deutungs- und Handlungszusammenhängen dar, die über die Sinnzusammenhänge und Bedeutungszuschreibungen der Teilnehmer erschlossen werden können, da die Situationsbedingungen in einer Gruppendiskussion eine weitgehende Analogie zur Realität aufweisen. (Lamnek 1998: 56)

Die zweite Phase des Forschungsprojekts bestand in der quantitativen Haupterhebung in Form einer *schriftlichen Befragung* unter Studierenden ausgewählter Hochschulen sowie deren Universitätsmentoren und Betreuungslehrkräften.⁷ Das in den Gruppendiskussionen erzielte Vorwissen bildete hierbei die Grundlage für eine umfassende und hinreichend präzise Operationalisierung der inhaltlich relevanten Dimensionen und Aspekte. Während die qualitative Vorstudie der Auslotung der Themenvielfalt aus der Perspektive der Betroffenen diente, richtet sich der Fokus der quantitativen Erhebung auf eine möglichst objektive, valide und reliable Messung der vorab festgelegten Konstrukte. Das primäre Erkenntnisinteresse galt nunmehr dem systematischen Vergleich und der Verallgemeinerung von Aussagen.

5.1 Durchführung und Auswertung der Gruppendiskussion

Mit dem Ziel der Erarbeitung eines geeigneten Instruments für eine vergleichende Befragungsstudie unter Studierenden wurden an der Universität Bremen zwei Gruppendiskussionen mit insgesamt 22 Bachelor-Studenten und -Studentinnen im direkten Anschluss an das Fachpraktikum Englisch initiiert.⁸ Mit deren Hilfe sollte zunächst aufgedeckt werden, welche Aspekte die Stu-

7 Ausführliche Erläuterungen zur Methode der schriftlichen Befragung finden sich unter anderem bei Schnell (2006), Mayer (2006) sowie für den pädagogischen Bereich bei Konrad (2007).

8 Im Stern Hochschulranking erreichte der Studiengang Anglistik in der Kategorie Praxisbezug einen Platz im oberen Mittelfeld.

dierenden im Rahmen ihrer fachpraktischen Studien als zentral ansehen bzw. als besonders positiv oder negativ empfinden.⁹

Bis auf vereinzelte Nachfragen zum Verständnis wurde der Verlauf der Diskussion einzig von den Studierenden bestimmt. Erstaunlich ist die Paralleltät, mit der in beiden Gruppen dieselben Kriterien herausgearbeitet wurden, nach denen die Studierenden ihr Praktikum beurteilen. Diese lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Quantität des zur Hospitation oder zum eigenständigen Unterricht zur Verfügung gestellten Englischunterrichts,
- Betreuungs- und Beratungssituation an der Schule, in Zusammenhang mit
- Qualifikation der betreuenden Lehrkraft (insbesondere bei Grundschulstudierenden)
- damit verbundene Qualität des besuchten Unterrichts,
- gezielte universitäre Vorbereitung für eigene Unterrichtsversuche sowie
- Organisationsformen des Praktikums und der dazugehörigen Begleitveranstaltungen.

Die Befunde der Bremer Gruppendiskussionen zeigten auf recht eindrucksvolle Weise, dass die Praktikumssituation in Bremen – trotz der Umstellung auf die neue Studienstruktur mit Bachelor- und Masterabschluss – ähnliche Defizite aufweist, wie sie bereits in den einleitend zitierten Studien festgestellt wurden. Darüber hinaus offenbarten sich insbesondere bei den Studierenden mit dem Schwerpunkt Grundschule auch neuartige Probleme, die in engem Zusammenhang mit der nicht vorhandenen universitären Ausbildung vieler Grundschulenglischlehrkräfte stehen, aber auch der Tatsache geschuldet sind, dass der Englischunterricht in der Grundschule nur zweistündig angeboten wird.

Um ein allgemeines Bild von den Einschätzungen der Studierenden in Bezug auf die Inhalte ihres fachspezifischen Praktikums sowie die dazugehörigen universitären Veranstaltungen zu erhalten, wurde im Anschluss an die Gruppendiskussionen ein standardisierter Fragebogen entwickelt, der einen über die Universität Bremen hinausgehenden Vergleich ermöglicht.

⁹ Aus Platzgründen können an dieser Stelle nur die wichtigsten Ergebnisse der Gruppendiskussion in Form der von den Studierenden angesprochenen Kritikpunkte vorgestellt werden, welche schließlich die Kategorien des schriftlichen Fragebogens bestimmen.

5.2 Durchführung und Ergebnisse der quantitativen Erhebung zum Fachpraktikum Englisch

Das vorrangige Ziel der quantitativen Fragebogenstudie bestand zum einen in der Klärung der Frage, inwieweit es sich bei den von den Bremer Studierenden benannten Mängeln im Fachpraktikum um ein lokales oder um ein universitätsübergreifendes Problem handelt. Zum anderen sollte herausgefunden werden, inwieweit sich die ausgewählten Universitäten der Spitzengruppe des CHE-Rankings bzw. Pädagogische Hochschulen von anderen Universitäten im Hinblick auf derartige Merkmale unterscheiden. Entsprechend den im Rahmen der Gruppendiskussion herausgearbeiteten Kernaspekten bei der Beurteilung der Qualität ihres Praktikums durch die Studierenden beinhalten die Fragebögen jeweils mehrere *Items* und Fragebatterien zu den Themenblöcken 'Zufriedenheit mit der Praktikumsorganisation' (zeitliche Form), 'persönliche Erfahrungen im Praktikum' (Qualität von Unterricht, Qualifikation der Lehrkräfte, Betreuungs- und Beratungssituation) sowie 'universitäre Praktikumsvorbereitung' (Inhalt und Organisation). Die Validierung der Instrumente erfolgte zunächst in Form eines Expertengesprächs sowie eines anschließenden *Pre-Tests* mit zwölf Studierenden der Universität Bremen.

5.2.1 Deskription der Stichprobe

An der Befragung beteiligten sich insgesamt 192 Studierende aus acht Universitäten und zwei Pädagogischen Hochschulen. Zwei der Universitäten sind im CHE-Hochschulranking von 2008 der Spitzengruppe zuzuordnen, jeweils drei Universitäten zählen zum Mittelfeld bzw. zur Schlussgruppe. Knapp zwei Drittel der Befragten studieren auf Lehramt, das übrige Drittel verteilt sich ungefähr gleich auf Bachelor- und Masterstudiengang. Eine analoge Verteilung ergibt sich hinsichtlich der Differenzierung zwischen Grundstufe (64.1 %) und Sekundarstufe I bzw. II (35.9 %). Bezüglich der Organisationsform des Praktikums beschränkt sich das Spektrum bei den teilnehmenden Universitäten auf Tages- und Blockpraktikum, wobei die Mehrheit der befragten Studierenden ihr Praktikum in Blockform absolvierte (58.9 %). Um auch den Organisationstyp des wöchentlich betreuten Tagespraktikums in die Analyse mit einbeziehen zu können, wurde die Befragung zusätzlich an zwei Pädagogischen Hochschulen durchgeführt.

5.2.2 Hypothesen

Auf der Basis der Ergebnisse des CHE-Rankings und den Befunden der zwei Gruppendiskussionen sollen mit der hier beschriebenen Untersuchung fol-

gende Annahmen einer empirischen Prüfung anhand des vorliegenden Datenmaterials unterzogen werden:

1. Die Zufriedenheit der Studierenden mit der Organisationsform 'Blockpraktikum' ist höher als mit der Organisationsform 'Tagespraktikum'.
2. Studierende an den untersuchten Pädagogischen Hochschulen bewerten ihr Fachpraktikum positiver als Studierende an Universitäten.
3. Studierende an den untersuchten Universitäten der Spitzengruppe unterrichten und hospitieren in ihrem Fachpraktikum weniger fachfremd als Studierende an den ausgewählten Universitäten der Mittel- und Schlussgruppe.
4. Studierende an den ausgewählten Universitäten der Spitzengruppe weisen eher ein ausgewogenes Maß an Hospitation und eigenständigem Unterricht (5:1) auf als Studierende an den ausgewählten Universitäten der Mittel- und Schlussgruppe.¹⁰
5. Studierende an den ausgewählten Universitäten der Spitzengruppe und Pädagogischen Hochschulen erleben häufiger einen offenen, handlungsorientierten und abwechslungsreichen Unterricht sowie seltener einen lehrwerkgeleiteten und frontalen Unterricht als Studierende an den untersuchten Universitäten der Mittel- und Schlussgruppe.
6. Die Kompetenz der Betreuungslehrkräfte wird von Studierenden an den ausgewählten Universitäten der Spitzengruppe höher eingeschätzt als von Studierenden an den ausgewählten Universitäten der Mittel- und Schlussgruppe.
7. Die Häufigkeit des Besuchs von Unimentoren an den Schulen variiert zugunsten der Studierenden an den untersuchten Universitäten der Spitzengruppe und Pädagogischen Hochschulen.
8. Das an der Universität erworbene Wissen wird von der Mehrheit der Studierenden als für das Praktikum wenig hilfreich bewertet.

10 Die Verteilung 5:1 ergibt sich aus dem in Abschnitt 1 zitierten Praktikumsordnungen angegebenen Durchschnitt für Hospitation und eigenverantwortlichem Unterricht.

5.3 Ergebnisse der Studierendenbefragung

Studierende in der Organisationsform Blockpraktikum sind mit ihrem Praktikum zufriedener als Studierende in der Organisationsform Tagespraktikum.

	präferiert: Blockpraktikum	präferiert: Tagespraktikum
tatsächlich: Blockprakt.	49 45.4 %	16 14.8 %
tatsächlich: Tagesprakt.	8 20.0 %	14 35.0 %

Bereits im Hochschulranking zeigte sich, dass das Fachpraktikum an den ausgewählten Universitäten der Spitzengruppe mehrheitlich in Form einer Blockveranstaltung absolviert wird, während die meisten Tagespraktika an denjenigen Universitäten absolviert werden, die in der Schlussgruppe zu finden sind. Die Ergebnisse der Studie bestätigen die diesbezügliche Hypothese einer stärkeren Präferenz der Studierenden für das Blockpraktikum. Die höchste Präferenz erfährt hier jedoch das Praxissemester. Insgesamt lässt sich somit festhalten, dass ein Großteil der Studierenden mit der Organisationsform ihres Praktikums eher unzufrieden ist.

Studierende an PHs bewerten ihr Fachpraktikum positiver als Studierende an Universitäten.

	Gesamt	Pädagog. Hochschule	Spitzen- gruppe	Mittel- gruppe	Schluss- gruppe	Signifi- kanz
Durchschnittsnote (Std.-abweichung)	2.37 (0.68)	2.23 (0.47)	2.16 (0.52)	2.28 (0.64)	2.61 (0.79)	.002

Dass die befragten PH-Studierende mit ihrem Fachpraktikum weniger zufrieden sind als angenommen wurde, zeigt die Beurteilung des Fachpraktikums insgesamt. Ähnlich dem Hochschulranking waren die Studierenden aufgefordert, die Einzelbereiche der universitären Vorbereitung, der Organisation und des Inhalts des Fachpraktikums selbst sowie die Betreuungssituation, die universitäre Begleitung und die auswertende Veranstaltung (soweit vorhanden)

den) mit einer Note zwischen 1 und 6 zu bewerten.¹¹ Erwartungsgemäß geben die Studierenden an Universitäten der Schlussgruppen ihrem Praktikum die schlechteste Note mit einem Durchschnitt von 2,66. Die pädagogischen Hochschulen erhalten von ihren Studierenden eine 2,23 und liegen damit – wenn auch nicht signifikant – unter der Bewertung für die Universitäten der Spitzengruppe (2,16).

Studierende der Spitzenuniversitäten und PHs unterrichten und hospitieren im Fachpraktikum weniger fachfremd als Studierende der Universitäten der Mittel- und Schlussgruppe.

	Gesamt	Pädagog. Hochschule	Spitzen- gruppe	Mittel- gruppe	Schluss- gruppe
Fachfremde Un- terrichtsstunden	13.13 (21.72)	2.23 (7.92)	19.34 (26.97)	21.51 (28.03)	8.27 (12.02)

Deutliche Unterschiede zwischen den ausgewählten PHs und den Unis der Schlussgruppe einerseits sowie den untersuchten Universitäten der Spitzen- und Mittelgruppe andererseits zeigen sich bei der Anzahl der fachfremd unterrichteten Stunden. Den geringsten Stundenumfang mit fachfremdem Unterricht weisen die PH-Studierenden auf, gefolgt von den Studierenden der Universitäten der Schlussgruppe. In der erweiterten Analyse zeigt sich jedoch, dass die Studierenden das fachfremde Unterrichten oder Hospitieren nicht unbedingt negativ bewerten. Wichtig scheint vielmehr, dass überhaupt ausreichend Gelegenheit besteht, an Unterrichtsstunden teilzunehmen.

Studierende der Spitzenuniversitäten weisen ein ausgewogeneres Maß (5:1) an Hospitation und eigenständigem Unterricht auf.

11 Für diese und die nachfolgenden Darstellungen gilt jeweils: Angabe des Mittelwerts ohne Klammern, Standardabweichung in Klammern.

	Gesamt	Päd. Hoch- schule	Spitzen- gruppe	Mittel- gruppe	Schluss- gruppe	Signifikanz
Hospitierte Stunden	36.55 (23.97)	19.00 (6.99)	49.95 (28.91)	48.20 (27.73)	29.08 (12.34)	.000
Unterrich- tete Stun- den	7.20 (9.24)	3.97 (1.64)	10.04 (3.39)	12.10 (16.11)	3.84 (3.97)	.000
Verhältnis	5.1 : 1	4.8 : 1	5.0 : 1	4.0 : 1	7.6 : 1	

Die vier Hochschulgruppen unterscheiden sich sowohl im Hinblick auf die Anzahl der hospitierten Stunden als auch im Hinblick auf die Anzahl der selbst unterrichteten Stunden signifikant voneinander. Vergleichsweise hohe Werte ergeben sich jeweils für die Studierenden an Universitäten der Spitzen- und Mittelgruppe. Die geringe Stundenanzahl beim eigenverantwortlichen Unterricht lässt sich zumindest bei den untersuchten Pädagogischen Hochschulen teilweise mit der Praktikumsform des Tagespraktikums erklären. Beachtlich ist jedoch, dass auch Studierende an Universitäten der Schlussgruppe nur wenig zum eigenen Unterrichten kommen. Setzt man die Anzahl der hospitierten Stunden und die des selbst gehaltenen Unterrichts in Beziehung zueinander, so lässt sich die Hypothese bestätigen, dass die Aufteilung zwischen Hospitation und eigenverantwortlichem Unterricht an den Spitzenuniversitäten und an den Pädagogischen Hochschulen am günstigsten gestaltet ist. Deutliche Abweichungen vom empfohlenen Verhältnis von 5:1 gelten zum einen für Studierende an den Universitäten der Mittelgruppe (relativ wenig Hospitation) und zum anderen für Studierende an den Universitäten der Schlussgruppe (relativ wenig Unterricht).

Studierende an Spitzenuniversitäten und Pädagogischen Hochschulen sehen häufiger einen handlungsorientierten und abwechslungsreichen Unterricht sowie seltener einen lehrwerkgeleiteten und frontalen Unterricht als Studierende an den anderen Universitäten.

	Gesamt	Päd. Hoch- schule	Spitzen- gruppe	Mittel- gruppe	Schluss- gruppe	Signifikanz
Hand- lungs- orien- tierter Unter- richt	2.21 (1.01)	2.19 (1.06)	1.65 (0.92)	2.42 (1.01)	2.38 (0.91)	.001
Abwechs- lungs- reiche Übungs- formen	2.43 (0.96)	2.81 (0.98)	1.90 (1.01)	2.66 (0.72)	2.41 (0.94)	.000
Lehr- werkori- entierter Unter- richt	3.23 (1.02)	3.06 (1.12)	3.15 (0.99)	3.38 (1.01)	3.23 (1.00)	.550

Bei drei von vier Unterrichtsmerkmalen gibt es signifikante Unterschiede in der Häufigkeit des Auftretens zwischen den untersuchten Hochschultypen. Entgegen den Vermutungen erleben Studierende an Universitäten der Mittel- und Schlussgruppe in ihren besuchten Schulen häufiger handlungsorientierten Unterricht, während Studierende an Universitäten der Spitzengruppe am häufigsten von Frontalunterricht während ihres Praktikums berichten. Dass Universitätsstudierende, die häufiger mit lehrerzentriertem und lehrwerkgeleitetem Unterricht konfrontiert sind, das Praktikum dennoch positiver bewerten als Studierende, die vermehrt offene und handlungsorientierte Unterrichtsformen beobachten können, mag zweierlei Gründe haben. Zum einen zeigen zahlreiche Studien, dass offener Unterricht oftmals auf relativ niedrigem Niveau abläuft und häufig nur zu Übungszwecken und zur Automatisierung eingesetzt wird (vgl. Lipowsky 2002), während gut strukturierter Unterricht, der eine Ziel- und Inhaltsklarheit aufweist, lernförderlich wirkt (vgl. Helmke et al. 2007). Andererseits kann die Zufriedenheit der Studierenden auch darin begründet liegen, dass ihnen die Schemata der stark gelenkten und durchstrukturierten Unterrichtsstunden als rezeptgleiche Vorlagen für ihre

eigene Unterrichtsplanung mehr Sicherheit bieten als Unterrichtsstunden, deren Verlauf sich nur schwer in eine formelhafte Planungsstruktur – wie sie für die meisten Praktikumsbereiche erforderlich ist – einpassen lässt. Wenig überraschend ist hingegen der Befund, wonach Studierende an den untersuchten Pädagogischen Hochschulen häufig methodisch abwechslungsreichen Unterricht und wenig frontalen bzw. lehrwerkorientierten Unterricht in ihren Hospitationen zu sehen bekommen. Hier sind es vornehmlich die Studierenden selbst, die in Absprache mit dem Hochschuldozenten ihren Unterricht planen und ihren Kommilitonen vorführen. Im Gegensatz zu den Praktikumslehrkräften wagen sich die Studierenden in der Regel häufiger an offene Unterrichtsformen und die Umsetzung neuerer methodischer Ansätze. Interessant dabei ist, dass jedoch alle Studierenden die fachliche Kompetenz der Praktikumslehrkräfte ähnlich gut einschätzen. Die nachfolgende Hypothese lässt sich demnach nicht bestätigen.

Studierende an Spitzenuniversitäten und Pädagogischen Hochschulen schätzen die fachliche Kompetenz ihrer Betreuungslehrkräfte höher ein als Studierende der anderen Universitäten.

	Gesamt	Päd. Hochschule	Spitzen- gruppe	Mittel- gruppe	Schluss- gruppe	Signifi- kanz
Durchschnittsnote für Betreuungslehrkraft¹²	1.97 (0.99)	2.07 (0.88)	1.89 (1.05)	1.85 (0.99)	2.04 (1.01)	.637

Tendenziell erzielen die Lehrkräfte der Studierenden der untersuchten Universitäten der Mittel- und der Spitzengruppe die besten Noten, während die befragten PH-Studierenden – im Widerspruch zur Hypothese – ihre Lehrkräfte etwas schlechter bewerten. Dies liegt wahrscheinlich vor allem daran, dass sie mit „Lehrkräften“ nicht nur die Klassenlehrkräfte bewerten, sondern auch ihre noch unerfahrenen Kommilitonen, die den Unterricht gestalten. Allerdings verbleiben die Unterschiede insgesamt auf einem statistisch nicht bedeutsamen Niveau. Die nicht vorhandene Diskrepanz gewinnt an Plausibilität angesichts des Befunds einer differenzierteren Analyse, wonach die Mehrheit

12 Notenskala: 1 (sehr gut) – (6) ungenügend

der Universitätsstudierenden angibt, dass die Betreuungslehrkräfte ihnen sowohl bei der Unterrichtsvorbereitung helfen als auch den von den Studierenden selbst gehaltenen Unterricht mit ihnen besprechen – soweit sie denn anwesend waren. Signifikante Unterschiede zeigen sich hingegen bezüglich der Bewertung der Betreuungslehrkräfte zwischen Studierenden der Sekundarstufe und denen der Primarstufe. Erstgenannte benoten die Kompetenz ihrer Praktikumslehrkräfte weitaus höher als Studierende der Primarstufe. Besonders deutlich wird dieser Unterschied, wenn man nur die Universitätsstudenten in die Analyse einbezieht.

Studierende an Spitzenuniversitäten und Pädagogischen Hochschulen werden häufiger von ihrem Unimmentor an der Schule aufgesucht als Studierende der anderen Universitäten.¹³

	Gesamt	Pädag. Hochschule	Spitzen- gruppe	Mittel- gruppe	Schluss- gruppe
nicht besucht	89 46.4 %	1 3.1 %	1 2.5 %	35 70.0 %	52 74.3 %
einmal besucht	61 31.8 %	0	32 80.0 %	12 24.0 %	17 24.3 %

Die Analyse ergibt ein klares Bild, demzufolge die Studierenden an Universitäten der Mittel- und Schlussgruppe zu drei Viertel nicht ein einziges Mal von ihrem Universitätsmentor besucht worden sind und kein einziger der Studierenden dieser Universitäten von mehr als einem Besuch zu berichten weiß. Ganz anders dagegen das Bild bei den Studierenden der Pädagogischen Hochschulen, wo mit nur einer einzigen Ausnahme alle Befragten mehrfach von ihrem Hochschullehrer an der Schule besucht wurden. Dazwischen liegen die Studierenden der Spitzenunis, die in der großen Mehrheit jeweils einmal von ihrem Universitätsmentor an der Schule Besuch erhalten haben. Diese Verteilung legt den Schluss nahe, dass die Betreuung der Praktikanten durch die Hochschullehrenden ein wesentliches Kriterium für die Zufrieden-

13 Das Item 'Besuchshäufigkeit durch Universitätsmentor' enthält aufgrund von 9 fehlenden Angaben nur die Antworten von 183 Personen – die angegebenen Prozentwerte beziehen sich auf die Gesamtstichprobe.

heit der Studierenden ist – ein Kriterium, dem jedoch nur an wenigen Hochschulen ausreichend Rechnung getragen wird.

Das an der Universität erworbene Wissen empfinden die meisten Studierenden als für das Praktikum nur wenig hilfreich.¹⁴

	Gesamt	Pädagog. Hochschule	Spitzen- gruppe	Mittel- gruppe	Schluss- gruppe
gar nicht hilfreich (0)	15 8.5 %	2 6.5 %	3 8.3 %	2 4.4 %	8 12.5 %
wenig hilfreich (1)	50 28.4 %	11 35.5 %	10 27.8 %	10 22.2 %	19 29.7 %
hilfreich (2)	82 46.4 %	13 41.9 %	19 52.8 %	20 44.4 %	30 46.9 %
sehr hilf- reich (3)	26 14.8 %	3 9.7 %	4 11.1 %	13 28.9 %	6 9.4 %

Gemäß der prozentualen Verteilung stufen Studierende der Pädagogischen Hochschulen sowie der Schlussgruppen-Universitäten zu mehr als 40 % das bisherige Wissen aus dem Studium als wenig oder gar nicht hilfreich ein. Es sind vor allem folgende drei Themenbereiche, die die Studierenden unter 20 Vorgaben als besonders relevant für die Praktikumsvorbereitung bzw. – nachbereitung einschätzen, diese jedoch zumeist nur unzureichend in entsprechenden Veranstaltungen erfahren:

- Besprechung der eigenen Unterrichtsversuche
- Planung einer Unterrichtssequenz
- Planung verschiedener fiktiver Stunden zu unterschiedlichen Themen

14 Die Frage nach der Nützlichkeit des bis zum Praktikum an der Universität gewonnenen Wissens weist mit 16 Missings einen beträchtlichen Anteil an Antwortverweigerungen auf. Hinzu kommen drei Personen, die mit 'war nicht gegeben' antworteten. Diese Fälle sind in der Darstellung nicht enthalten, die angegebenen Prozentwerte beziehen sich jedoch erneut auf die Gesamtstichprobe.

In der Nachbereitung eigene Unterrichtsversuche zu besprechen ist den Studierenden am wichtigsten. Bedauerlicherweise finden Auswertungsveranstaltungen, in denen eine solche Reflexion überhaupt erst möglich ist, nicht an allen Universitäten statt, wie die Zahlen in nachfolgender Tabelle zeigen.

	Gesamt	Pädagog. Hochschule	Spitzen- gruppe	Mittel- gruppe	Schluss- gruppe
keine Auswertungsveranstaltung	38.5 %	34.4 %	0	72.0 %	38.6 %

Knapp drei Viertel der Studierenden an Universitäten der mittleren Rankinggruppe geben an, keine auswertende Veranstaltung angeboten bekommen zu haben. Bei den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten der Schlussgruppe liegt dieser Anteil immerhin noch bei mehr als einem Drittel der Studierenden. Lediglich die Studierenden an den Spitzenuniversitäten geben ausnahmslos an, eine Nachbereitung des Fachpraktikums besucht zu haben. Dieses Ergebnis dürfte wiederum in engem Zusammenhang mit dem Ausmaß der Zufriedenheit der Studierenden stehen, da eine solche Veranstaltung sich für diejenigen Befragten als große Hilfe erwies, die an einer gezielten Auswertung des Fachpraktikums teilnehmen konnten.

6 Diskussion der Ergebnisse

Insgesamt lassen die Ergebnisse der Studierendenbefragung erkennen, dass in der Tat große Unterschiede bezüglich der organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung der Englischpraktika an den Schulen sowie der Vorbereitung, Betreuung und Auswertung der Fachpraktika an den untersuchten Hochschulen bestehen.

6.1 Zufriedenheit durch *Learning by doing* ...

Während Studierende an Universitäten der Spitzen- und Mittelgruppe durchschnittlich mehr als zehn Stunden eigenverantwortlich unterrichten, erhalten Studierende an Universitäten der Schlussgruppe und an den ausgewählten Pädagogischen Hochschulen nur selten die Gelegenheit, selbst im Fachpraktikum zu unterrichten – eine Situation, die von den Betroffenen besonders

bemängelt wird. Die Studierenden unterstreichen damit intuitiv Erkenntnisse aus der Lernpsychologie und der Soziologie, denen zufolge eine persönliche Verknüpfung von wissenschaftlich fundierter Theorie und deren Umsetzung nur dann erfolgen kann, wenn man selbst ausreichend Gelegenheit erhält Unterricht eigenständig zu planen und auch durchzuführen (vgl. Weinert 1998). Dieser Voraussetzung wird bislang jedoch nicht an allen Hochschulen Rechnung getragen. Zu bedenken ist jedoch, dass die meisten Pädagogischen Hochschulen ihren Studierenden nach dem Tagesfachpraktikum weitere praktische Unterrichtsversuche durch ein zusätzliches – meist freiwilliges – Blockpraktikum anbieten.

6.2 Viel unterrichten allein reicht nicht ...

Allerdings zeigt sich auch, dass die Quantität von Unterrichtsangeboten allein kein Garant dafür ist, dass die Studierenden ihre Planungs- und Unterrichts-kompetenz entscheidend verbessern können. Vielmehr müssen solche Angebote so gesetzt werden, dass sie den Praktikanten ein Experimentierfeld eröffnen, welches die Selbstaneignung von berufspraktischem und vor allem fachbezogenem Handlungswissen unter kompetenter Beratung initiiert. Bislang wird den Studierenden wenig Freiraum für kreative Eigenversuche gegeben. Wie die Ergebnisse der Studie zeigen, müssen die meisten Studierenden ihre Unterrichtsplanungen hinsichtlich Themen und Methoden stets an das von den Praktikumslehrkräften vorgegebene Schema anpassen, und dieses richtet sich vornehmlich nach einem Lehrwerk. Die Unterrichtsplanung gleicht somit eher einer Übernahme vorgegebener Strukturen und erfordert keinerlei Abgleich mit dem an der Universität theoretisch erworbenen Wissen. Um dieses Dilemma entschärfen zu können, müssten Betreuungslehrkräfte gemeinsam mit den Studierenden Unterrichtskomponenten erarbeiten, die sich von Lehrwerkvorgaben lösen. Hierzu fehlt den Betreuungslehrkräften jedoch häufig die Zeit, im Bereich Grundschulenglisch darüber hinaus das fachliche *Know-How*.

6.3 Mehr Praxisrelevanz in den praktikumsvorbereitenden Veranstaltungen ...

Sicherlich sollte aber den an den Schulen vornehmlich verwendeten Lehrwerken verstärkt auch in den universitären Veranstaltungen Beachtung geschenkt und akzeptiert werden, dass das Lehrwerk als 'Leitmedium' des Unterrichts nicht einfach ignoriert werden kann. Dabei sollten diese nicht nur

hinsichtlich ihrer Eignung für den Unterricht analysiert werden, sondern die hier vorgeschlagenen Unterrichtsentwürfe auch detailliert besprochen, theoretisch hinterfragt und um eigene Alternativen ergänzt werden.

Zudem muss sich die praktikumsvorbereitende Veranstaltung darauf konzentrieren, Studierende mit einer Vielzahl an fachspezifischen Unterrichtsmethoden vertraut zu machen, denn nur dann können diese die in den Lehrwerken vorgeschlagenen Unterrichtskonzepte durch eigene Ideen ergänzen bzw. ersetzen.

Die Ergebnisse der Befragung verdeutlichen, dass sich die Studierenden innerhalb der Praktikumsvorbereitung mehr Übung in der Unterrichtsplanung wünschen, um auf diese Weise für die eigene Unterrichtsdurchführung Sicherheit zu gewinnen. Hochschullehrkräfte lehnen die Herausgabe von 'Unterrichtsrezepten' jedoch oftmals mit der Begründung ab, dass Studierende Abschied nehmen müssten „von der Vorstellung (...), es gäbe ewige Wahrheiten“ oder gar „Vorgaben für 'richtiges' Unterrichten“ (Teml 2002: 26). Vielmehr sollten sie in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien ihre eigene „subjektive Didaktik“ entwickeln (ebd.). Dieser Argumentation soll hier gar nicht widersprochen werden, es darf jedoch nicht vergessen werden, dass Studierende, wenn sie nicht selbst über ein gewisses unterrichtsmethodisches Repertoire verfügen, nachweislich Verhaltensstandards ihrer Praktikumslehrkräfte übernehmen und diese imitieren (vgl. Altrichter & Aichner 2002: 135). Altrichter und Aichner schlagen in diesem Zusammenhang die Einrichtung einer sogenannten 'Schulapotheke' vor, die folgenden Bedingungen unterliegt: „Nicht jedes Rezept, das Ärztinnen verschreiben, hilft immer, sofort und in jeder Situation: V. a. sollte das Medikament nicht geschluckt werden, ohne sich vorher im Beipackzettel über Eigenschaften, Anwendungsbedingungen, Dosierung, Wirkungen und (unerwünschte) Nebenwirkungen informiert zu haben“ (ebd.: 148).

6.4 Methodische Vielfalt leben – in der Schule und an der Universität ...

Zudem bedarf es nicht nur in der Schule, sondern vor allem auch innerhalb der Universität an Vorbildern, die sich nicht nur an offene und weniger monotone Unterrichtssituationen wagen, sondern darüber hinaus diese Wege auch gemeinsam mit den Studierenden reflektieren. Hier erscheinen vor allem vermehrte universitäre Angebote im Bereich der Lehrerfortbildung erforderlich. Darüber hinaus sollten Lehrende an Hochschulen innovative Me-

thoden des Fremdsprachenunterrichts nicht nur verbal vermitteln, sondern in ihren Veranstaltungen selbst praktizieren und offen legen – und dies nicht nur im fachdidaktischen Kontext.

6.5 Zum Reflektieren anregen ...

Professionelles Handeln erwächst jedoch nicht allein durch die Planung und Erprobung von Unterricht. Professionalität bedarf vor allem auch der Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Handlungsprozesse (vgl. Schocker-v.Ditfurth 2001). Diese umfasst in Anlehnung an Schön (1987) erstens die Bereitschaft, anderen die gemachten Erfahrungen mitzuteilen, zweitens die Fähigkeit der Formulierung und Begründung der eigenen Position sowie drittens die Aufgeschlossenheit, Bereiche der eigenen Planung und des eigenen Unterrichts in Frage zu stellen bzw. gedankliche Alternativen zuzulassen. Deutlich wird hierbei, dass Unterrichtsreflexion nicht alleine erfolgen kann, sondern stets in gemeinsamen Aushandlungsprozessen sowohl mit der praktikumsbetreuenden Lehrkraft als auch mit den Hochschullehrkräften stattfinden muss.

Die große Mehrheit der befragten Studierenden (70 %) gibt jedoch an, dass sie von ihren Universitätsmentoren während des Fachpraktikums kein einziges Mal an der Schule besucht worden sind – Ausnahmen bilden hier nur die Pädagogischen Hochschulen sowie die Universitäten der Spitzengruppe. Dies ist zwar überaus bedauerlich, jedoch keineswegs verwunderlich, wirft man einen Blick auf die Aussagen der Universitätsmentoren hinsichtlich der von ihnen zu betreuenden Größe der Praktikantengruppen. In den meisten Fällen kommen auf einen Hochschuldozenten mehr als 15 Studierende im Praktikum. Dabei sind die Studierenden häufig alleine an den Schulen untergebracht, was wiederum bedeutet, dass die zahlreichen Schulbesuche für Hochschuldozenten mit einem kaum bewältigbaren Zeitaufwand verbunden sind. Es überrascht daher nicht, dass der im Rahmen der Mentorenbefragung am häufigsten geäußerte Wunsch im Hinblick auf eine Veränderung des Fachpraktikums lautet: „kleinere Praktikumsgruppen, mehr Zeit für Schulbesuche und höhere Anrechnung derselben“. Fraglich ist allerdings, inwiefern vereinzelte Schulbesuche durch die Universitätsmentoren – wie es in den Praktikumsverordnungen verankert und zumindest an den Universitäten der Spitzengruppe auch üblich ist – tatsächlich zielführend sind. So konstatiert beispielsweise Ramusch (2002:262): "Es genügt nicht, die weite, vielgestaltige Unterrichtslandschaft einmal wie bei einem Sonntagsausflug und nach längerer Zeit gelegentlich wieder einmal zu durchqueren". Solche Einzelbesuche gehen oftmals eher mit einer 'Belehrungs-' statt einer 'Beratungsdidaktik'

einher, wie Teml (2002: 16) anmerkt: „In den Beratungsgesprächen werden häufig nur spontane Beobachtungen rückgemeldet, die für sich gesehen zwar nützlich sein können, letztlich aber eine Ansammlung von 'Praxisrezepten' ohne Bezug zum individuellen Lernprozess der Studierenden ergeben“. Vor dem Praktikum werden Unterrichtsrezepte vermieden, in der Nachbesprechung sind sie plötzlich vorhanden. Da der Universitätsmentor bei einem einmaligen, punktuellen Schulbesuch gar nicht in der Lage ist, den Entwicklungsprozess der Studierenden zu erkennen, beschränkt sich die Beratung im Regelfall auf die Analyse der einzelnen Unterrichtsstunde, die unmittelbar mit Handlungsempfehlungen im Nachhinein verbunden ist. Diese heute offensichtlich noch gängige Form der Unterrichtsanalyse führt im schlechtesten Fall zum Gegenteil dessen, was sie eigentlich bezwecken soll:

Äußere wie innere Imperative – 'So soll man unterrichten!' – führen nämlich zu Handlungsdruck und inneren Spannungen. Da man in der Alltagsrealität den meisten dieser Sollvorstellungen nicht immer entsprechen kann, entstehen auf der emotionalen Ebene oft Schuldgefühle, die zu Verwirrungen, Komplikationen und 'Denknoten' führen. So versucht man z. B., etwas krampfhaft durchzuziehen, oft nach dem Motto: 'Mehr des Guten' – was bekanntlich eher das Gegenteil bewirkt. Kann man dem Imperativ nicht gerecht werden, entsteht häufig auch 'Abwehr', und ein Rückfall in tradierte Unterrichtsmuster wird unterstützt (Wagner 1987, zitiert in Teml 2002: 11).

Eine gute Praxisberatung lässt sich nach Brenn et al. (1991: 1f.) vielmehr durch folgende Merkmale kennzeichnen:

- die Lern- und Entwicklungsprozesse von Lehrerstudenten stehen im Mittelpunkt
- Beratung bedeutet eine Hilfestellung für diese Lern- und Entwicklungsprozesse
- Praxisberater und Ausbildungslehrer stellen förderliche Lernsituationen für diese Lern- und Entwicklungsprozesse her

Praxisberatung zielt somit nicht auf die Vermittlung fertiger Lösungen, sondern trägt durch entsprechende Hilfestellungen zum Finden eigener Lösungswege bei. Damit geht eine kooperative, also partnerschaftliche Beziehung aller Beteiligten am Fachpraktikum – Studierender – Universitätsmentor – und Betreuungslehrkraft einher. Eine solche kann sich wiederum nur dann ergeben, wenn Universitätsmentoren regelmäßig dem Unterricht beiwohnen, wie es an Pädagogischen Hochschulen praktiziert wird, oder aber

die Betreuungslehrkräfte vor Ort als qualifizierte Beratungspersonen und Experten ihres Handelns anerkennen – Experten, die es mit entsprechender Unterstützung von universitärer Seite selbst leisten können, die Studierenden zur eigenen Reflexion anzuregen. Viel wichtiger als ein einmaliger, aber zeitaufwändiger Schulbesuch der Mentoren vor Ort scheint in diesem Zusammenhang das Angebot eines fachpraktischen 'Beratungsservices' zu sein. Service ist dabei so aufzufassen, dass die Universitätsmentoren in Absprache mit den Betreuungslehrkräften die Hauptaufgaben der Praktikumsbetreuung erarbeiten und Möglichkeiten zur Reflexion von Unterricht, Beurteilungskriterien, Beobachtungsaufträge sowie relevante Fachliteratur bereitstellen. Dies bedeutet eine enge Zusammenarbeit von Universität und Schule, die insbesondere vor dem Fachpraktikum in gemeinsamen Informationsveranstaltungen zu verwirklichen ist. Solche Kooperationen werden – nach Angaben der Universitätsmentoren – jedoch nur an den Universitäten der Spitzengruppe organisiert.

6.6 Weiterbildung der Betreuungslehrkräfte ...

Die kontinuierliche Betreuung der Studierenden im Praktikum ist letztlich eine Aufgabe, die *in persona* nur von den Betreuungslehrkräften an den Schulen geleistet werden kann, wenn damit auch gleichzeitig eine Erhöhung der eigenen Unterrichtsdurchführung der Studierenden verbunden sein soll. Darüber hinaus sollte der Universitätsmentor jedoch erreichbarer Ansprechpartner sein. Hierfür können beispielsweise Online-Begleitveranstaltungen fungieren, zu denen sich zu festgelegten Zeitpunkten Studierende, Betreuungslehrkräfte und Universitätsmentoren treffen und gemeinsam austauschen.

6.7 Videographie als Instrument der Selbstreflexion ...

Zusätzlich können von den Studierenden Videoaufnahmen ihres eigenen Unterrichts angefertigt werden und diese sowohl mit der Betreuungslehrkraft als auch mit dem Universitätsmentor besprochen sowie allen Seminarteilnehmern *online* zur Diskussion gestellt werden.¹⁵ Ebenso ließen sich derartige Aufzeichnungen in der Praktikumsauswertung, die sowohl in der Gruppe als auch einzeln oder in Kleingruppen mit dem Universitätsmentor stattfinden kann, zur Reflexion nutzen. Voraussetzung für die Anwendung eines solchen

15 Ein solches Verfahren wird bereits im Onlinestudiengang E-Lingo der PH Freiburg eingesetzt (vgl. Ploetzner et al. 2005)

Verfahrens ist allerdings, dass eine Auswertungsveranstaltung an den Hochschulen überhaupt stattfindet. Bislang ist dies ausnahmslos nur an den Spitzenuniversitäten der Fall, wie die hier vorliegende Studie belegen kann.

Ein hierfür gut adaptierbares Verfahren, welches das Hervorrufen handlungsleitender Kognitionen ermöglicht, ist die Methode des "Nachträglichen Lauten Denkens" (vgl. Seel 2002). Dabei wird die Videoaufnahme des Unterrichts gemeinsam mit dem Betreuer angesehen und immer wieder gestoppt. Der/ Die Studierende erhält dadurch die Gelegenheit zu reflektieren, was ihm bzw. ihr in den einzelnen Situationen durch den Kopf gegangen ist. Hierbei werden nicht nur Gedanken, sondern auch Wahrnehmungen, Gefühle, Empfindungen etc. ausgesprochen sowie die vorab gemachten Überlegungen zur Unterrichtsplanung mit einbezogen. Ebenso kann sich der 'Coach' mit seinen Fragen, Eindrücken und Gedanken mit in das Gespräch einbinden. Dass sich eine solche Methode durchaus bezahlt macht, kann von der Verf. und ihrer letzten Praktikantengruppe bestätigt werden, die diese Methode mit einigen Studierenden im letzten Semester erprobt hat.

Deutlich wurde bei der Anwendung dieses Verfahrens, dass die Interpretation von eigenem Handlungswissen einer Verschriftlichung des beobachtbaren Unterrichtsgeschehens und der verbalisierten Innenperspektive bedarf. Eine solche Dokumentation erscheint vor dem Hintergrund, dass Studierende im Praktikum vor allem Planungs-, Unterrichts- und Reflexionskompetenz entwickeln sollen, weitaus sinnvoller als die Anfertigung eines Praktikumsberichtes, in dem Studierende häufig erst nach ihren gehaltenen Unterrichtsstunden unter großen Schwierigkeiten versuchen, eine Sachanalyse und eine didaktisch-methodische Rekonstruktion des Gegenstandes gedanklich mit dem in Einklang zu bringen, was sie in der Praxis bereits mehr oder weniger erfolgreich umgesetzt haben.

7 Fazit

Die hier vorgestellte Studie diente der Darstellung der Ist-Situation des Fachpraktikums Englisch an ausgewählten Universitäten. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen deutlich, dass die fachpraktischen Ausbildungsphasen innerhalb der deutschen Hochschullandschaft eine hohe Heterogenität und deutliche Defizite aufweisen. Auch wenn diese Studie keinen Anspruch auf Generalisierbarkeit erhebt und letztlich nur Aussagen über die untersuchten Universitäten und Pädagogischen Hochschulen geben kann, darf sicherlich

bezweifelt werden, ob die von der KMK vorgegebenen Standards in der Lage sind, einheitliche (Qualitäts-) Verhältnisse im Hinblick auf die fachpraktischen Ausbildungsphasen an deutschen Hochschulen zu gewährleisten.

Um die Planungs-, Unterrichts- und Reflexionskompetenz der Studierenden im, vor und nach dem Praktikum gezielt fördern und entwickeln zu können, müssen die organisatorischen Rahmenbedingungen des Fachpraktikums vereinheitlicht und modifiziert werden. Hierzu sind an den Universitäten kleinere Gruppengrößen im Praktikum notwendig und die Unterbringung mehrerer Studierender an einer Schule anzustreben. Darüber hinaus ist eine fachlich qualifizierte Betreuung während des Praktikums durch geschulte Lehrkräfte bei gleichzeitiger wissenschaftlicher Beratung der Universitätsmentoren sicherzustellen. Dem Praktikum nachfolgend muss allen Studierenden, nach Vorbild der Spitzenuniversitäten und der Pädagogischen Hochschulen, die Gelegenheit zur gemeinsamen Unterrichtsreflexion geboten werden. An allen Hochschulen bedarf es einer methodisch fokussierten Vorbereitung auf das jeweilige Fachpraktikum – hierbei müssen vor allem auch die an den Schulen verwendeten Lehrwerke mit in den wissenschaftlichen Diskurs einbezogen werden. Zudem müssen universitäre Lehr- und Lernsituationen verstärkt so gestaltet werden, dass Studierende darin Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen erwerben, anwenden und reflektieren können, die sie später auch für die Förderung der persönlichen Entwicklung ihrer Schüler benötigen.

Literatur

- Altrichter, Herbert; Aichner, Waltraud (2002): Forschendes Lernen in den Schulpraktischen Studien. In: Klement, Karl; Lobedanz, Alois; Tendl, Hubert (Hrsg.): Schulpraktische Studien. Innsbruck: Studienverlag, 131–156.
- BIG-Kreis (Hrsg.) (2007): Standards für die Lehrerbildung, Empfehlungen des BIG-Kreises in der Stiftung Lernen. München: Domino Verlag.
- Blömeke, Sigrid (2000). Zentren für Lehrerbildung: Entstehungszusammenhang, Modelle und Analyse der Leistungsfähigkeit. In: Bayer, Manfred; Bohnsack, Fritz; Koch-Prieve, Barbara; Wildt, Barbara u. Johannes (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisi-

- sierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 251–275.
- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hrsg.). (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Leske u. Budrich.
- Brenn, Hubert; Buchberger, Friedrich; Eichelberger, Harald; Freund, Josef; Klement, Karl; Harb, Herbert; Künz, Irmgard; Lobendanz, Alois; Teml, Hubert (Hrsg.). (1991): Handbuch zur Praxisberatung in der Lehrerbildung. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, 514–517.
- Flach, Herbert; Lück, Joachim; Preuss, Rosemarie (2000): Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Flick, Uwe (2004). Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gabel, Petra (1997): Lehren und Lernen im Fachpraktikum Englisch. Wunsch und Wirklichkeit. Tübingen: Narr.
- Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (Hrsg.) (2005): Fachdidaktische Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Standards für die 1. Phase der Lehrerbildung (BA und MA), (Anlagen 1-4). [online: <http://gfd.physik.hu-berlin.de/statements.htm>, 15.10.2008]
- Gibson, James J. (1979): The Ecological Approach to Visual Perception. Boston: Houghton: Mifflin.
- Glumpler, Edith; Wildt, Johannes (2000): Das Berufspraktische Halbjahr im Lehramtsstudium. In: Bayer, Manfred; Bohnsack, Fritz; Koch-Prieve, Barbara; Wildt, Barbara u. Johannes (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 207–225.
- Habel, Werner; Wildt, Johannes (Hrsg.) (2004): Gestufte Studiengänge – Brennpunkte der Lehrerbildungsreform. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Zeitschrift für Pädagogik, 51, 130–147.
- Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Schrader, Friedrich-Wilhelm (2007): Unterrichtsqualität: Brennpunkte und Perspektiven der Forschung. In: Arnold, Karl-Heinz (Hrsg.) (2007): Unterrichtsqualität und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julis Klinkhardt, 51–72.

- Holzmann-Witschas, Dagmar (2004): Praxisbezug und Praktikumsoptimierung in der Deutschlehrausbildung. Hohengehren: Schneider.
- Johannes Gutenberg Universität Mainz. Zentrum für Lehrerbildung (Hrsg.) (2008): Fachpraktikum. [online: [http://www.zfl.uni-mainz.de/Altes %20Studium/Fachpraktikum](http://www.zfl.uni-mainz.de/Altes%20Studium/Fachpraktikum), 08.09. 2008]
- Konrad, Klaus (2007, 5.Aufl.): Mündliche und schriftliche Befragung: ein Lehrbuch. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kommissionen Schulpädagogik/Lehrerbildung und Schulpädagogik/Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2000): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Bayer, Manfred; Bohnsack, Fritz; Koch-Prieve, Barbara; Wildt, Barbara u. Johannes (Hrsg.) (2000): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 17–51.
- Lamnek, Siegfried (1998): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Leibniz Universität Hannover. Englisch Seminar (2006): Hinweise zum Fachpraktikum. [online:[http://www.engsem.uni-hannover.de/lehre-fachgebiete/ didaktik/fachpraktikum/ index.php](http://www.engsem.uni-hannover.de/lehre-fachgebiete/didaktik/fachpraktikum/index.php), 08.09. 2008]
- Lind, Georg (2001): Von der Praxis zur Theorie. Eine Neubestimmung der Funktion der Praxis für die Lehrerbildung. *Psychology of Morality & Democracy and Education*. Universität Konstanz [online: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2001_Praxis-zu-Theorie.pdf, 1–18, 15.10. 2008].
- Mayer, Horst Otto (2006): Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung, 3. Aufl.. München: Oldenbourg.
- Moser, Peter; Hascher, Tina (2000): Lernen im Praktikum, Projektbericht. Universität Bern: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik. [www.sla.unibe.ch, 5–97, 01.09. 2008].
- Ploetzner, Rolf; Massler, Ute; Huppertz, Peter (2005): Learning by collaborative analysis of digital video in distributed groups. In: Okamoto, Toshio; Albert, Dietrich; Honda, Toshiaki; Hesse, Friedrich W. (Eds.) (2005): Proceedings of the Second Joint Workshop on cognition and Learning through Media-Communication for Advanced e-Learning. Tokyo: Japanese Society for Information and Systems in Education, 140–145.

- Ramusch, Arnulf (2002): Darauf vertrauen, dass so etwas geht. Lehrerbildner/innen können ihre Weiterbildung und Fortbildung selbst organisieren. In: Klement, Karl; Lobedanz, Alois; Teml, Hubert (Hrsg.) (2002): Schulpraktische Studien. Innsbruck: Studienverlag, 251–270.
- Schnell, Rainer (2006): Interview. Studienskripten zur Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schocker-v. Ditfurth, Marita (2001): Forschendes Lernen in der Fremdsprachenlehrausbildung. Tübingen: Narr.
- Schön, Donald (1987): Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seel, Andrea (2002): Das eigene Handlungswissen erforschen. Nachträgliches lautes Denken als Ausbildungsmethode. In: Klement, Karl; Lobedanz, Alois; Teml, Hubert (Hrsg.) (2002): Schulpraktische Studien. Innsbruck: Studienverlag, 195–200.
- Seipel, Christian; Rieker, Peter (2003): Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung. Weinheim/München: Juventa.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12. 2004. Bonn.
- Senat der Westfälischen Wilhelms-Universität (Hrsg.) (2005): Ordnung für die Schulpraxisphasen der Lehramtsstudiengänge an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 01. August 2005. [online: www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/downloads/praxisphasen_praktikumsordnung.pdf, 08.09.2008]
- Senatskanzlei Bremen (Hrsg.) (2007): Amtsblatt der Freien Hansestadt Bremen vom 31. August 2007. Bremen: Girzig + Gottschalk.
- Teml, Hubert (2002): Von der 'Schulpraktischen Ausbildung' zu den 'Schulpraktischen Studien'. In: Klement, Karl; Lobedanz, Alois; Teml, Hubert (Hrsg.) (2002): Schulpraktische Studien. Innsbruck: Studienverlag, 9–32.
- Ulich, Klaus (1996): Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Die Deutsche Schule, 88, 82–84.

Universität Potsdam. Zentrum für Lehrerbildung (Hrsg.) (2008): Informationen zum Schulpraktikum (Praxissemester) für Lehramtstudierende im Masterstudiengang der Universität Potsdam. [online: <http://www.uni-potsdam.de/zfl/studium/praxisstudien/praxissemester.html>, 12.09.2008]

Universität zu Köln. Die Dekane der lehrerbildenden Fakultäten (Hrsg.) (2005): Praktikumsordnung für Lehramtsstudien an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät, an der Philosophischen Fakultät, an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät, an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät und an der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln vom 5. Oktober 2005. [online: <http://www.lbz.uni-koeln.de/download/praktikumsordnung.pdf>, 08.09.2008]

Carola Hecke

Ein Modell für die Kooperation von Fachdidaktik und Fachwissenschaft in der universitären Fremdsprachenlehrerausbildung

Ein Erfahrungsbericht als Plädoyer für fächerverbindenden Unterricht

Ein Kooperationsversuch an der Georg-August-Universität Göttingen hat gezeigt, dass sich durch die Zusammenarbeit von Seminaren aus Fachdidaktik und Fachwissenschaft in der Hochschullehre die Lernmotivation der Studierenden steigern lässt und überdurchschnittliche Lernfortschritte der Studierenden erreichen lassen. Denn abwechslungsreiche Lehre und Studentenorientierung können Interesse und Kursengagement hervorrufen, und durch die Betrachtung eines Themas aus zwei Perspektiven können Seminarinhalte für die Studierenden an Bedeutung gewinnen und sich langfristig einprägen. Speziell für die Lehrerausbildung bietet die Zusammenarbeit die Möglichkeit, dass Studierende im Rahmen gemeinsam veranstalteter Symposien in die Rolle der Lehrenden schlüpfen. Damit sich das Potenzial solcher Kooperationen verstärkt in der universitären Lehre nutzen lässt, stellt dieser Artikel auf der Basis des praktischen Lehrversuchs ein Modell zur Umsetzung vor.

1 Der praktische Lehrversuch: Ziele, Voraussetzungen, Umsetzung

Im Sommersemester 2007 wurden am Seminar für Englische Philologie der Georg-August-Universität Göttingen zwei Hauptseminare aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Kooperation unterrichtet: ein Hauptseminar der Literaturwissenschaft der Nordamerikastudien (*Post-Ethnic America? Progressive Identity Politics in Recent American Literature*, Dr. Barbara Buchenau) und ein Hauptseminar der Fachdidaktik (*Teaching American Landeskunde*, Carola Hecke). Grund für die Zusammenarbeit waren die vier Wünsche der Dozentinnen nach innovativen Lehrmethoden (Kooperation, Öffnung, Handlungsorientierung, Projektarbeit – für größere Lernerfolge),

nach stärkerer Studentenorientierung (Lehramtsstudierende sollten erfahren können, wozu sie die Teilnahme an Kursen der Literaturwissenschaft befähigte), nach stärkerer Vernetzung der Teildisziplinen des Lehramtsstudiums (gemäß den Forderungen für die allgemeine Hochschullehre) sowie nach der Heranführung von Magisterstudierenden an Methoden der Wissensvermittlung (als Basis einer didaktischen Qualifikation zukünftiger Hochschuldozentinnen und -dozenten).

1.1 Die Grundlage: Ein gemeinsames Thema und gemeinsames Material

Die Kooperation war möglich, weil beide Kurse ein gemeinsames Thema behandelten, nämlich ‚*Ethnic Diversity in the USA*‘, und zur Erarbeitung u. a. das gleiche Medium nutzen: literarische Texte. Im Literaturhauptseminar wurden Theorien der Identitätsformung mit Bezug zur amerikanischen Gesellschaft anhand von Beispielen aus der neueren amerikanischen Literatur diskutiert (u.a Philip Roths *The Human Stain* [2000, Houghton Mifflin] und T.C. Boyles *Tortilla Curtain* [1995, Viking]). In der Fachdidaktikvertiefung ging es um das interkulturelle Lernen am Beispiel der Behandlung der USA und um den Einsatz literarischer Texte zur Entwicklung einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Aus dem gemeinsamen Thema ergaben sich inhaltliche Überschneidungen. Dies sollte den Studierenden einen Transfer erlauben. Damit sie das in dem einen Kurs Gelernte möglichst effektiv im anderen Kurs, d. h. im anderen Kontext, anwenden und in die Diskussionen einbringen konnten, wurde die Reihenfolge der Seminarinhalte aufeinander abgestimmt: Gleiche Themen (z. B. die Auswirkung und Behandlung von Stereotypisierung) wurden von beiden Kursen in der gleichen Woche behandelt. Aus den unterschiedlichen Perspektiven ergab es sich diesbezüglich jedoch, dass die Kurse weitgehend mit unterschiedlichem Material arbeiteten. Allerdings hatten die Dozentinnen auch bewusst gemeinsames Material ausgewählt: Dr. Barbara Buchenau hatte ihre Textauswahl an den Vorgaben der Lehrpläne verschiedener Bundesländer orientiert und so behandelten beide Kurse den Roman *Tortilla Curtain* von T.C. Boyle (1995) sowie Sekundärliteratur zur Rolle literarischer Texte für das interkulturelle Lernen von Paula M. L. Moya.

1.2 Die Möglichkeit zum Austausch für alle Teilnehmenden: Die Symposien

Da die Teilnahme an beiden Kursen für die Studierenden nicht verpflichtend war (einige Lehramtsstudierende brauchten lediglich den Leistungsschein für eines der beiden Seminare oder konnten aus Zeitgründen an nur einem der Kurse teilnehmen, für die Magisterstudierenden der Nordamerikastudien gehörte die Teilnahme an Fachdidaktikkursen nicht zu den Studienauflagen), wurden zwei zusätzliche gemeinsame Sitzungen beider Kurse veranstaltet. Diese beiden Symposien sollten allen Teilnehmenden die Gelegenheit bieten, sich auszutauschen, ihr erworbenes Wissen in einem neuen Kontext zu erproben und als nützlich zu erfahren. Die Symposien wurden in einem offiziellen Rahmen, in Seminar- und Tagungsräumen mit entsprechender technischer Ausstattung veranstaltet. (An der Organisation waren die Studierenden beteiligt.) Zwei Gastdozentinnen aus den USA wurden eingeladen und eröffneten die beiden Symposien jeweils mit ihrem Vortrag. Poster und Flier wiesen auf die Symposien hin und kündigten das Programm an. (Die Reihenfolge der frei gewählten Vortragsthemen hatten die Dozentinnen unter Berücksichtigung der Kriterien ‚inhaltlicher Zusammenhang‘ und ‚Perspektivenwechsel‘ festgelegt.) Gäste waren willkommen. Alle Anwesenden erhielten Tagungsmappen und Namensschilder. Die Symposien dauerten von neun bis 19 Uhr, mit Pausen. Während dieser Zeit hielten alle Studierenden Vorträge, sofern sie einen Leistungsschein erwerben wollten. Diese Vorträge hatten einen literaturwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Schwerpunkt und griffen Themen auf, die in den Seminaren behandelt worden waren. (Im Literaturhauptseminar hielten die Studierenden ihren Vortrag zunächst im Kurs, erhielten *feedback* und präsentierten die überarbeitete Version im Symposium; im Fachdidaktikseminar wurden die Vortragsinhalte weitgehend gemeinsam erarbeitet und von den Studierenden selbstständig als Vortrag vorbereitet; beide Vorgehensweisen fanden Zustimmung, wie eine Nachfrage ergab.) Die Vorträge dauerten jeweils 15 Minuten. Danach gab es 15 Minuten Diskussionszeit, um die Vortragsinhalte gemeinsam zu reflektieren. Die Diskussionen wurden von den Studierenden geleitet, die keine Vorträge hielten. Die Präsentationen waren entweder Vorträge im klassischen Sinne (eine Person spricht und die anderen hören zu) oder interaktiv, z. B. beim exemplarischen Durchführen von Aufgaben zum interkulturellen Lernen mit der Gruppe der Zuhörenden. Durch das Halten der Vorträge kam den Studierenden die Aufgabe und Verantwortung zu, die Informationslücken ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen zu schließen, und sie sollten sich dadurch stärker in die

Lehre einbezogen fühlen. Die Dozentinnen hatten sich bewusst dagegen entschieden, nur einigen ausgewählten Studentinnen und Studenten die Möglichkeit zu bieten, Vortragserfahrungen zu sammeln. Vielmehr sollten sich alle Teilnehmenden – nicht nur die Kursspitzen – als Redner im offiziellen Rahmen oder als Lehrende beim Umsetzen der Unterrichtsentwürfe erproben können und die Gelegenheit erhalten, ihre Präsentations- und Lehrkompetenz aktiv zu entwickeln. Schließlich brauchen gerade die weniger leistungsstarken Lernenden Übung, Ermutigung, positive Erlebnisse und Rückmeldung, um sich zu verbessern, und profitieren erheblich von solch einer Gelegenheit.

1.3 Zusätzliche Impulse: Die Gastdozentinnen

Zu jedem der Symposien war jeweils eine Gastdozentin aus den USA eingeladen worden, deren Forschungsschwerpunkte auf den behandelten Themen der beiden Kurse lagen. Beim ersten Symposium war J. Nicole Shelton, Professorin aus dem Department of Psychology der Universität Princeton anwesend und beim zweiten Symposium Paula M. L. Moya, Professorin der Literatur- und Kulturwissenschaften an der Universität Stanford. Beide Gastdozentinnen eröffneten die Symposien mit ihren Vorträgen: J. Nicole Shelton sprach zum Thema ‚Stereotypisierung‘ aus der Perspektive einer Psychologin und Paula M. L. Moya zur Rolle literarischer Texte für das interkulturelle Lernen. Die Vorträge machten den Studierenden die internationale Bedeutung der Seminarinhalte deutlich. Außerdem ist es gerade im Bereich des Studiums von Sprachen und Kulturen anderer Länder sinnvoll, den Kontakt zu Personen aus dem Zielland, im Idealfall den Austausch mit Wissenschaftlern aus dem Zielland zu ermöglichen. J. Nicole Shelton und Paula M.L. Moya sorgten dafür, dass die in den Kursen behandelte zielkulturelle Lebenswelt für die Studierenden greifbar wurde. Beide Dozentinnen waren zudem während der gesamten Dauer des jeweiligen Symposions anwesend und diskutierten mit den Studierenden. Da die frei gewählten Themen der Studentenvorträge inhaltlich auf die Forschungsschwerpunkte der Gastrednerinnen abgestimmt waren (‚Stereotypisierung‘ bzw. ‚Bedeutung und Effekt von Vorurteilen‘ und ‚Literatur im Kontext konfliktreicher multikultureller Gesellschaften‘), konnten die Dozentinnen zum einen wertvolle Beiträge zu den Diskussionen leisten. Zum anderen fühlten sich die Studierenden durch die Anwesenheit der extra aus den USA angereisten Wissenschaftlerinnen als Nachwuchswissenschaftler ernst genommen.

1.4 Die Ergebnisse

Die Ergebnisse der Seminar Kooperation waren durchweg positiv:

Durch die Zusammenarbeit erweiterten die Dozentinnen ihr Wissen im Hinblick auf fachdidaktische und literaturwissenschaftliche Inhalte. Denn zum einen mussten sie selbst die Themen aus dem ungewohnten Blickwinkel der anderen Disziplin betrachten. Zum anderen waren sie gezwungen, stärker als zuvor die Inhalte und Lehrmethoden ihres eigenen Kurses zu reflektieren. Denn da ihr Vorgehen eher ungewöhnlich war, konnten sie auf keine Erfahrungen zurückgreifen und mussten die Schritte ihres Vorgehens selbst festlegen, in der Hoffnung, alles würde reibungslos ablaufen. Des Weiteren stellten sie ungewöhnliche Verknüpfungen zwischen den Disziplinen her und erweiterten so ihr bisher bestehendes Wissen. Dazu kamen der Erfahrungsaustausch während des Semesters und die gemeinsame Reflexion der Kursergebnisse. All dies hat sich ohne Frage positiv auf die Lehre der Dozentinnen ausgewirkt.

Die Mitarbeit in den beiden Seminaren war durchweg gut und die Lernatmosphäre sehr angenehm. Dies lässt sich auf die Symposien zurückführen: In den Pausen ergaben sich viele Gelegenheiten zu privaten Unterhaltungen, so dass sich Kursteilnehmer wie auch Dozentinnen besser kennen lernen konnten. Nach der ersten Tagung war ein deutlich familiäreres Arbeitsklima in beiden Kursen festzustellen, das sich scheinbar positiv auf die Mitarbeit und das Lernen auswirkte. Der offizielle Rahmen der Symposien war vermutlich verantwortlich dafür, dass alle Vorträge tadellos vorbereitet waren und es anders als im gewöhnlichen Seminaralltag keine mangelhaften Präsentationen gab. Die Studierenden honorierten den für sie betriebenen organisatorischen Aufwand (z. B. das Einladen ausländischer Gastprofessorinnen) mit motivierter Mitarbeit und herausragenden Leistungen.

Die Studierenden erreichten die projizierten Lernziele und schnitten in ihren Leistungen überdurchschnittlich gut ab: Sie erzielten mit wenigen Ausnahmen in den abschließenden Prüfungsleistungen beider Seminare hervorragende Ergebnisse. Sie hatten die Seminarinhalte offensichtlich erfolgreich verinnerlicht und waren Dank der Seminar Kooperation in der Lage, sie in einem weiteren Kontext einzuordnen und zu reflektieren. Durch die Verinnerlichung der Seminarinhalte, die themenbedingt eine sozial-affektive Komponente besaßen, hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beider Kurse nicht nur ihre fachliche Kompetenz, sondern auch ihre interkulturelle und

Selbstkompetenz entwickelt: Bei einer Gruppenarbeit konnte der Kommentar gehört werden: „Are we stereotyping here?“

2 Das Unterrichtsmodell

Die Praxis hat gezeigt, dass die Zusammenarbeit von Fachwissenschaft und Fachdidaktik Vorteile für die Lehre beider Fächer bringt. Um die positive Erfahrung auch an anderer Stelle nutzbar zu machen, folgt ein Modell zur Umsetzung des Beispiels in anderen Kontexten (z. B. für eine Seminarkooperation von Linguistik und Fremdsprachendidaktik):

Fachwissenschaft → gemeinsames Thema ← Fachdidaktik

gemeinsames Material

abgestimmter Ablaufplan

Austausch der DozentInnen



Symposien



Anwesenheit von GastdozentInnen

Für eine Seminarzusammenarbeit müssen die folgenden Voraussetzungen bestehen:

1) Es muss ein gemeinsames Thema geben, damit die unterschiedlichen Perspektiven der an der Kooperation teilnehmenden Disziplinen (zwei oder auch mehr) einen Erkenntnisgewinn bringen können. Für die Fachdidaktik sind Kooperationen mit allen Bezugsdisziplinen möglich (z. B. Geschichte, Kulturwissenschaft, Kunstgeschichte, Linguistik, Literaturwissenschaft, Medienwissenschaft, Psychologie, Soziologie etc.)

2) Es müssen gemeinsame Materialien (z. B. Primär- und Sekundärtexte, Filme, Bilder) ausgewählt werden, die aus den verschiedenen Perspektiven betrachtet werden können. Durch die gemeinsame Bearbeitung und das Zusammenführen der verschiedenen Sichtweisen können die Ergebnisse der einzelnen Kursarbeit erweitert werden. Außerdem können die Lernenden zu einer differenzierteren Betrachtungs- und Denkweise angeregt werden.

3) Die Ablaufpläne der Seminare sind aufeinander abzustimmen, damit gemeinsam behandelte Seminarinhalte von den Studierenden problemlos zusammengeführt werden können. So kann die Kooperation größtmöglichen Nutzen bringen.

4) Ein regelmäßiger Austausch der beteiligten Dozentinnen und Dozenten sollte möglich sein: Damit Seminarergebnisse in den jeweils anderen Unterricht eingebunden werden können, müssen sie ausgetauscht werden. Auf diese Weise können auch die Dozentinnen und Dozenten ihr Wissen erweitern – nämlich um die Sichtweise der Kollegin oder des Kollegen. Dieses Wissen lässt sich wiederum in den Seminaren einbringen.

Aus der Seminarkooperation ergeben sich folgende Möglichkeiten:

5) Symposien können veranstaltet werden, um den Austausch der Studierenden und der verschiedenen Sichtweisen zu gewährleisten. Die Vorträge dienen der Information des jeweils anderen Kurses über das Erarbeitete. Sie bringen die fachspezifischen Standpunkte zum Ausdruck. Gleichzeitig sind sie Impuls für Kommentare und initiieren eine Diskussion, in der Gemeinsamkeiten der Kurse entdeckt werden können und Differenzen zur weiteren Diskussion und Reflexion der Inhalte anregen. Auf diese Weise kann das Wissen über einen Seminarinhalt erweitert werden und differenzierter ausfallen. Die Ungewöhnlichkeit der Symposien macht die Teilnahme daran für die Lernenden zudem zu einem besonderen Erlebnis, das eine Lernmotivation bewirken kann.

6) Gastdozentinnen oder -dozenten können als Mentorinnen und Mentoren zu den Symposien eingeladen werden. Dies verleiht den Seminarinhalten zusätzliche Bedeutung und gibt den Studierenden das Gefühl, als junge Wissenschaftler ernst genommen zu werden. Handelt es sich um ausländische Gäste, unterstützt dies die Internationalisierung der Lehre. Stammen sie aus den Zielländern des Fremdsprachen- und kulturwissenschaftlichen Studiums, so stellen sie für die Studierenden einen greifbaren Bezug zur dortigen Lebenswelt her und bringen ihnen womöglich Studieninhalte näher. (Die Mentorinnen oder Mentoren müssen im Vorfeld ihres Besuchs über den Arbeitsstand in den Kursen informiert werden, damit sie in ihren Vorträgen Bezug auf Seminarinhalte nehmen können.)

3 Das Fazit

Die Kooperations- und Lehrerfahrung der an diesem Projekt beteiligten Dozentinnen war durchweg positiv. Daher möchte dieser Artikel zur Nachahmung, Diskussion und Weiterentwicklung des Modells anregen. Zwar bedeuten Projektkonzeption und -ausführung einen höheren Arbeitsaufwand und verlangten einiges an Flexibilität von den Dozentinnen, doch dafür wurden sie im beschriebenen Fall von den Studierenden mit motivierter Mitarbeit, herausragenden Leistungen und Anerkennung belohnt. Auch für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Kurse war die Kooperation ein positives Erlebnis: Sie konnten einen erheblichen Lernfortschritt verzeichnen, fühlten sich ernst genommen und hatten offensichtlich Spaß an der Ausnahmesituation ‚Symposion‘. Ein Student schrieb am Tag nach dem zweiten Symposion: „Ich wollt nur noch sagen, dass die gestrige Veranstaltung ein echter Kracher war. Super toll.“ Wie oft liest man so etwas?

Über Kommentare und weitere Erfahrungsberichte würden sich die Initiatorinnen des Projekts freuen: bbuchen@uni-goettingen.de
carola.hecke@phil.uni-goettingen.de