

Oldenburger Forum

Fremdsprachendidaktik

Band 2

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.

Wolfgang Gehring

BA Studium Englischdidaktik

Standards – Inhalt – Kompetenzen



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechts bedarf der Zustimmung der Herausgebenden. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Medien.

© BIS-Verlag, Oldenburg 2006

Verlag / Druck /
Vertrieb:

BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-2000-5

ISBN 978-3-8142-2000-0

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort.....	7
Englische Fachdidaktik im Bachelor-Studium.....	8
<i>Standard 1:</i> Bereiche der Englischen Fachdidaktik darstellen.....	13
<i>Standard 2:</i> Informationen präsentieren, vermitteln und moderieren.....	23
<i>Standard 3:</i> Geschichtliche Entwicklungen des Englischunterrichts erläutern.....	31
<i>Standard 4:</i> Sprachaneignungsprozesse erkennen.....	37
<i>Standard 5:</i> Lernziele planen und beschreiben.....	45
<i>Standard 6:</i> Kommunikative Kompetenzen beschreiben.....	53
<i>Standard 7:</i> Fehler kategorisieren, gewichten und therapieren.....	63
<i>Standard 8:</i> Sprachlehrmethoden darstellen und evaluieren.....	71
<i>Standard 9:</i> Englischunterricht analysieren und bewerten.....	79
<i>Standard 10:</i> Englischunterricht planen und durchführen.....	85
<i>Standard 11:</i> Lernstandsmessung kennen und begründen.....	95
<i>Standard 12:</i> Inhaltliche Lernziele darstellen und reflektieren.....	101
<i>Standard 13:</i> Kompetenzen im Umgang mit Texten anbahnen.....	111
<i>Standard 14:</i> Lehrwerke analysieren und evaluieren können.....	119
<i>Standard 15:</i> Medien für Sprachlernprozesse nutzen.....	123
Literaturhinweise.....	129

VORWORT

Diese Handreichung soll eine fachdidaktische Orientierungshilfe im BA-Studiengang Anglistik sein. Da es sich für viele BA-Studierende der Anfangssemester um den ersten Kontakt mit diesem anglistischen Wissenschaftsbereich handeln dürfte, wurde versucht, auf Fachjargon zu verzichten und sich bei der Skizzierung der Inhalte auf die Ebenen zu konzentrieren, die ohne Spezialwissen nachvollzogen werden können.

STUDIENUMFELD

Obwohl es sehr unterschiedliche Modelle des Bachelor-Studiengangs gibt - man spricht von mehr als 140 Varianten - sollte es Ziel eines jeden Modells sein, das eine Verbindung zum Berufsfeld Lehren der englischen Sprache anstrebt, zentrale Standards in der anglistischen Fachdidaktik anzubahnen. Ich gehe bei der Skizze grundlegender Kompetenzen davon aus, dass die Fachdidaktik im Basiscurriculum und in den sich anschließenden Aufbaumodulen eines BA-Studiengangs Englisch repräsentiert ist. Die hier skizzierten Inhalte beziehen sich auf einführende fachdidaktische Studien im Rahmen eines Basiscurriculums.

STRUKTUR DES BUCHS

Um die Auflistung von Kompetenzen nachvollziehbar zu gestalten, steht jedes Kapitel im Zeichen eines bestimmten Standards. Daran schließt sich ein kurzer Problemaufriss an, der die grundlegenden Kompetenzen am Ende des Kapitels kontextualisiert. Eine Auswahlbibliografie zu jedem Standard soll es den Benutzern ermöglichen, sich ohne Zeitverlust durch aufwändige Literaturrecherche vertieft mit den Standards auseinander zu setzen.

ZIELGRUPPE

Die vorliegende Orientierungshilfe wendet sich an BA-Studierende des Fachs Anglistik, die sich für Probleme des Lehrens und Lernens der englischen Sprache, Kultur und Literatur interessieren und die nach einer erläuternden Studienhilfe suchen, die über Standards und Kompetenzen im Kontext grundlegender fachdidaktischer Problembereiche informiert.

Für Layout und Gestaltung der Druckvorlage danke ich Meike Herkersdorf herzlich.

Oldenburg im Januar 2006

Wolfgang Gehring

ENGLISCHE FACHDIDAKTIK IM BACHELOR-STUDIUM

Im Jahre 1999 haben die Staaten der Europäischen Union in Bologna eine Vereinheitlichung ihres Bildungswesens beschlossen. Die europäischen Bildungsminister verständigten sich darauf, Studienstrukturen zu entwickeln, die international kompatibel sind. Für die deutschen Hochschulen hat die so genannte Bologna-Erklärung eine Neustrukturierung der Studiengänge zur Folge. Universitäten und Fachhochschulen sind aufgefordert, bis 2011 neue Grade als Regelabschluss einzuführen: den Bachelor - nach sechs Semestern - und den Master - nach weiteren vier Semestern. Die angestrebte Vereinheitlichung soll die Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse innerhalb Europas sicherstellen und damit Transparenz und Verbindlichkeit der Leistungsstandards gewährleisten. Ein weiteres Ziel ist es, für größere Mobilität sowohl der Studierenden als auch der Absolventen neuer Studiengänge zu sorgen.

Wie für andere Wissenschaften auch sind die Auswirkungen für die Lehrinhalte und Studienorganisation im Fach Anglistik grundlegend. Die Curricula des traditionellen Lehramt- und Magisterstudiums waren berufsvorbereitend, da die wissenschaftliche Ausbildung im Zentrum stand. An deren Stelle treten nun berufsbefähigende Studiengänge, die Relevanz der definierten Standards für die Praxis wird in stärkerem Maße eingefordert. Als Ersatz für Zwischenprüfung, erstes Staatsexamen und Magister Artium erwirbt man mit den neuen Abschlüssen Titel, die europaweit bekannt sind: den Bachelor of Arts (BA) und darauf aufbauend den Master of Arts (MA) bzw. Master of Education.

Ohne den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit der Ausbildung aufgeben zu wollen, wird der Bachelor - Studiengang polyvalent und praxisorientiert gestaltet. Polyvalent ist der Studiengang, weil man sich nicht von Beginn des Studiums an für ein bestimmtes Lehramt entscheiden muss. Man kann sich entweder fachlich qualifizieren, um nach dem Studium in einen Beruf zu wechseln, beispielsweise bei Verlagen oder Informationsmedien. Ebenso ist es möglich, den Beruf als Englischlehrkraft anzustreben oder sich forschungsbezogen mit dem Ziel einer wissenschaftlichen Zusatzqualifikation auszurichten.

WIE DER BA-STUDIENGANG VERLÄUFT

Künftige Anglistinnen und Anglisten studieren das Fach zunächst sechs Semester lang mit dem Ziel Bachelor. Während dieses Studienteils durchlaufen sie ein Basis- und ein Aufbaucurriculum und erwerben benotete Leistungsnachweise. Weitere Studienanteile werden in einem Wahlpflichtbereich von anderen Wissenschaftsdisziplinen angeboten. Die von den Studierenden erreichten Niveaustufen in den Modulen werden in Punkten ausgedrückt. Sie sind Bestandteil der

Gesamtnote der Bachelor-Prüfung am Ende des Studiums. Als weitere Leistung für den Erwerb des Titels B.A. wird eine wissenschaftliche Arbeit verlangt. Das Bachelor-Studium ist thematisch offen gestaltet und enthält mehrheitlich Studienanteile, die auf eine allgemeine Berufsbefähigung ausgerichtet sind. Eine spezielle Ausrichtung auf den Beruf einer Englischlehrkraft wird als Einschränkung gesehen; durch das offene Curriculum soll dies gerade vermieden werden.

Anglistikstudium in der Lehrerbildung

ALT	NEU
Grund-/Hauptstudium	Bachelor-/Master-Studium
Vorgehen nach Lehrinhalten	Vorgehen nach Standards
Zwischenprüfung	Zwischenprüfung entfällt
1. Abschluss nach 8-10 Semestern (Staatsexamen)	1. Abschluss nach 6 Semestern (B.A.) 2. Abschluss nach 8 Semestern (M.A.)
Wissenschaftliche, berufsvorbereitende Ausbildung (Lehramt, Magister)	Berufsbefähigende Ausbildung (z.B. Wirtschaft, Medien, Lehramt-MA)
Pflichtprogramm in Semesterwochenstunden	Pflichtprogramm modularisiert in Kreditpunkten
Fachliche Einzelveranstaltungen	Fachlich übergreifende Module
Aufteilung in Seminar, Vorlesung	Aufteilung in Lehreinheiten (Module)
Leistungsnachweise	

Nach dem BA-Studium kann man sich in einem ein- bis zweijährigen Aufbaustudium für die Lehrbefähigung an Grund-/Haupt- und Realschulen bzw. an Gymnasien oder Berufsschulen qualifizieren. Man muss aber nicht. Andere Schwerpunkte zu setzen ist weiterhin möglich. Wer kein Lehrer werden möchte, strukturiert entweder sein Aufbaustudium stärker forschungsorientiert, konzentriert sich also auf wissenschaftliche Ziele. Oder man arbeitet interdisziplinär, kombiniert die Studienangebote verschiedenster Disziplinen - innerhalb eines in der gültigen Studienordnung definierten Rahmens - um sich auf anspruchsvollere Tätigkeiten in Industrie und Wirtschaft vorzubereiten. Mit dem erfolgreichen Abschluss des Aufbaustudiums erwirbt man das Recht, den Titel eines MA zu führen. Diese Aufteilung des Studiengangs in eine grundständige Stufe (Bachelor) und eine spezialisierende Stufe (Master), die inhaltlich miteinander verschränkt sind, folgt dem Prinzip des gestuften Studiensystems.

EINIGE BESONDERHEITEN DES STUDIENPLANS

Wie erwähnt trifft man im neuen Studiengang Anglistik später als im traditionellen Ausbildungskonzept Entscheidungen für die berufliche Spezialisierung. Die Frage, welches Lehramt man einschlagen bzw. welches akademische Level man erreichen will, muss in der Regel erst vor Beginn des MA-Studiums beantwortet werden. Ein gewisser Bezug zu einer Tätigkeit als Englisch-Lehrkraft wird aber insofern hergestellt, als man in den meisten Modellen gehalten ist, von Anfang an zwei Fächer zu belegen. Von wenigen Ausnahmen abgesehen steht für Studierende im Bachelor-Studium der gesamte Kanon an Fächern zur freien Auswahl.

Die Inhalte des Bachelor-Studiums Anglistik werden auf Basis- und Aufbaumodule verteilt. Nach Abschluss des Basiscurriculums sollen die Studierenden Fähigkeiten entwickelt haben, grundlegende Probleme der Anglistik sachlich fundiert darstellen und erörtern zu können. Diese Grundlagen beziehen sich auf die Teilbereiche Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Landes- bzw. Kulturwissenschaft sowie Fachdidaktik. Jeder anglistische Teilbereich definiert Standards, formuliert Aussagen über die Kompetenzen und Qualifikationen, die als Ergebnis der Lernprozesse angestrebt werden und überprüfbar sind. Bei der Auswahl der Lehrinhalte für die Beschreibung der zu erreichenden Standards ist den Lehrenden auferlegt, auf berufsbefähigende Relevanz zu achten. In den Modulen des Aufbaucurriculums werden Standards angestrebt, die zu differenzierten Kompetenzen in den anglistischen Teilbereichen führen. Fachdidaktische Standards beziehen sich auf Qualifikationen in Bezug auf Lehr- und Lernprozesse des Englischen als Fremdsprache.

Die Inhalte des Master-Studiums können sich durch stärkeren Forschungsbezug ausweisen. Für die Mehrheit der künftigen Englisch-Lehrkräfte wird die Ausprägung des MA mit dem Fokus auf Anwendungsbezug von Interesse sein. Im MA-Studium legen sich Lehramt-Studierende auf eine Schulform fest, qualifizieren sich in den hierfür vorgesehenen Modulen und verfassen eine MA-Arbeit.

WIE ES SICH MIT DER MODULARISIERUNG VERHÄLT

Das Lehrangebot ist nicht mehr in Pro- und Hauptseminare unterteilt, sondern wird in Modulen strukturiert. Ein Modul ist eine Lehr- und Lerneinheit, die normalerweise aus mehreren Veranstaltungen zu einem bestimmten Schwerpunkt besteht und sich über ein Semester erstreckt. Beispielweise ist ein Modul vorstellbar, das *Language Acquisition, Learning and Teaching* heißt und sich aus einer sprachwissenschaftlichen Vorlesung, einer fachdidaktischen Übung und einem modulbegleitenden Praktikum an Schulen zusammensetzt. Im modularisierten Studiengang Anglistik wird also nicht mehr fachspezifisch Wissen vermittelt sondern in gewisser Hinsicht übergreifend oder fächerverbindend. Die Anteile der anglistischen Fächer werden im betreffenden Modul auf die relevanten Inhalte reduziert, aufeinander abgestimmt und miteinander vernetzt. Des Weiteren beziehen sich Module aufeinander und bilden weitere Schwerpunkte. Aus ihrer Summe soll sich ein Gesamtbild des Schwerpunktes entwickeln.

DIE FUNKTION VON STANDARDS...

Waren es in den traditionellen Studiengängen die Inhalte, die das Lehrkonzept eines Kurses bestimmten, so soll im Bachelor- und Master-Studium das Profil eines Moduls stärker auf Leistungsstandards ausgerichtet sein. Man begnügt sich nicht mehr damit, Inhalte einer Veranstaltung zu beschreiben bzw. sie anzuführen. Bei der Integration von Standards in die Lehrplanung wird von den Modulbeauftragten definiert, welche Qualifikationen und Kompetenzen mit einem Modul erreicht werden sollen. Mit der Beschreibung von Standards erfolgt gleichzeitig eine Verzahnung der einzelnen Modulteile zu einem Lehrkonzept. Die von den Modulbeauftragten festgelegten Standards und ihre Ausdifferenzierung in Kompetenzbereiche beinhalten nicht allein fachliche und didaktische Qualifikationen. Soziale, personale, organisatorische und systematische Kompetenzen sind ebenfalls Bestandteil des Ausbildungsmodells. Diese Publikation konzentriert sich darauf, die fachdidaktischen Standards zu beschreiben, die sich aus der Auseinandersetzung mit den Teilbereichen der Disziplin ergeben.

...UND VON KREDITPUNKTEN

Neben Inhalten und Standards sind Modulen so genannte Anrechnungs- oder Kreditpunkte (*credits*) zugeordnet. Bei der Zuweisung von *credits* orientiert man sich am *European Credit Transfer System ECTS*. Ein *credit* ist eine Anrechnungseinheit, in der sich der Arbeitsaufwand (*work load*) z.B. für ein Modul widerspiegelt. Man hat sich darauf verständigt, pro Studienjahr 60 *credits* zu vergeben. Ein Kreditpunkt stellt einen Arbeitsaufwand von 25 Arbeitsstunden dar, so dass der

Beispiel für ein Aufbaumodul

MODULBEZEICHNUNG	Language, Acquisition Learning, and Teaching
MODULTYP	Pflicht
KREDITPUNKTE	15
ART UND MENGE DER LEHRVERANSTALTUNGEN	2 Seminare, 1 Übung
INHALTE	Kompetenzentwicklung, Spracherwerbtheorien, psycholinguistische Erklärungsansätze, Erwerbsorientierung im EU, Sprachlehrmethoden,...
STANDARDS	Fähigkeit, a) Sprachenerwerbtheorien und Fremdsprachenlernetheorien problemorientiert darzustellen; b) Theoriewissen auf zentrale Fragen der Unterrichtsplanung im Fach Englisch zu beziehen.

Arbeitsaufwand pro Studienjahr 750 Arbeitsstunden beträgt. Im Bachelor-Studium gibt es für alle Studienanteile auch Gesamtrechnungseinheiten. Geht man davon aus, dass die Workload auf zwei Kernfächer und auf Bereiche verteilt wird, die Zusatzqualifikationen vermitteln, kann man z.B. von einer Gesamtrechnungseinheit pro Kernfach von 60 KP ausgehen. Im Zusammenspiel mit dem zweiten Kernfach und den Modulbereichen, die fächerübergreifende Zusatzqualifikationen anstreben, kann man von einer Gesamtrechnungseinheit von 180 KP bezogen auf das Bachelor-Studium als eine Einheit ausgehen.

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE

Böker, U./ Houswitschka, Ch.: *Einführung in das Studium der Anglistik und Amerikanistik*. München 2000.

Gelfert, H.-D.: *Einführung in das Studium Anglistik, Amerikanistik*. Berlin 1998.

Grübel, R./ Lethen, H./ Grüttemeier R.: *BA-Studium Literaturwissenschaft*. Berlin 2005.

Herrmann, U.: *Wie lernen Lehrer ihren Beruf?* Weinheim 2002.

Kunkel, A./ Scherer, J.: *Studienführer Sprach- und Literaturwissenschaften*. Eibelstadt 2004.

Schwarz-Hahn, St./ Rehburg, M.: *Bachelor und Master in Deutschland*. Münster 2004.

Vähning, K.: *Karrieren unter der Lupe; Bachelor und Master*. Eibelstadt 2002.

INTERNETADRESSEN

Modularisierung an Hochschulen:

www.blk-bonn.de/papers/heft101.pdf, 01. 12. 2005

Journalistische Aufbereitung des Themas mit guter Link-Sammlung über Studienangebote der Hochschulen:

<http://focus.msn.de/D/DB/DBU/DBU27/dbu27.htm>, 01. 12. 2005

Sehr gute Link-Sammlung mit detaillierten Informationen zu den Bachelor-Studiengängen in den einzelnen Bundesländern:

www.bildungserver.de, 01. 12. 2005

STANDARD I

BEREICHE DER ENGLISCHEN FACHDIDAKTIK DARSTELLEN

Die englische Fachdidaktik beschäftigt sich mit Inhalten, Vermittlungs- und Aneignungsprozessen beim Lehren und Lernen der englischen Sprache als Fremdsprache. Die Englischdidaktik fragt also nach dem Was (gelehrt und gelernt werden soll), nach dem Warum (etwas gelehrt oder gelernt werden soll) und nach dem Wie (etwas gelehrt oder gelernt werden soll). Eingebunden in die Fachwissenschaften Linguistik, Literaturwissenschaft, Landeswissenschaft und Kulturwissenschaft sucht sie, geeignete Inhalte und Erkenntnisse für fremdsprachliche Lernprozesse nutzbar zu machen. Die fachwissenschaftlichen Anknüpfungspunkte der Englischdidaktik ergeben sich aus der gebotenen Auswahl von Inhalten für fremdsprachliche Lehr- und Lernsituationen. Weitere fachdidaktische Entscheidungen betreffen die Anordnung, Vermittlung und Problematisierung der Lernbereiche und ihre Aufbereitung in Unterrichtsmaterialien. Der institutionalisierte Unterricht an öffentlichen Schulen und seine Bedingungen ist in diesem Zusammenhang wissenschaftlich von besonderem Interesse.

**DIE ENGLISCHE FACHDIDAKTIK IST DER RAHMEN, IN DEM EIN ENGLISCH-
UNTERRICHT REFLEKTIERT WERDEN MUSS, DER FACH- UND ERZIEHUNGS-
WISSENSCHAFTLICHEN NORMEN UND STANDARDS GENÜGEN WILL.**

Konrad Schröder in: Hans Hunfeld/Konrad Schröder (Hg): *Was ist und was tut eigentlich Fremdsprachendidaktik?* Augsburg 1997: 20.

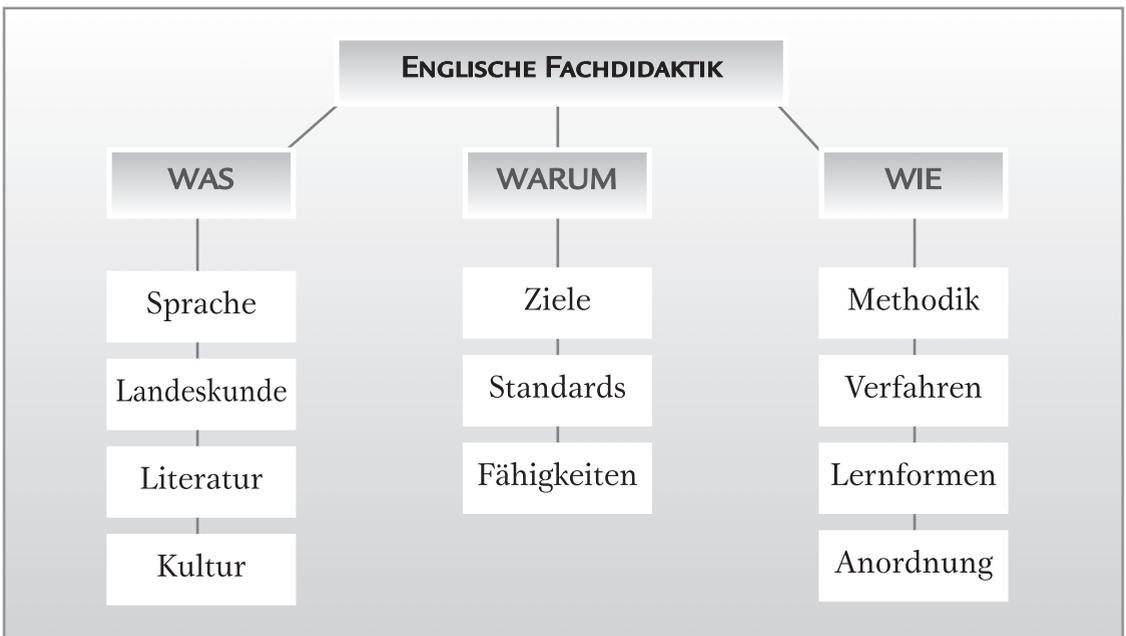
**SPRACHLEHRFORSCHUNG BEFASST SICH MIT DEM DURCH UNTERRICHT
GESTEUERTEN LEHREN UND LERNEN VON SPRACHEN, DIE VON DEM JEWEILIGEN
LERNER NICHT ALS MUTTERSPRACHE BEHERRSCHT WERDEN, SONDERN ALS
FREM- ODER ZWEITSPRACHE.**

Edmonson, W./House J.: *Einführung in die Sprachlehrforschung.* 1993: 4

WELCHE FACHDIDAKTISCHEN SCHWERPUNKTE ES GIBT

Als eine mit der Fachdidaktik eng verwandte Wissenschaft hat sich die Sprachlehrforschung mittlerweile an einigen Universitäten etabliert und die fachdidaktischen Professuren zum Teil ersetzt. Während die englische Fachdidaktik sich auf die englische Sprache konzentriert und auch auf Erfahrungswissen setzt, will die Sprachlehrforschung primär aneignungsbezogene, empirische Forschung betreiben, um hieraus praktische Konsequenzen für die Fremdsprachenlehre und den Zweitsprachenerwerb abzuleiten. Trotz unterschiedlicher Bezeichnung haben Fachdidaktik und Sprachlehrforschung mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede.

Innerhalb der englischen Fachdidaktik haben sich vier Interessensschwerpunkte gebildet: die Sprachdidaktik, die Landeskundendidaktik, die Kulturdidaktik und die Literaturdidaktik.



WORUM ES DER SPRACHDIDAKTIK GEHT

Der Sprachdidaktik geht es um die Frage, wie es am besten gelingen kann, Lernende mit Kompetenzen auszustatten, die es ihnen ermöglichen, mündlich und schriftlich in der fremden Sprache zu kommunizieren. Ein wichtiges Betätigungsfeld der Sprachdidaktik ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Lehrkonzeptionen, zumal die Anbahnung von Kommunikationsfähigkeit sehr komplex ist. Kommunikationsfähigkeit betrifft sowohl die Rezeption, d.h. das verstehende Hören und Lesen, als auch die Produktion und damit das mitteilungsbezogene Sprechen und Schreiben. Rezeption und Produktion sind vielschichtigen Abhängigkeiten unterworfen, die bei der Sprachvermittlung bedacht werden müssen.

Zu den weiteren Aufgaben der Sprachdidaktik gehört die Konzeption und Analyse von Plänen. Eine Fremdsprache zu lernen ist ein aufwändiges Unterfangen, das viele Jahre in Anspruch nimmt. In künstlichen Lernumgebungen wie der Schule müssen die sprachlichen Inhalte irgendwie verteilt werden. Ein Weg der Lernplanung besteht darin, Lernziele und Standards zu beschreiben, z.B. in Form von Lehrplänen oder Rahmenrichtlinien. In der jüngeren Entwicklung des Fachs Englisch hat es drei Lehrplantypen gegeben, die den Sprachaufbau bei Lerngruppen organisierten. In einem strukturellen Lehrplan wurden linguistische Elemente für eine bestimmte Lerngruppe nach formalen Kategorien (z.B. Adjektiv, Adverb, Gerund) ausgewählt. Diese brachte man in eine Ordnung, die von leichten Sprachelementen zu schwereren voranschritt. Bei der Gestaltung eines notional-funktionalen Lehrplans suchte man zunächst die Funktionen aus, die Lernenden mit der Sprache ausführen sollten (z.B. sich beschweren können). Dann ordnete man diesen Funktionen linguistische Mittel zu, um eine lerngünstige Abfolge der Funktionen zu gewährleisten. Das Gestaltungsprinzip der heute gültigen Lehrpläne basiert auf beiden Prinzipien, um die Lernprozesse besser berücksichtigen zu können. Hinzu kommen thematische Überlegungen. Themen und Sprechsituationen nehmen an der Gestaltung moderner Lehrpläne ebenfalls Einfluss (z.B. *going shopping*). An der Grundschule sind Themen die primären Kategorien für Entscheidungen darüber, mit welchen sprachlichen Mitteln die Kinder versorgt werden sollen. In zweiter Linie geht es um die Vermittlung elementarer kommunikativer Fertigkeiten. Als aktuelle Neuerung in der Lehrplangestaltung zeichnet sich die Tendenz ab, die Lerngegenstände in Form von Standards zu beschreiben. Standards geben an, welche sprachlichen Fähigkeiten am Ende eines Lernzeitraums, z.B. eines Schuljahres, erreicht werden sollen. Lernziele sind gewissermaßen die Untergruppen eines Standards, der z.B. lauten kann: Einfache Informationen auswerten und weitergeben können. Lernziele beschreiben Teilkompetenzen wie z.B. „um Auskunft fragen können“.

Bei der Formulierung von sprachlichen Lernzielen und Standards ist nicht nur die Sprache im Hinblick auf ihre sprachwissenschaftliche Komponente von Bedeutung. Auch lernpsychologische und psycholinguistische Aspekte wie das Alter der Lernenden, ihr Leistungs- und Aneignungsvermögen, ihre Interessenslagen oder ihre Lerngewohnheiten müssen berücksichtigt und betrachtet werden. Neben diesen Fragestellungen geht es beim Lehren einer fremden Sprache auch um kultur- und literaturbezogene Bereiche.

WELCHE ZIELE DIE KULTURDIDAKTIK VERFOLGT

In vielen Publikationen bedeutet Kulturdidaktik im Wesentlichen Landeskunde. Die Landeskundendidaktik wählt Informationen zu Sprache und Zielkultur (Großbritannien, USA, Kanada, Australien ...) aus. Diese Informationen können sich auf geographische, historische und allge-meingesellschaftliche Fakten beziehen oder Aspekte des Alltagslebens näher bringen. Die Vermittlung von landeskundlichen Informationen verfolgt mehrere Ziele. Zum einen soll der Aufbau von Orientierungswissen unterstützt werden. Orientierungswissen hilft Lernenden bei der Bewältigung von Anforderungen, wie sie im Alltag an den fremden Touristen, Gastschüler oder

Konsumenten etc. in einem englischsprachigen Land gestellt werden: Wie buche ich ein Hotel; wie heißen die großen Supermarktketten in GB, wie funktioniert eine Fahrkartenautomat der Londoner U-Bahn... Die Themenstellungen sind primär auf die sprachlichen Ziele abgestimmt, oftmals werden sie nach der Bestimmung der sprachlichen Ziele ausgewählt. Beispielsweise führt man das Redemittel „nach dem Weg fragen können“ zusammen mit „Sehenswürdigkeiten in London“ ein; das Ziel, „einfache Vorgänge beschreiben können“ wird mit dem Thema „ticket machine in der Londoner U-Bahn“ angebahnt.

Auch der Sachbezug einer Unterrichtssequenz kann durch landeskundliche Inhalte hergestellt werden. Fakten zur Geschichte, Politik oder Gesellschaft eines englischsprachigen Landes sind aufgrund ihrer Authentizität gut geeignet, um Zusammenhänge der Sprachverwendung in einen realistischen Kontext einzubetten. Nicht zuletzt erhofft man sich von der Didaktisierung landeskundlichen Wissens die Förderung von Verständnis für andere Formen gesellschaftlichen Lebens und Handelns unter den Lernenden. Der Nachweis, dass Faktenwissen zum Abbau von Stereotypen oder zur Reduzierung des Gefühls von Fremdheit beiträgt, ist jedoch schwer zu erbringen.

Die anglistische und amerikanistische Kulturwissenschaft widmet sich ebenfalls der Analyse einer fremden Kultur. Im Gegensatz zur Landeskunde (-wissenschaft), die primär mit ihren historischen, geographischen oder politischen Gegebenheiten, Zusammenhängen und Entwicklungen befasst ist, legt sich die Kulturwissenschaft bei der Kulturanalyse nicht auf bestimmte kulturelle Produkte fest. Kulturwissenschaft ist also umfassender in Bezug auf Interessensschwerpunkte, weil sie von einem sehr weitgefassten Kulturbegriff ausgeht.

Neuerdings spricht man lieber von *Cultural Studies* statt von Landeskunde, wenn man fremdkulturelle Aspekte des Englischunterrichts thematisiert. Die Verwendung dieses Begriffs impliziert, dass die thematische Beschränkung der klassischen Landeskunde auf Geographie, historische Besonderheiten, Institutionen etc. aufgehoben scheint. Der Terminus *Cultural Studies* verweist zudem auf die veränderte Haltung gegenüber Vorstellungen und Definitionen von Kultur. Der Kulturbegriff beschränkt sich nicht mehr allein auf Literatur, Kunst und Musik, der sogenannten Hohen Kultur. Einbezogen sind nunmehr die gesamten Lebensweisen einer Gesellschaft. Dazu gehören auch Alltagsbereiche und Alltagswirklichkeit, Sprach- und Kulturgewohnheiten. Unter diesen Vorzeichen ist beispielsweise ein Recherchethema wie z.B. Essgewohnheiten in GB eher kulturwissenschaftlich als landeskundlich ausgerichtet.

Nachdem Englischdidaktik thematisch-methodische Implikationen einer kognitiven Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur in Unterrichtsvollzügen problematisiert, wird in diesem Buch dem Begriff *Kulturdidaktik* der Vorzug gegeben. Die Fokussierung auf Fragen, die mit inhaltlichen Lernprozessen in enger Verbindung stehen, soll bereits in der Kennzeichnung des fachdidaktischen Inhaltsbereichs erkennbar sein.

Die Kulturdidaktik Englisch macht es sich zur Aufgabe, Aspekte der Alltagskultur englischsprachiger Gemeinschaften in Form expliziter Themen und Lernszenarien für den Unterricht aufzubereiten. Die Kulturwissenschaft/*Cultural Studies* liefert hierzu theoretische Begründungen, im Übrigen auch für das inhaltliche Curriculum. Neue Lehrpläne sind dabei, die Konzentration auf britische oder nordamerikanische Kulturäußerungen aufzugeben. Verstärkt gibt es Bezüge zu Sprachgemeinschaften, in denen Englisch eine bedeutsame linguistische und kulturelle Funktion übernommen hat.

WELCHE AUFGABEN DIE LITERATURDIDAKTIK HAT

Die Literaturdidaktik befasst sich mit dem Potenzial ästhetischer Texte für sprachliche wie bildende Lernprozesse. In Lehrplänen öffentlicher Schulen sind Zielsetzungen wie ästhetische Erziehung, Förderung von Lesekompetenz und Anbahnung von Fremdverstehen niedergelegt. Literarische Texte eignen sich in besonderem Maße, da sich all diese Zielsetzungen mit dieser Textsorte anbahnen lassen.

Die Literaturdidaktik erforscht nicht nur Zugangsweisen zu Erzähltexten. Zu ihren Aufgaben gehört es auch, Kriterien für die Textkonstruktion in Lehrbüchern oder didaktisierten Lektüren zu entwickeln. Darüber hinaus kann sie einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung einer am Lernenden orientierten texterschließenden und textüberschreitenden Methodik leisten, damit sich Fremdverstehensprozesse schon in vorliterarischen Textbegegnungen initiieren lassen.

WAS ES MIT DEM LEHREN UND LERNEN AUF SICH HAT

Die Inhaltsproblematik lässt sich fachdidaktisch nicht erschöpfend beleuchten, ohne sich mit Lehr- und Lernprozessen selbst zu befassen. Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus sind für fachdidaktische Zusammenhänge bedeutsame Erklärungsansätze. Bis auf die Ebene der Übungskonstruktion kann man ihren Einfluss nachweisen.

Solange der Behaviorismus als allgemeine Lerntheorie Einfluss auf den Unterricht nahm, konnte Unterricht wissenschaftlich abgesichert so organisiert werden, dass die Lerninhalte den Schülern in kleinen Portionen vorgelegt wurden. Man kann auch sagen, die Inhalte waren eindeutigen, klar formulierten Lernzielen zuzuordnen. Auffassung von Lernen war es, Schülern Inhalte zur Verankerung im Gedächtnis zu präsentieren, die auf Aufforderung zu reproduzieren waren. Behavioristen interessierten sich nur für die beobachtbare Umwelt, nicht für interne Lernprozesse. Gesteuerter und gelenkter, auf Instruktion basierender, auch programmierter Unterricht entspricht einer Umsetzung der behavioristischen Lerntheorie. Im wissenschaftlichen Diskurs gilt die behavioristische Lerntheorie der 1960er Jahre als überholt.

In kognitivistisch organisierten Lernwelten kommt es seit den 1970er Jahren auf die Heranbildung von Fähigkeiten zur Problemlösung an, nicht so sehr darauf, reproduzierbares Wissen zu verankern. Entscheidend hierbei ist, dass Kognitivisten Lernende als Individuen betrachten, die Informationen selbstständig verarbeiten. Dabei kommt es zu Denk- und Verstehensprozessen, als

deren Ergebnis mentale Wissensschemata entstehen. Die kognitivistische Lernauffassung kommt in Angeboten zum entdeckenden Lernen zur Anwendung, da sich hier Gelegenheiten für problemorientierte Lösungsentwürfe bieten.

Der Konstruktivismus ist die dritte einflussreiche Lerntheorie. Ihre Vertreter gehen davon aus, dass Lernen ein individueller Vorgang ist, weil es kein Wahrnehmungsfeld gibt, das sich für jeden in gleicher Form darstellt. Informationen werden nach dieser Vorstellung theoretisch von jedem Individuum anders aufgefasst. Unter Anderem hängt dies mit den unterschiedlichen Beständen zu einem Wissensbereich zusammen, die Lernende zu einem gegebenen Zeitpunkt aktiv verfügbar haben. Demzufolge vollzieht sich Verstehen bei einer Lerngruppe auf höchst unterschiedliche Art und Weise. Dies bedeutet wiederum, dass Inhalte nicht von allen Lernenden in der gleichen Art und Weise rezipiert und internalisiert werden. Die Konsequenzen für die Gestaltung von Unterricht sind vielfältig. Sie betreffen die Auswahl und Anordnung der Inhalte selbst und wirken sich auf die Lehrerrolle wie auf die Schülerrolle aus. Offene Unterrichtsformen, bei denen Lernende als Forschende selbst tätig werden, um eine Problemsituation von ihrem Wissensstand aus, mit ihren Lösungsstrategien anzugehen und die Lehrkraft beratend zur Seite steht, kommen konstruktivistischen Vorstellungen von einer Umsetzung der Theorie im Unterricht sehr nahe.

WELCHE FORSCHUNGSFRAGEN GESTELLT WERDEN KÖNNEN

Die knappe Skizzierung fachdidaktischer Teilbereiche hat gezeigt, wie vielfältig die Forschungsaufgaben sind. Die differenziertere Darstellung einzelner didaktischer Felder im weiteren Verlauf dieses Überblicks verweist auf konkrete Problemstellungen, mit denen sich fachdidaktische Forschung auseinandersetzt. In den letzten Jahren hat sich das fachdidaktische Forschungsinteresse auch auf Vorgänge des Lernens und Speicherns von Informationen gerichtet. Diese Entwicklung hat dazu geführt, Erkenntnisse und Methoden der Kognitionswissenschaften in der fachdidaktischen Forschung stärker zu berücksichtigen. In der Vergangenheit betrieb man vornehmlich quantitative Forschung, formulierte eine Forschungsfrage oder eine Hypothese, der analytisch nachgegangen wurde. Die relativ junge qualitative fachdidaktische Forschung veranlassen empirisch ermittelte Daten zur Hypothesenbildung und Interpretation.

In allen Modulen des BA- und MA-Studiengangs, insbesondere jedoch in der Bachelor- und Magisterarbeit sind Studierende aufgefordert, eigene Forschungsprojekte durchzuführen. Fachdidaktische Forschungsfragen im BA-Studium beziehen sich auf jene Bereiche, die mit dem Lehren und Lernen der Fremdsprache Englisch in Zusammenhang stehen. Wegen der Nähe zur Praxis sind auch Untersuchungen interessant, die sich mit der zukünftigen beruflichen Situation als Fremdsprachenlehrkraft befassen. Beispielsweise sind Forschungen von Interesse, bei denen Seminarteilnehmende Lehrende an den Schulen zu ihren Theorien in Bezug auf effizientes Lehrverhalten befragen, Antworten hierzu systematisch auswerten und Schlussfolgerungen ziehen. Hierzu haben sie Daten auf Tonträger festgehalten oder einen Fragebogen ausfüllen lassen. Oder man verfolgt die aktuellen Diskussionsbeiträge zu einem bestimmten fachdidaktischen Thema in aktuellen Fachzeitschriften (synchron) bzw. untersucht Veränderungen in den

Sichtweisen zu einer ausgewählten fachdidaktischen Problematik aus historischer Perspektive (diachron). Auch die kritische synchrone oder diachrone Analyse von Lehrwerken sowie sonstiger Unterrichtsmaterialien für das Fach Englisch ist ein wichtiger forschungsbasierter Zugang der englischdidaktischen Unterrichtsforschung. Nach wie vor ist die beobachtende Analyse von Unterrichtsvollzügen bedeutsam. Beispielsweise kann man methodische Fragen untersuchen, sich mit Interaktionen von Schülern untereinander oder mit der Lehrkraft befassen. Weitere Aspekte der Fremdsprachenverwendung betreffen den Einsatz von Lern- und Kommunikationsstrategien oder die Fehlerhäufigkeiten in Interaktionen. Ebenfalls zu den Forschungsbereichen der Fachdidaktik bereits im BA-Studium Anglistik gehört die wissenschaftliche Beschäftigung mit Unterrichtskonzepten, wobei es unerheblich ist, ob deren Autoren und -innen noch Studierende oder bereits Lehrende sind.

Einige Forschungsfelder aus dem Bereich Unterricht

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------|
| ⇨ Unterrichtsplanung | ⇨ Aktivierungstechniken |
| ⇨ Unterrichtsphasen | ⇨ Methodenwechsel |
| ⇨ Dramaturgie des Unterrichts | ⇨ Übungspläne |
| ⇨ Interaktion/Kommunikation | ⇨ Feedback |
| ⇨ Klassenmanagement | ⇨ Sprachverhalten |

LITERATUR FÜR FACHDIDAKTISCHE STUDIEN

Während des Bachelor-Studiums Anglistik sollte man sich mit den wichtigsten didaktischen und methodischen Grundproblemen bei der Vermittlung der englischen Sprache vertraut machen. Einige werden im Verlauf dieses Buchs mit entsprechenden Literaturangaben kurz vorgestellt. Die verwendeten Kürzel (z.B. a&e für *Anglistik und Englischunterricht*) entsprechen jenen, die in Literaturverzeichnissen verwendet werden.

ZEITSCHRIFTEN

Anglistik und Englischunterricht. Heidelberg: Winter. Die a&e-Buchserie veröffentlicht in jeder Ausgabe Aufsätze zu einer ausgewählten fachdidaktischen, linguistischen oder literaturwissenschaftlichen Thematik.

Der Fremdsprachliche Unterricht-Englisch. Seelze: Friedrich. DFU/FUE stellt jede Ausgabe unter ein bestimmtes Thema, das in seinen Grundlagen, anhand von Unterrichtsbeispielen und über Arbeitsmaterialien entfaltet wird.

Englisch. Berlin: Oldenbourg. Englisch wendet sich an Englischlehrer/innen in der Sekundarstufe I und bietet praktische Anregungen für den Unterricht. 2 der 4tel-jährlich erscheinenden Ausgaben enthalten je eine Bildfolie.

English Language Teaching. London: Oxford University Press. ELT ist eine international renommierte Zeitschrift für Englischlehrer/innen mit wissenschaftlichen und methodischen Beiträgen.

Fremdsprachen Frühbeginn. München/Berlin: Domino. FF befasst sich in Aufsätzen, methodischen Anregungen und Analysen sowie in Stundenmodellen mit theoretischen und unterrichtspraktischen Fragen zum Fremdsprachenunterricht an der Grundschule. Ähnliche Zielsetzungen verfolgen die Fachzeitschriften *Primary English* (Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag) und *Grundschulmagazin Englisch* (München: Oldenbourg).

Fremdsprachenunterricht. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag. FSU enthält Aufsätze zur Theorie und Praxis des Unterrichts in den neueren Sprachen, angereichert durch zahlreiche Arbeitsmaterialien. Die Zeitschrift wurde Ende 2003 eingestellt, ihre Ausgaben sind jedoch für die didaktische Theorienbildung nach wie vor wichtig.

International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. Heidelberg: Groos. In IRAL finden sich Aufsätze, die sich mit Problemen der allgemeinen und der angewandten Linguistik in ihren verschiedenen Ausprägungen befassen.

Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. Berlin: Oldenbourg. NM wird vom Fachverband Moderne Fremdsprachen herausgegeben (mit Die Neueren Sprachen (DNS) seit Januar 1997 zusammengelegt).

Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts. Berlin: Oldenbourg. PFU ist aus den Zeitschriften FSU und PNU hervorgegangen. Seit Januar 2004 erscheint die Publikation mit Aufsätzen zur Unterrichtsmethodik und Fremdsprachendidaktik.

Praxis des neusprachlichen Unterrichts. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag. PNU ist für Fremdsprachenlehrer/innen aller Schularten bestimmt, mit unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aufsätzen. Die Publikation der Zeitschrift wurde Ende 2003 eingestellt, ihre Ausgaben sind jedoch für die didaktische Recherche nach wie vor wichtig.

Zielsprache Englisch. Tübingen: Stauffenberg. ZE publiziert Artikel zu methodisch didaktischen, linguistischen und sprachlichen Entwicklungen für Englisch-Unterrichtende in der Erwachsenenbildung.

EINFÜHRUNGEN, HANDBÜCHER, NACHSCHLAGEWERKE

Einführende, zusammenfassende oder differenzierende Problem Darstellungen der englischen Fachdidaktik finden sich in Monographien und Anthologien. Im Folgenden eine Auswahl neuerer Publikationen:

- Ahrens, R./ Bald, W.-D./ Hüllen, W. (Hg.): *Handbuch Englisch als Fremdsprache*. Berlin 1995.
- Altrichter, H./ Posch, P.: *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbronn 19983.
- Bach, G./ Timm, J.P.: *Englischunterricht*. Tübingen 1989 und später.
- Bausch, K.-R./Christ, H./ Krumm, H.J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vollständig neubearbeitete Ausgabe. Tübingen 2004.
- Byram, M. (Hg.): *Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London & New York 2002.
- Gehring, W./Mayer, N. (Hg.): *Fremdsprachenunterricht heute*. Oldenburg 2006.
- Gehring, W.: *Englische Fachdidaktik. Eine Einführung*. Überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Berlin 2004.
- Johnson, K. und H. Johnson (H.). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford 1998.
- Jung, U. O. H.(Hrsg.): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt 1992 und später.
- Meixner, J./Müller, K. (Hg.): *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht*. Neuwied 2001.
- Richards, J./ Schmidt, R./ Platt, H. /Schmidt, M. (Hg.): *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow 20023.
- Timm, J.P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin 1998.
- Vielau, A.: *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. Berlin 1997.
- Weskamp, R.: *Englische Fachdidaktik*. Berlin 2001.

INTERNETADRESSEN

Wegen der unterschiedlichen Qualität von Internetadressen, die Materialien und Informationen zur englischen Fachdidaktik bereithalten oder empfehlen, didaktische Sachverhalte darstellen oder Problembereiche erörtern, ist es schwierig, Empfehlungen zu geben. Die folgenden Adressen können eine Hilfe bei der Recherche zu englischdidaktischen Problembereichen und/oder nach Literatur sein.

Fachdidaktisches Grundwissen:

<http://perso.club-ternet.fr/tmason/WebPages/LangTeach/Licence/FLTeach/Culture.htm>
01. 12. 2005

Literaturdidaktik:

<http://www.heliweb.de/telic/index.htm> 01. 12. 2005

Fachdidaktische Allzwecklink:

<http://staff.uni-oldenburg.de/wolfgang.gehring/8057.html> 01. 12. 2005

Literatur- Recherche per Eingabe:

<http://www.stud.uni-goettingen.de/~s191786/goediss-20/home.html> 01. 12. 2005

Literatur-Recherche per Mail:

<http://www.uni-marburg.de/ifs/> 01. 12. 2005

Suchdienst für Wissenschaftstexte

<http://www.scholar.google.com> 01. 12. 2005

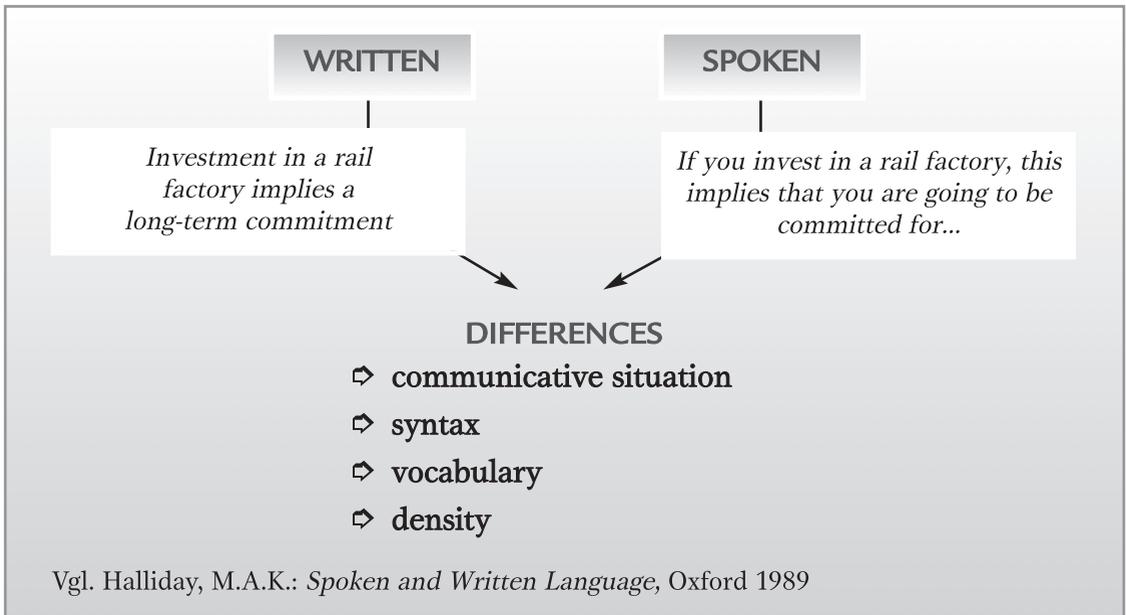
Kompetenzen

- ◇ Fachdidaktische Teilbereiche kritisch benennen und einordnen
- ◇ Fachdidaktische Literatur und Zeitschriften im Überblick benennen
- ◇ Fachwissenschaftliche Problemstellungen in Beziehung zum Lehren und Lernen der englischen Sprache setzen
- ◇ Forschungsbezogene fachdidaktische Fragestellungen erörtern
- ◇ Methoden fachdidaktischer Forschung skizzieren

STANDARD 2

INFORMATIONEN PRÄSENTIEREN, VERMITTELN UND MODERIEREN

Überlegungen und Untersuchungen zur Präsentation und Vermittlung von Inhalten gehören sozusagen zum Kerngeschäft der Fachdidaktik. Den wissenschaftlichen Bezugsrahmen schaffen Lern- und Sprachtheorien, aber auch Erkenntnisse aus der Rezeptionsforschung. Selbst aus den Wirtschaftswissenschaften kommen wertvolle Impulse. Bei dem Versuch, lerntheoretische Erkenntnisse anzuwenden, stößt man unweigerlich auf den Konstruktivismus. Wenn man die Inhaltsvermittlung nach konstruktivistischen Prinzipien organisiert, steht im Vordergrund, den Rezipienten eine aktive Rolle bei der Darbietung von Informationen zuzuerkennen. Praktisch bedeutet dies, dass die Zielgruppe das zu entdeckende Wissen sich weitgehend selbst erschließt



und mit dem vorhandenen Vorwissen in Einklang bringt. Lehrkräfte haben primär Beratungsfunktion und organisieren den Konstruktionsprozess durch planerische Eingriffe.

EINIGE UNTERSCHIEDE ZWISCHEN MÜNDLICHER UND SCHRIFTLICHER SPRACHE

Außerhalb schulischer Lernwelten lässt sich eine aktive Beteiligung der Adressaten in aller Regel nicht so wie im Klassenzimmer realisieren. In Kontexten, wo Informationen mündlich vorgetragen werden, ist die Präsentation von besonderer Bedeutung. Weder können die Zuhörer bzw. Rezipienten eigene Erschließungswege aktivieren, die ihnen vielleicht besser liegen, noch die Informationen wie einen schriftlichen Text durcharbeiten. Deshalb sollte die Darbietung bereits mehrere Zugänge zum Neuen offerieren. Wesentlich für eine adressatengerechte Form der Darbietung ist die Versprachlichung der Inhalte. Weil die kommunikative Situation primär nach einem mündlichen Vortrag verlangt - der allerdings mediengestützt ist - sollte die Präsentation der Inhalte Kennzeichen mündlicher Texte aufweisen und nicht wie ein schriftlicher Text formuliert sein.

Mündliche Texte sind weniger dicht formuliert. Im Vergleich zu schriftlichen Texten werden in mündlichen weniger Inhaltswörter und mehr Funktionswörter verwendet, höher ist auch die Zahl der Satzteile. Durch solche linguistischen Maßnahmen verlängert sich die Zeit, die der Hörer zur Dekodierung zur Verfügung hat. Im Gegensatz zu spontan formulierter mündlicher Sprache folgen mündliche Texte, weil vorbereitet, einer stärker erkennbaren logischen Struktur (roter Faden) und sind inhaltlich gegliedert. Damit Struktur und Gliederung während des Vortrags nicht ver-

SAMMELN	SICHTEN	BEWERTEN	AUSFÜHREN
<p>Notieren Sie bitte Gründe, die für die Verwendung eines Lehrwerks in der Grundschule sprechen</p>	<p>Über welche der folgenden Redemittel sollten Ihrer Meinung nach Grundschulkinder aktiv verfügen:</p> <p><i>My name is...</i> <i>I like...</i> <i>I want usw...</i></p>	<p>Welche der folgenden Fehler halten Sie für gravierende Normabweichungen:</p> <p>a) <i>I have *any new books...</i> b) <i>I´m good *in English...</i></p>	<p>Übertragen Sie bitte folgende Aussagen in höfliches Englisch:</p> <p>a) <i>This hotel is dirty...</i> b) <i>I see it differently...</i> c) <i>I can´t meet you tonight...</i></p>

loren gehen, empfiehlt es sich, die Kerngedanken stichpunktartig, mit dem stilistischen Fokus, auf Karteikarten zu notieren und anzuordnen. Auf diese Weise kann der wichtige Augenkontakt mit den Zuhörern aufrechterhalten werden, das ermüdende Ablesen wird verhindert. Eine Erleichterung für die Zuhörer ist der Einsatz prosodischer und intonatorischer Mittel (Pausen zwischen Aussagen und vor Wichtigem, Stimmmodulation, Verlangsamung etc.). Ein hervorstechendes stilistisches Merkmal ist die künstliche Redundanz in mündlichen Texten. Zentrale Inhalte und Aussagen werden in mündlichen Texten häufiger mehrmals wiederholt, in identischer Form oder in anderer linguistischer Einbettung nochmals aufgegriffen. Entsprechend haben Zuhörer mehrmals die Möglichkeit, eine bestimmte Information zu erfassen und zu verarbeiten. Die mehrmalige Einbettung einer Information im Vortragstext in Varianten sorgt zudem für zusätzliche Verstehensangebote, so dass von einer erfolgreicherer Dekodierung ausgegangen werden kann.

ZUHÖRER WOLLEN AKTIVIERT WERDEN

Man kann nicht davon ausgehen, dass die Konzentration der Zuhörer auf die präsentierten Inhalte permanent vorhanden ist. Die Präsentation eines mündlichen Textes muss daher in besonderem Maße behaltensfördernd angelegt sein. Durch *lead in activities* vor der Thematisierung durch den Präsentator kann die Aufmerksamkeit geweckt, ein Problembewusstsein aufgebaut und somit die Bedeutung des Themas oder des Unterpunktes transparent werden. Aktivitäten dieser Art lassen Zuordnungen unter folgenden Rubriken zu: Sammeln. Sichten. Bewerten. Ausführen. Die Beispiele für *lead in activities* in obigem Kasten zeigen, wie man den Vortrag selbst sowie Unterpunkte einleiten kann.



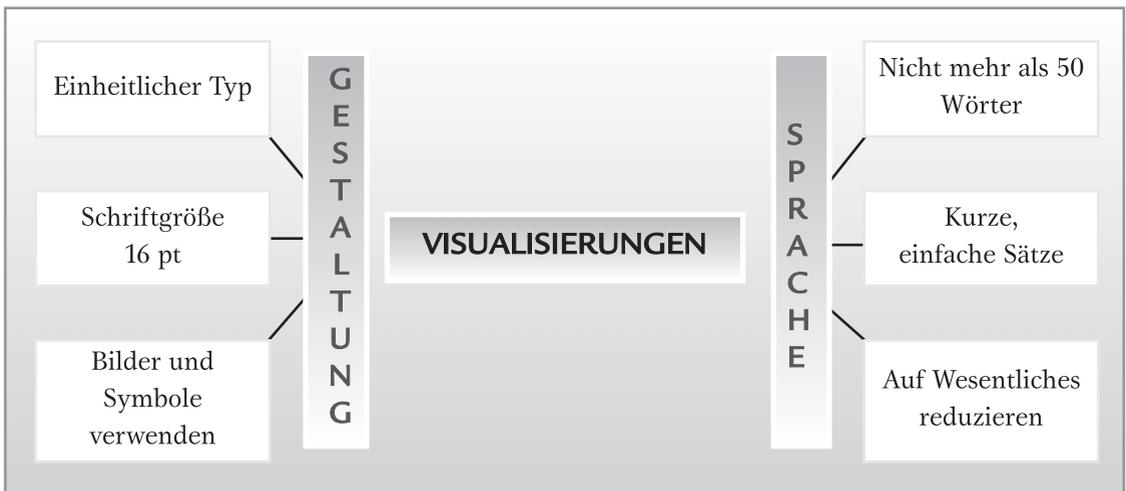
Wichtig ist es auch, im Vortrag regelmäßig wiederkehrende Phasen einzuplanen, in denen der/die Vortragende sich zurücknimmt. Die Zuhörenden benötigen Gelegenheiten, um Informationen einzuordnen und zu durchdringen. Solche Verarbeitungsnischen können sich in gezielten Fragen oder Impulsen an die Zuhörer realisieren, die dann mit einem oder mehreren Partnern besprochen werden.

Bei der Vorbereitung von Fragen für Verarbeitungsphasen muss beachtet werden, dass der Charakter einer Abfrage vermieden und der Ausdruckswille aus dem Kreis der Zuhörer nicht beschnitten wird. Letzteres ist wahrscheinlich, wenn Frageformen des Typs *yes-no-question* den Interaktionsrahmen dominieren, die Befragten also lediglich eine Aussage bestätigen oder verneinen können. Angezeigt ist diese Frageform, wenn man sicher stellen will, eine Aussage richtig vermittelt zu haben. Auch alternative questions können zur Klärung eines Standpunkts eingesetzt werden. Ohnehin sind manche durch Hinzufügen von *or not* im Grunde Varianten der *yes-no-question*. Da Alternativfragen jedoch bereits zwei mögliche Antworten beinhalten, helfen sie auch den Befragten, durch Aufgreifen eines der angebotenen Aspekte seine Aussage zu präzisieren. Darüber darf jedoch nicht vergessen werden, dass Alternativfragen unter Umständen manipulative Züge annehmen, zumal sie auf nur zwei Möglichkeiten referieren. Deshalb ist es wichtig, die Alternativen so zu präsentieren, dass der Befragte Gelegenheit hat, sie differenziert zu kommentieren oder andere Alternativen zu artikulieren. Vor diesem Hintergrund sind *exclamatory questions* und *rhetorical questions* zu sehen. Auf den ersten Blick scheinen sich beide Techniken nur sehr bedingt zu eignen, zumal sich Referierende mit dieser Strategie im Grunde wertend in den Diskurs einbringen. Dennoch sollte auf diese Fragetechniken nicht verzichtet werden. Gegenrede, Gegenargumente und Alternativvorschläge werden geradezu herausgefordert, was wiederum ganz im Sinne einer Verarbeitungsphase ist. Ähnlich verhält es sich mit dem *open-ended stimulus cue*, einer Aussage oder einem Statement des Referenten. Sie sollen zur Kommentierung oder Ausdifferenzierung reizen. Neutraler lässt sich der Gesprächsverlauf mittels *wh-questions* strukturieren. Mithilfe dieser Fragetechnik signalisieren, neben anderen Zielen, Referent und Zuhörer pragmatisch Interesse an den Sichtweisen bzw. Inhalten. Durch Verwendung von *gambits* kann der auffordernde, bisweilen bedrängende Charakter abgemildert und so einem kooperativen Kommunikationsstil angenähert werden. Genauso geeignet sind schriftliche oder halbschriftliche Einzelaktivitäten, welche die Bewertung oder Ausführung eines Aspektes initiieren. In einer *lead-in* Phase erfolgt keine Auswertung der Zuhörer-Aktivitäten, da es um den Wissensaufbau geht. Auswertungen würden in dieser Phase mehr verwirren als fördern. Dagegen können einige der in den Verarbeitungsphasen entworfenen Lösungspläne oder Ausführungen im Plenum vorgestellt werden. Der/die Vortragende erhält so eine Rückmeldung, die Zuhörenden erfahren, welche Umsetzungen neben der eigenen sonst noch möglich sind.

DARAUF KOMMT ES BEI VISUALISIERUNGEN AN

Mittlerweile werden viele Vorträge oder Referate durch eine Powerpoint-Visualisierung unterstützt. Aus didaktischer Sicht hat ein mediengestützter Vortrag große Vorteile, solange die visualisierten Elemente die kognitive Verarbeitung des Vorgetragenen fördern. Visualisierungen sollten nicht überladen mit Texten sein oder komplexe Diagramme aufweisen. Die Aufmerksamkeit wird dadurch vom Vortragstext gelenkt. Manche Powerpoint-Formate verhindern, dass die verschriftlichten Anteile zu hoch sind und das Bild von Text überladen wird. Will man die Möglichkeiten des Computerprogramms ausschöpfen, so ist man mehr oder weniger gezwungen, sich auf wesentliche Begriffe zu beschränken und sich darauf zu konzentrieren, wie man die äußerst vielfältigen wie ansprechenden Angebote der visuellen Darbietung von Informationen für

den jeweiligen Adressatenkreis nutzt. Wer ohne Computersoftware an Visualisierungen arbeitet, kann sich auf herkömmliche Technik stützen und ausgewählte Schlüsselbegriffe oder programmatische Aussagen auf OHP-Folien durch Diagramme, Pfeile, Zeichen oder Piktogramme optisch aufeinander beziehen. Um Ergebnisse wirksam und sinnbildend zu präsentieren, sind Schlüsselbegriffe, Zeichen und Symbole sehr zweckmäßig, aber nicht ausreichend. Die gesamte Textgestaltung der Visualisierung muss für die Zielgruppe überschaubar und einprägsam sein. Unterstützt wird die Überschaubarkeit durch Textbeschränkung, Markierungen und eine klare Gliederung. Die Visualisierung sollte in klarer Schrift verfasst sein, mit betonten Abständen. Hervorhebungen und die einfache, prägnante Anordnung tragen dazu bei, das Wichtige als solches wahrzunehmen und von weniger Wichtigem zu unterscheiden. Schließlich helfen sie den Zuhörern dabei, eindeutige Zuordnungen vorzunehmen.

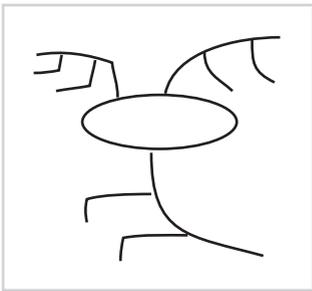


Per Overheadprojektor (OHP) kann mit vorbereiteten Folien durch Techniken wie dem sukzessiven Aufdecken, dem Übereinanderlegen mehrerer Transparente oder dem sukzessiven Aneinanderlegen von vorbereiteten Folienteilen zumindest in Ansätzen ein ähnlicher motivationaler und behaltenswirksamer Effekt erzeugt werden, wie man ihn von PowerPoint kennt.

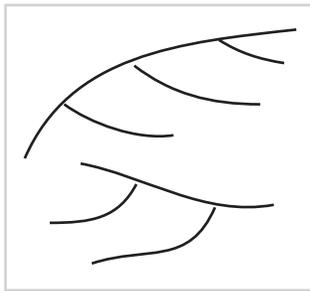
WIE MAN REDEBEITRÄGE SCHRIFTLICH FIXIERT

Je mehr Interaktionen zwischen Vortragendem und Zuhörerschaft geplant sind und je stärker der Vortrag auf die Mitwirkung des Plenums an der Konstruktion von Wissen ausgerichtet ist, desto wichtiger sind Visualisierungstechniken, die spontane, während des Diskurses entwickelte Visualisierungen zulassen. Natürlich ist es völlig unzureichend, mit schneller Hand einige Begriffe an der Tafel zu notieren. Wenn man spontan verbalisierte Aussagen durch eine graphische Vernetzung als Visualisierung präsentieren möchte, liegt es nahe, dies in Form eines Mindmap zu tun. Die mittlerweile schon klassische Technik des Mindmapping erlaubt es, Gesprächsaspekte zu einer bestimmten thematischen Einheit in offener, dennoch aber strukturierter Form zu fixieren.

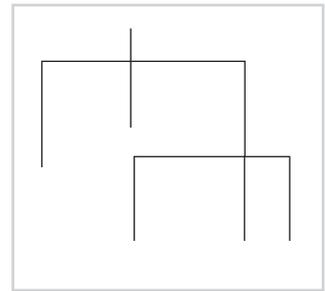
Vergleichbar ist ein Mindmap mit den Ästen und Verästelungen eines Baumstamms. Die Assoziationen und Teilaspekte, die dem Plenum erwähnenswert sind, werden graphisch vom visualisierten Kern aus angefügt und mit einer Linie verbunden. Eine Variante stellt das Bogendiagramm dar. Wie ein Mindmap dokumentiert es die spontanen Gruppenaussagen, verzichtet allerdings auf die strenge visuelle Anbindung an das zentrale Thema. Die eingebrachten Aspekte werden während des Sammelns durch unterschiedliche Bogenformate als zusammengehörig gekennzeichnet, später auch entsprechend gewichtet. Auf ähnliche Art und Weise werden Wortbeiträge mit dem Deltagramm dokumentiert. Diese Visualisierungspraktik ist eine Möglichkeit, Aspekte eines Themas zu strukturieren und zu hierarchisieren. Zunächst werden spontane Eindrücke gesammelt, diese dann graphisch geordnet und schließlich in die Deltagrammstruktur eingepasst.



mindmap



arc diagramme



deltagramme

Im Rahmen einer methodischen Abfolge eignet sich das Mindmap besonders zur Strukturierung von Sammelprozessen, das Bogendiagramm unterstützt die Ordnung, Gewichtung und weitere Ausdifferenzierung einzelner Aspekte, während das Deltagramm besonders der Hierarchisierung der Aspekte und Unter Aspekte dienlich ist.

WOFÜR MODERATIONEN GEEIGNET SIND

In ergebnisorientierten Zusammenkünften an Schule, Hochschule oder in der Wirtschaft sind die Ziele der Interaktion, das gemeinsame Wissen einer Gruppe zu rekonstruieren oder in der Gruppe Problemlösungen zu entwerfen. Hierzu einige Beispiele aus der Praxis. Im alltäglichen Englischunterricht sind Lernende häufig angehalten, im Rahmen von Vor- und Nachphasen in der Gruppe Vorwissen zu aktivieren, Vermutungen zu äußern, Meinungen zu Inhalten zu artikulieren oder Erkenntnisse zu formulieren. In der literarischen Textarbeit, wo das Rezeptionsgespräch dominiert, soll verhindert werden, dass die Lernenden zu stark auf Erklärungsangebote der Lehrkraft zurückgreifen. Stattdessen geht es um die Sinnbildung bei Text-Leser-Interaktionen, die kommuniziert werden muss. Im Seminar an der Universität werden zentrale Aussagen aus im Plenum bekannten Aufsätzen zusammengefasst und bewertet. Oder es sollen in der Sitzung von verschiedenen Gruppen Lösungsentwürfe zu einem Problem erarbeitet werden. Auch das Sammeln und Bewerten von Meinungen, Vorschlägen und Argumenten sind Tätigkeiten in ergebnisorien-

tierten Gruppendiskursen. Diese Interaktionen verlangen in irgendeiner Weise nach Strukturierung, um effizient zu sein, um alle Gruppenmitglieder zu aktivieren und sie an der Lösungsfindung aktiv zu beteiligen. Diese Aufgabe kann von Moderatoren übernommen werden. Sie unterstützen die aktiven Interaktionspartner dabei, Bedeutungen herzuleiten, zu vermitteln oder auszuhandeln.

MODERATIONEN HABEN STRUKTUR

Dem Wirkungsbereich von Moderatoren sind Grenzen gesetzt. Sie bereiten Fragesequenzen vor und organisieren die Durchführung und Auswertung. Hierfür setzen sie Gesprächsimpulse, fassen Aussagen oder Zwischenergebnisse zusammen, auch in Form schriftlicher Fixierungen. Den Moderatoren obliegt es, das Rederecht zu verteilen, zu beschränken oder ganz zu entziehen. An der inhaltlichen Entfaltung beteiligen sich Moderatoren nicht. Sie nehmen also nicht mit eigenen Argumenten aktiv an einer Interaktion teil. Der Ablauf einer moderierten Sitzung vollzieht sich ebenfalls nach einer vorgegebenen Artikulation, die fünf Phasen umfasst. Bei manchen Zielsetzungen, z.B. Rekonstruktion von Leseinhalten, ist es möglich, sich auf einzelne der folgenden Phasen zu beschränken.

- ⇒ **Stufe I: *Initiation***: Aspekte zum Thema werden von der Arbeitsgruppe gesammelt, fixiert und thematisch geordnet.
- ⇒ **Stufe II: *Spezifikation***: Das Arbeitsplenum entscheidet sich aus den gesammelten und kategorisierten Aspekten durch Punktabfrage für maximal zwei Aspekte, die als thematische Schwerpunkte weiter verfolgt werden sollen.
- ⇒ **Stufe III: *Elaboration***: Die einzelnen Gruppen entwerfen Problemlösungsansätze.
- ⇒ **Stufe IV: *Präsentation***. Die einzelnen Gruppen erläutern ihre Lösungspläne vor dem Arbeitsplenum.
- ⇒ **Stufe V: *Evaluation***: Das Arbeitsplenum nimmt eine Bewertung der präsentierten Lösungspläne vor.

MODERATIONSTECHNIKEN AKTIVIEREN ALLE TEILNEHMER

Mit einer Reihe von Techniken können Moderatoren Interaktionen intensivieren und alle Teilnehmenden aktiv einbinden. Insbesondere kommen in Frage:

- ⇒ **Blatt- bzw. Kartenabfrage**: Die Teilnehmer notieren Begriffe auf Papiere, die an der Tafel zunächst gesammelt, danach kategorisiert werden.
- ⇒ **Blitzlicht**: Jeder Teilnehmer wird zu einem spontanen Wortbeitrag aufgefordert.
- ⇒ **Punktabfrage**: Jeder Teilnehmer markiert mit einem farbigen Punkt zwei seiner präferierten Aspekte.
- ⇒ **Brainwriting**: Die Teilnehmer notieren auf ein Blatt drei Lösungsvorschläge zum Problem. Das Blatt wird dann mit der Aufgabenstellung, weitere Lösungen oder Ausdifferenzierungen des

schon Notierten zu ergänzen, an den jeweiligen Nachbarn weitergereicht, solange, bis alle Blätter die Gruppe einmal durchlaufen haben.

- ⇒ **Collective Notebook:** Bei diesem Format notieren die Teilnehmer ihre Lösungsansätze über einen längeren Zeitraum in ein Notizbuch, das später mit anderen Teilnehmern getauscht und mit Kommentierungen versehen wird.

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE

- Fritsch, A. (Hg.): Themenheft „Präsentieren“, *Der Fremdsprachliche Unterricht - Englisch*. 4/95.
- Gehring, W.: „*Moderiertes Lehren und Lernen als interaktive Wissenskonstruktion*“, in *FSU* 5/2003, pp. 326 - 331.
- Gudjons, H. (Hg.): *Die Moderationsmethode in Schule und Unterricht*. Hamburg 1998
- Halliday, M.A.K.: *Spoken and Written Language*. Oxford 1989.
- Klippert, Heinz: *Kommunikationstraining*, Weinheim 1999.
- Nöllke, Matthias: *Kreativitätstechniken*, Planegg 1998.
- Schnelle-Cölln, T.: *Visualisieren in der Moderation. Eine praktische Anleitung für Gruppenarbeit und Präsentation* (Reihe Moderation in der Praxis, Bd. 5). Hamburg 2001.

KOMPETENZEN

- ⇒ **Kerninformationen von Texten kommunizieren**
- ⇒ **Stilelemente schriftlicher und mündlicher Texte anwenden**
- ⇒ **Verschiedene Fragetechniken zielorientiert einsetzen**
- ⇒ **Einkanalige Fragetechniken zielorientiert einsetzen**
- ⇒ **Möglichkeiten der Visualisierung von Textinformationen beschreiben**
- ⇒ **Visualisierungen von Textinformationen anfertigen**
- ⇒ **Moderationsabläufe beschreiben**
- ⇒ **Anforderungen an Moderationen benennen**
- ⇒ **Aktivierungsformen für moderierte Gruppeninteraktionen beschreiben**

STANDARD 3

GESCHICHTLICHE ENTWICKLUNGEN DES ENGLISCHUNTERRICHTS ERLÄUTERN

Nach Jahrhunderten, in denen Latein und Französisch als einzige fremde Sprachen an den höheren Schulen erlernt werden konnten, wurde nach 1687 erstmalig auch Englisch zu einer Lernsprache. Kinder adeliger Familien konnten an Ritterakademien im Rahmen von Privatunterricht Englisch lernen.

Im 18. Jahrhundert begann der Aufstieg der englischen Sprache. Politische und wirtschaftliche Veränderungen führten dazu, dass Englischkenntnisse wichtiger wurden. Die Personalunion zwischen England und dem Haus Hannover erhöhte die Wertschätzung der englischen Sprache. Ab 1770 wurde das Erlernen der englischen Sprache durch ein stetig wachsendes Angebot an Lehrbüchern und Nachschlagewerken im größeren Umfang möglich. Englischunterricht wurde nun an einigen berufsbildenden Realschulen erteilt. Die Lehrkräfte wurden Sprachmeister genannt, es handelt sich bei ihnen um muttersprachliche Privatlehrer.

Außerhalb von Schulen unterrichtete man nach der direkten Methode, d.h. in der Zielsprache, und war darauf ausgerichtet, bei Lernern Sprachkönnen aufzubauen. Theoretische Kenntnisse waren nicht wichtig. An den Schulen war bis weit ins 19. Jahrhundert die Grammatik-Übersetzungsmethode vorherrschend. Die GÜM ist an Verfahren des traditionellen Lateinunterrichts ausgerichtet. Ausgangspunkt einer Unterrichtsstunde ist die grammatische Regel. Sie wird vom Lehrer erklärt (deduktiver Weg). Daran anschließend folgen Übersetzungsübungen von der Ausgangs- in die Zielsprache und umgekehrt.

ENGLISCH SOLLTE BILDEN

Im 19. Jahrhundert setzte sich Englisch als fakultatives (wahlfreies) Unterrichtsfach außerhalb der Gymnasien durch. An preußischen Real- und höheren Bürgerschulen wurde Englisch 1859 verbindliches Fach, 1881 auch an bayerischen Realschulen. Am Gymnasium hielt sich noch das

neuhumanistische Bildungsideal, das allein in der Beschäftigung mit alten Sprachen die formale Bildung des Geistes gewährleistet sah. Erst 1892 nahmen die preußischen Lehrpläne Englisch als wahlfreies Fach auf. 1901 schließlich ließ Preußen Englisch als gymnasiales Pflichtfach zu, andere deutsche Länder folgten.

Bis zur Reformbewegung ab 1882 sahen sich die Neuphilologen veranlasst, den Beitrag ihres Fachs zur Bildung zu betonen. Die Unterrichtsplanung orientierte sich an den Verfahren der altsprachlichen Fächer Latein und Griechisch. Noch in den 80-er Jahren des 19-ten Jahrhunderts lauteten die Hauptziele im Schulfach Englisch Lesen und Übersetzen, Aussprache und Grammatikkenntnis. Die Grammatik-Übersetzungsmethode wurde zum Kernpunkt der Kritik in der neusprachlichen Reformbewegung ab 1880. Wilhelm Viëtor forderte in seiner Schrift „Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage“ eine Akzentverschiebung. Statt des deduktiven Grammatik- und Übersetzungsunterricht sollte nach induktiven Verfahren unterrichtet und statt Grammatikkenntnissen die Sprechfertigkeit gefördert werden.

Auf dem Neuphilologentag 1898 in Wien skizzierte Gustav Wendt in 12 Thesen die Orientierung am realistischen Prinzip. Waren es bisher literaturgeschichtliche oder historische Themen, die den Englischunterricht inhaltlich bestimmten, sollten nun landeskundliche Probleme für mehr Authentizität im Klassenzimmer sorgen. In den Lehrmaterialien für den schulischen Unterricht dominierte seit der Jahrhundertwende bis in die 1960-er Jahre die Vermittelnde Methode. Sie setzt primär auf die Vermittlung rezeptiver Kenntnisse, geht von Lektionstexten aus, an die einsprachige Übungen und auch Übersetzungen zur Anwendung des grammatischen Lektionsschwerpunkts gekoppelt sind.

Die Zeit bis zum Ausbruch des ersten Weltkrieges war in der Fachdidaktik gekennzeichnet von der Diskussion um das Für und Wider eines utilitaristisch geprägten, praktische Sprachkenntnisse vermittelnden Fremdsprachenunterrichts. Die Gegner der Realienkunde forderten eine kulturkundliche Akzentuierung. Es hieß, nur die Beschäftigung mit Literatur führe zu einem Verständnis der fremden Kultur. Die Richtlinien zur preußischen Gymnasialreform von 1925 legten die

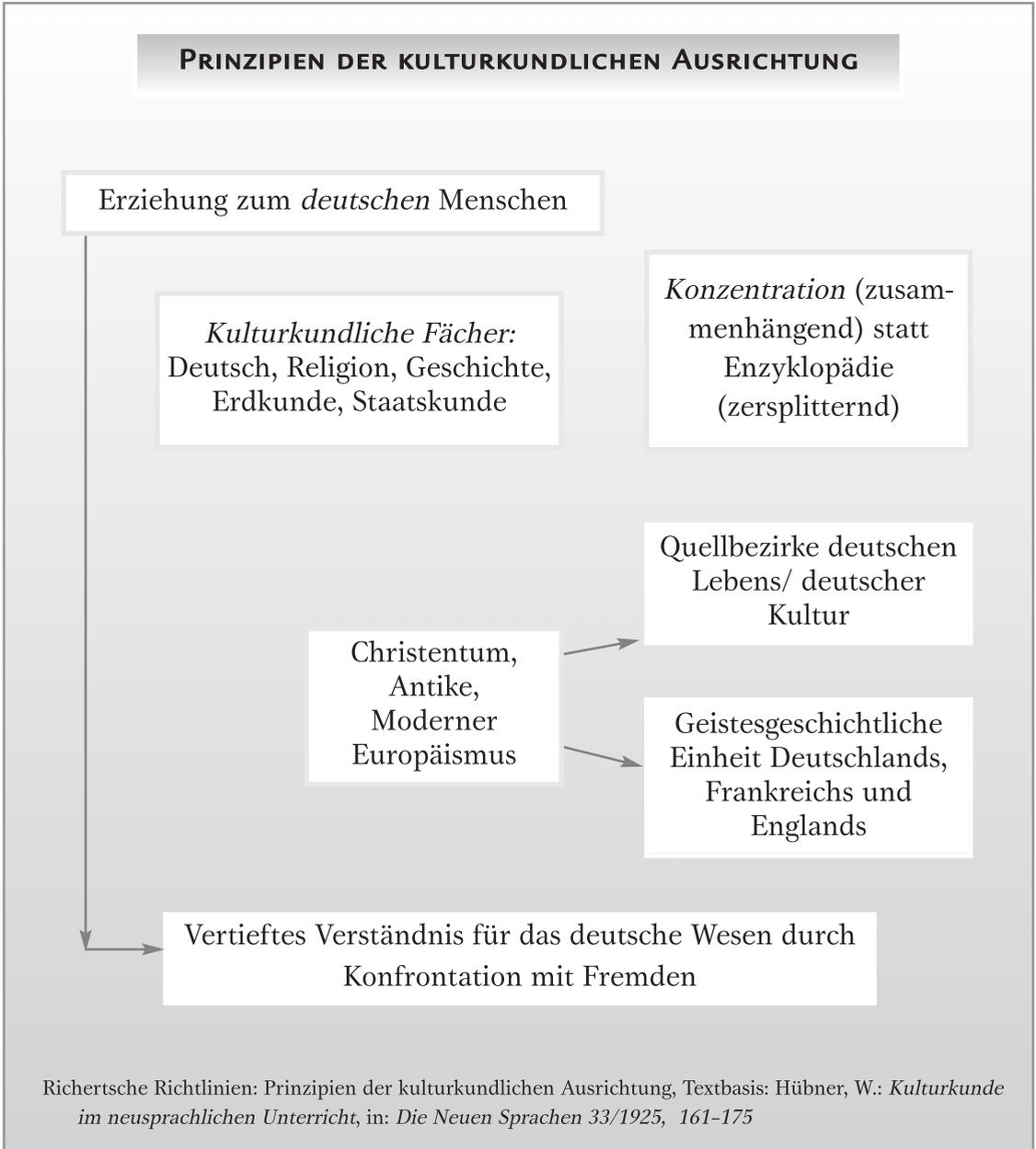
Realienkundlicher Kanon (Auszug)

Unter- und Mittelstufe. B: Fremdländische Realien, erste Gruppe

1. Die wichtigsten und charakteristischsten Unterschiede zwischen fremden und heimischen Sitten und Gebräuchen.
2. Geographie und Geschichte
 - a) Land und Leute. Die wichtigsten Verkehrswege. Berühmte Reisende.

Entnommen aus: Söhring, O.: Realien im französischen und englischen Unterricht. In: *Zeitschrift für den französischen und englischen Unterricht* 5/1906, 212-228

Kulturkunde als übergeordnetes Prinzip fest. Das Charakteristische des fremden Volkes sollte verstehend gewürdigt und als Folie für das Erkennen des eigenen Volkstums genutzt werden (Folientheorie).



Mit der nationalsozialistischen Machtergreifung verlor der interkulturelle Aspekt am kulturkundlichen Prinzip gänzlich an Bedeutung, die Schule hatte nun die Erziehung zum Deutschtum voranzutreiben. Aber noch die Richtlinien von 1938 setzen ein positives Englandbild fest.

EIN GRUNDZUG ENGLISCHER KULTUR IST DIE PFLEGE GESUNDER KÖRPERLICHKEIT UND DER WILLENSSTÄRKE; DIE ENGLISCHE GESCHICHTE IST EIN LEHRBEISPIEL FÜR DIE ZIELSTREBIGE ENTWICKLUNG EINES GROSSEN VOLKSTUMS, DAS MEIST VON HERVORRAGENDEN PERSÖNLICHKEITEN GERMANISCHER HERKUNFT GEFÜHRT WURDE. DIE NATIONALPOLITISCHE HAUPTAUFGABE IST ES DAHER, IN GESCHICHTE, KULTUR UND GEISTESWELT DES ANGELSACHSENTUMS EINZUFÜHREN, VERWANDTE ODER FREMDE ZÜGE DES VOLKSTUMS AUFZUDECKEN UND AUS BEISPIEL UND GEGENBEISPIEL IN DER DEUTSCHEN JUGEND TIEFERE EINSICHTEN UND NEUE KRÄFTE DER VOLKSGEMEINSCHAFT ZU WECKEN... IN ENGER ZUSAMMENARBEIT MIT DEM DEUTSCH, GESCHICHTS- UND ERDKUNDEUNTERRICHT SOLLEN DIESE KENTNISSE ERARBEITET WERDEN.

Lehrplan 1936, zitiert nach Christ, H./Rang, H. J. (Hg.): *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700-1945*. Tübingen 1985.

In den Kriegsjahren bis zum Zusammenbruch des Nationalsozialismus beteiligte sich die nun gänzlich zur Volkstumskunde mutierte kulturkundliche Bewegung über die Verleumdung des Kriegsgegners an der Verbreitung nationalsozialistischer Weltanschauung.

ENGLISCH SOLL ALLTAGSTAUGLICH SEIN

Die Jahre nach 1945 prägte auch in der Fachdidaktik der Wille, über die Befähigung der Schüler zur Kommunikation und über Kenntnisse zielkultureller Lebensbedingungen an der Völkerverständigung beizutragen. Der Begriff Kulturkunde wurde wegen seiner negativen Konnotation in der fachdidaktischen Diskussion zunehmend vom Terminus Landeskunde verdrängt. Mittlerweile bezeichnet man den Lernbereich zu Aspekten von Zielkulturen des Englischunterrichts als Interkulturelles Lernen. Auch Emotionen und Affekte sollen angesprochen werden.

Nach Aufnahme des Englischen in die Fächergruppe der Hauptschule im Jahre 1964 rückten methodische Fragen in den Vordergrund, auch für andere Schulformen. Bis zum Beginn der 1970er-Jahre basierte der Englischunterricht auf imitativ-reaktiven Lehrverfahren, Kommunikationsfähigkeit bedeutete, kritisch formuliert, passende Äußerungen in vorkalkulierten Alltagssituationen reproduzieren zu können. Das Richtziel 'kommunikative Kompetenz' modifizierte diese Zielsetzung. Der amerikanische Soziolinguist Dell Hymes machte mit seinem Begriff von 'communicative competence' auf die Einheit von grammatischem Regelwissen und sozialem Handlungswissen aufmerksam. Nach Hymes reichen linguistische Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht aus, um sprachlich angemessen zu agieren. Kommunikativ kompetent ist der Sprecher erst, wenn er

zum grammatischen Wissen auch die Fähigkeit erworben hat, seine Redeabsichten den vorgefundenen Umständen angemessen und in der Situation üblich zu versprachlichen. Kommunikative Kompetenz ist bis heute ein Leitziel des Englischunterrichts geblieben. Die erzieherischen Zielsetzungen konzentrierten sich unterdessen auf die Anbahnung sozialer und interkulturell angemessener Sprachhandlungskompetenz.

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE

Howatt, A.P.R.: *A History of English Language Teaching*. Oxford 1984.

Hüllen, W. (Hg.): *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt 1979.

Lehberger, R.: *Englischunterricht im Nationalsozialismus*. Tübingen 1986.

Macht, K.: *Methodengeschichte des Englischunterrichts*. 3 Bde. Augsburg 1989.

Raddatz, V.: *Englandkunde im Wandel deutscher Erziehungsziele 1886-1945*. Kronberg/Ts. 1977.

Walther, A., v.: *Zur Geschichte des Englischunterrichts an höheren Schulen*. Augsburg 1982.

KOMPETENZEN

- ⇒ Institutionelle Entwicklungen des Englischunterrichts darstellen
- ⇒ Inhaltliche Entwicklungen des Englischunterrichts darstellen
- ⇒ Realienkundliche Zielsetzungen darstellen und kommentieren
- ⇒ Kulturkundliche Zielsetzungen darstellen und kommentieren
- ⇒ Inhaltliche Entwicklungen nach dem Zweiten Weltkrieg darstellen und kommentieren
- ⇒ Entwicklungen in der Methodik des Englischunterrichts darstellen und kommentieren
- ⇒ Methodische Ansätze des 19-ten und frühen 20-ten Jahrhunderts kritisch reflektieren
- ⇒ Methodische Ansätze des 19-ten und frühen 20-ten Jahrhunderts in Beziehung zu modernen Unterrichtskonzepten setzen

STANDARD 4

SPRACHANEIGNUNGSPROZESSE ERKENNEN

Bevor Babys die ersten Worte in ihrer Muttersprache formulieren, haben sie gegurrt, geschlulzt, gequäkt, Lautmuster nachgeahmt und gelernt, Lautkontraste wahrzunehmen. Wenn sie das erste Lebensjahr vollendet haben, verwenden sie gezielt die ersten Wörter. In diesem Stadium beziehen sich Kinder auf das unmittelbare Umfeld ihrer kleinen Lebenswelt, auf das Hier und Jetzt. Alle Kinder beginnen mit Einwortsätzen. Im engeren Sinne sind es Wörter mit grammatischen Funktionen. Für Außenstehende ist die Bedeutung einer solchen Einwort-Äußerung nicht immer leicht zu verstehen. Der Kontext hilft zum besseren Verständnis. Bei einem Einjährigen kann z.B. das Wort *Dada* als Frage, als Antwort oder als Aufforderung gemeint sein.

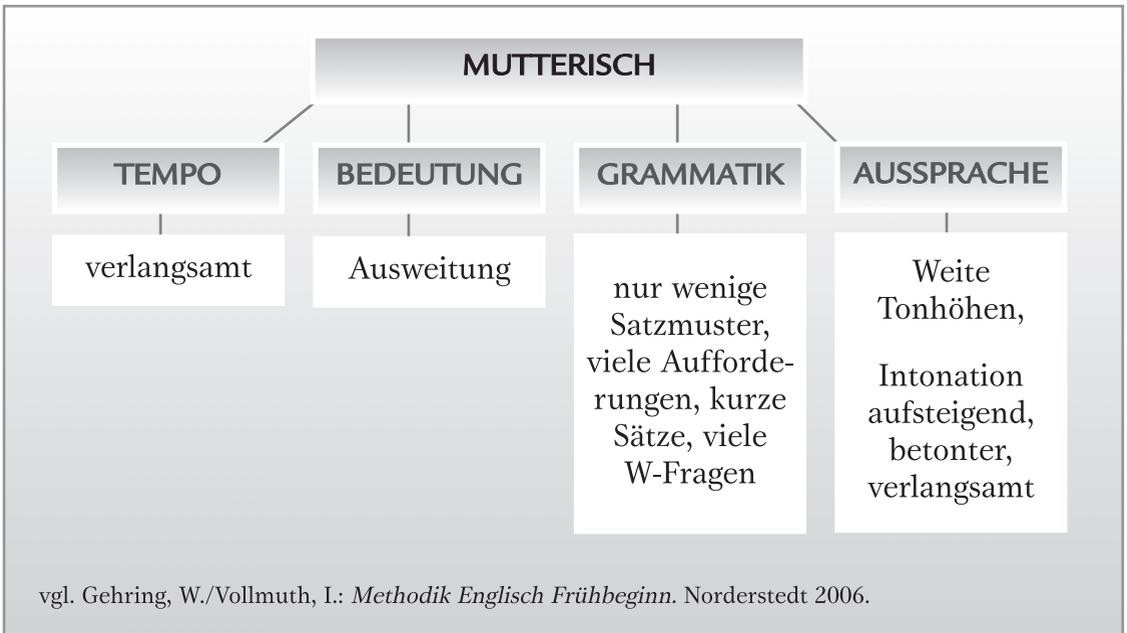
ENTWICKLUNGSPHASEN BEIM ERWERB DER ERSTSPRACHE

PHONOLOGY	GRAMMAR	SEMANTICS	PRAGMATICS
unpredictable order	single-word utterances (12+)	the "Here and Now" (12+)	
sound variation (4+)	two-word-sentences (18+)	overextension (24+)	conversational skills (24+)
tendency to change sounds	telegraphic sentences	underextension	conversational knowledge (36+)
reduplication (8+)	complex sentences	mismatch	communication skills (36+)

Basis: Crystal, D.: *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge 1997.

Ab dem achtzehnten Monat erweitert sich bei den Kindern das Spektrum an Ausdrucksmöglichkeiten. Es entstehen Kombinationen wie z. B. *Mammi Socke*. Zwei Jahre alte Kinder produzieren Sätze, die Telegrammen ähnlich sind. Den Drei-Wort-Äußerungen, wie z.B. *Geben Wauwau Zeitung*, fehlen Funktionswörter und Flexionsendungen. Ab dem dritten Geburtstag werdend die Sätze länger und komplexer. Ab dem vierten Jahr verwendet das Kind auch die meisten Funktionswörter (Artikel, Pronomen etc.). Bei der Entwicklung der Wortbedeutungen kommt es zu ähnlichen Schüben wie bei der grammatischen Entwicklung. Ab dem ersten Lebensjahr bezeichnen Kinder zunächst, was sie vor sich haben und sich bewegt, Objekte des „Hier und Jetzt“. Was sich nicht bewegt wird später gelernt. Ein aufgeschnapptes Wort verbinden die Kinder anfangs mit einem bestimmten Objekt. *Wauwau* ist also zunächst der Hund in der Familie. Andere Hunde heißen anders. Auch eine umgekehrte Phase durchlaufen die Kinder und bezeichnen alle Tiere als *Wauwau*, die vier Beine und ein Fell haben. Nicht selten kommt es zu falschen Wort-Objektbeziehungen. Dass Kinder beispielsweise das Wort Telefon verwenden, aber einen Traktor meinen, ist eine Zwischenhypothese und deshalb völlig normal.

Mit drei Jahren stellen Kinder Beziehungen her und nehmen Unterschiede und Ähnlichkeiten in einem semantischen Feld wahr. Kategorien und Netzwerke, die miteinander und untereinander auf vielschichtige Art und Weise verbunden sind, verhelfen zum Aufbau des mentalen Lexikons. Die semantische Entwicklung dauert bis ins Erwachsenenalter an. Neue Wörter oder Wortbedeutungen kommen zum lexikalischen Grundbestand hinzu. Die grundsätzliche Fähigkeit, sich neue Wörter zu erschließen, muss lebenslang aktiv gehalten werden.



Kinder müssen auch Gesprächsregeln lernen, die in ihrer Sprachgemeinschaft routinisiert sind. Sie haben reichlich Gelegenheit, sich diese Kompetenzen anzueignen, da die Muttersprache durch Kommunikation erworben wird.

EINE SPRACHE FÜR KLEINKINDER

Manche Erwerbsforscher gehen davon aus, dass die unmittelbaren Bezugspersonen der Kinder in einer besonderen Sprache sprechen, die eigens für die Kommunikation mit ihnen erzeugt wird. Es gibt Anzeichen dafür, dass zumindest in den ersten zwei Jahren der Input, den Mütter für ihr Kleinkind bereithalten, langsamer gesprochen wird und viele Fragen und Wiederholungen aufweist. Das Gemeinte wird häufiger mit ähnlichen Äußerungen wiederholt, die Intonation ist tendenziell ausgeprägter. Dieses Mutterisch tritt nicht nur beim Erwerb einer bestimmten Sprache auf, sondern scheint eine universelle Strategie von Müttern (und Vätern) zu sein.

WIE MAN SPRACHERWERB THEORETISCH ERKLÄRT...

Erwerbtheorien beschäftigen sich mit der Frage, wie die Phänomene zu erklären sind, die bei der Aneignung einer Sprache beobachtet und beschrieben werden können. Manche gehen davon aus, dass Erst- und Zweitspracherwerb weitgehend identische Prozesse sind, die sich in den entscheidenden kognitiven Abläufen nicht fundamental voneinander unterscheiden. Andere fassen den Zweitspracherwerb als einen eigenständigen Prozess auf, weil er sich unter dem Einfluss der Erstsprache vollzieht. Die einflussreichen Erwerbtheorien heißen Behaviorismus, Nativismus, Kognitivismus und Interaktionalismus. Für den Behaviorismus vollzieht sich der Erwerb der Sprache, indem ein Sprachmodell, z.B. das der Eltern, imitiert wird. Die Imitation geschieht explizit und implizit. Aus der Umgebung ihrer Lernwelten erhalten die Sprachlerner Feedback, das positiv oder negativ sein kann und Einfluss auf das Behalten nimmt.

...UND WIE UNTERSCHIEDLICH THEORIEN SEIN KÖNNEN

Eine Theorie, die der Imitation so viel Bedeutung bei der Sprachaneignung beimisst, gerät in Erklärungsnot. Sie kann nicht darlegen, weshalb Lernende Sätze zu produzieren in der Lage sind, die sie vorher noch niemals gehört hatten. Nach behavioristischem Verständnis müsste ein Kind auch alle Äußerungen von Erwachsenen nach Aufforderung wortgetreu nachahmen können, wozu es aber nicht in der Lage ist. Auch das Analogieprinzip ist behavioristisch nicht zu interpretieren. Kinder bilden während einer Entwicklungsphase auch unregelmäßige grammatische Strukturen wie erworbene regelmäßige. So kommt es beispielsweise zu Wörtern wie **wented* oder **sheeps*, die nicht von Erwachsenen stammen können.

Nativismus, Interaktionalismus und Kognitivismus gehen deshalb davon aus, dass der Mensch Zugang zu einer Art von *Language Acquisition Device* (LAD) hat, einem angeborenen Mechanismus, der den Spracherwerb relativ unabhängig von äußeren Einflüssen steuert. Unterschiedliche Auffassungen gibt es darüber, welche Rollen Intelligenz, Reifung oder die Interaktion des Kindes mit seinem Umfeld beim Spracherwerb spielen. Interaktionalisten sehen die Kommunikationsabläufe zwischen Mutter und Kind als entscheidend für die Sprachentwicklung an. Für Kogniti-

GRUNDANNAHMEN	BEHAVIORISMUS	NATIVISMUS	KOGNITIVISMUS	INTERAKTIONALISMUS
Allgemeine Lernmechanismen vorhanden	✓	✓	✓	✓
Spracherwerbsmechanismus und Sprachwissen vorhanden		✓		
Umwelt- Kind- Interaktionen sind ausschlaggebend	✓			✓
Spracherwerb vollzieht sich im allgemeinen Reifungsprozess			✓	✓
Sprachentwicklung verläuft weitgehend unabhängig von allgemeinen Reifungsprozessen		✓		

visten ist der Spracherwerb an die allgemeine Reifung gekoppelt, womit gesagt ist, dass ein Zusammenhang zwischen der Intelligenz des Kindes und dem Spracherwerb besteht. Nativisten sehen diesbezüglich keinen Zusammenhang. Nach dieser Theorie gibt es eine angeborene Universalgrammatik, in der das allgemeine Sprachwissen bereit steht, das zur Sprachaneignung befähigt. Nach einem frühen Sprachmodell aus der Medizin gibt es zwei Regionen im Gehirn, die für Sprache zuständig sind. Die Broca-Region ist das für die Sprachproduktion verantwortliche Zentrum. Das Wernicke-Areal sieht man als Zentrum für die Sprachaufnahme an. Die beiden Zentren sind miteinander verbunden. Moderne Untersuchungsmethoden haben ergeben, dass andere Gehirnregionen ebenfalls wichtige Aufgaben zur Sprachverarbeitung übernehmen und auf komplexe Art und Weise miteinander kooperieren.

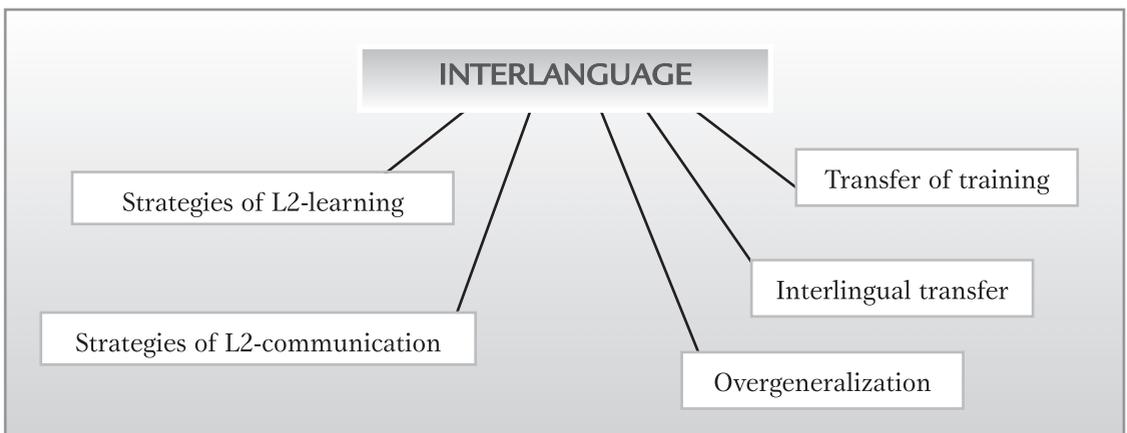
DIE THEORIE DER LERNERSPRACHE

Obwohl die großen Erwerbstheorien sich auf die Aneignung der Erstsprache beziehen, beeinflussen sie die Ansichten darüber, wie man eine fremde Sprache lernt und lehrt. In den Konzepten vieler Sprachlehrmethoden sind didaktische Konsequenzen der theoretischen Überlegun-

gen umgesetzt worden. Es gibt zwei Theorien, die sich mit der Aneignung fremder Sprachen auseinandersetzen. Das Interlanguage-Konzept geht davon aus, dass die fremde Sprache, die Lernende sich aneignen Kennzeichen sowohl aus der Erstsprache als auch aus der Zielsprache aufweisen. Interlanguage ist jedoch weder das eine noch das andere. Definitionsgemäß ist Interlanguage eine Zwischensprache, eine Art dritte Sprache also, die von den Lernenden entwickelt wird. Interlanguage verändert sich ständig, nähert sich der Zielsprache an, ohne jemals mit ihr identisch zu werden. Grund für diese Veränderungen sind kognitive Prozesse. Lernende bilden ständig Hypothesen über sprachliche Phänomene, die sie in entsprechenden Äußerungen realisieren. Ausgangspunkt dieser Hypothesen kann der Input sein oder das aktuelle Sprachwissen veranlasst dazu, eine konstruierte Hypothese zu testen.

Bei der Konstruktion ihrer Interlanguage nutzen die Lernenden mehrere Quellen. Zum einen greifen sie auf ihr muttersprachliches Wissen zurück. Dies kann positive oder negative Auswirkungen auf die Korrektheit haben. Zum anderen verallgemeinern Lernende schon erworbenes Wissen zur L2 und übertragen eine Regel auf Bereiche, in denen sie nicht greift. Auch die Verwendung von Lernstrategien trägt dazu bei, die jeweils aktuelle Interlanguage zu verändern; das gleiche gilt für die Anwendung von Kommunikationsstrategien. Nicht zuletzt bewirkt der Unterricht eine Veränderung. Die Anhäufung mancher Strukturen und ihre Verwendung in Kontexten, in denen sie nicht angezeigt sind, mag man mit der (zu) intensiven Behandlung in den aktuellen Englischstunden erklären.

Das Interlanguage-Konzept impliziert, dass Lehrkräfte und Lehrmaterialien die Lernenden anhalten sollen, Hypothesen zu bilden, damit Lernende ihre Interlanguage weiterentwickeln können. Durch Hypothesentesten und -überprüfen nähern sie sich kontinuierlich der Zielsprache, wobei sich ihre Interlanguage verändert. Dabei erreichen sie einen systematischen, gleichwohl variablen Grad an Sprachbeherrschung. Variabel insofern, als es keinen bestimmten Zeitpunkt gibt, von dem an ein fremdsprachliches Phänomen als definitiv beherrscht angesehen werden kann.



Faktoren wie z.B. eine Testsituation, ungewohnte Kommunikationsanlässe etc. können einen Rückfall auf frühere Lernstufen auslösen (*backsliding*). Bereits einmal sicher beherrschte linguistische Mittel werden in diesen Fällen wieder fehlerhaft angewendet. Das Sprachkönnen kann auch versteinern, weil Lernende sich nicht mehr weiterentwickeln wollen (*fossilization*).

Der Lernaltersprache unterliegt einem relativ eigenständigen Sprachsystem. Spezifische Züge dieses Systems sind u.a. die Regelmäßigkeit, mit der sprachliche Fehlleistungen ausgeführt werden. Auffallend dabei ist die Ähnlichkeit von Äußerungen in der L2 bei verschiedenen Lernenden mit derselben L1.

WORAUF ES STEPHEN KRASHEN ANKOMMT

Obwohl Unterschiede zwischen dem Erst- und dem Fremdspracherwerb nicht zu leugnen sind, ging es in der Fachdidaktik stets auch um die Gemeinsamkeit der Lernprozesse in der Erst- und in der Fremdsprache. Der amerikanische Forscher Steven Krashen hat von der Annahme ausgehend, dass L1 und L2 Erwerb im Wesentlichen identische Prozesse sind, eine Fremdspracherwerbstheorie entworfen. Bekannt geworden ist diese Theorie unter der Bezeichnung Input-Hypothese. Sie basiert auf fünf Teilhypothesen:

KRASHEN 'S HYPOTHESES

THE ACQUISITION-LEARNING HYPOTHESIS

Language acquisition is the natural way to develop linguistic ability, and is a subconscious process. Language learning is "knowing about language", or "formal language". Learning is conscious.

THE NATURAL ORDER HYPOTHESIS

Grammatical structures are acquired in a predictable order. Certain structures tend to be acquired early or to be acquired late.

THE MONITOR HYPOTHESIS

Conscious learning has an extremely limited function in adult second learning performance: it can only be used as an editor...

THE INPUT HYPOTHESIS

We acquire (not learn) language by understanding input that is little bit beyond our current level of (acquired) competence...

THE AFFECTIVE FILTER HYPOTHESIS

The best situations for language acquisition seem to be those which encourage lower anxiety levels.

Krashen, St./Terrel, T. D.: *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom.* Oxford 1982.

Während Krashens Theorie sich nicht in allen Schulformen der Sekundarstufe auswirkte, hat sie auf die Didaktik des Frühbeginns in der Grundschule großen Einfluss nehmen können. Kernstück in Krashens Theorie ist die Feststellung, dass das Erwerben einer Sprache und das Lernen unterschiedliche Prozesse sind. Die in der traditionell ausgerichteten Schule anzutreffende Praxis, fremdsprachliche Phänomene zu erklären, sie auswendig lernen zu lassen oder zu analysieren, fördern nach Ansicht Krashens das Lernen einer Sprache. Diese Verfahren setzen auf bewusste Prozesse, die Lernenden befassen sich kognitiv z.B. mit der Grammatik oder der Morphologie. Die Lehrkraft lenkt den Vorgang etwa durch Fehlerkorrektur oder durch Lehrpläne. In Erwerbsprozessen von Sprache fallen sowohl Erläuterungen als auch Korrekturen weg. Die Aneignung der Sprache vollzieht sich in solch einem Umfeld unbewusst.

Zentral in Krashens Theorie ist der Input, d.h. die Sprache, die Lernenden angeboten wird. Seine Input-Hypothese verlangt nach einem verständlichen Input. Nur dann kann er erwerbswirksam sein. Verständlichkeit des Input kann am Anfang über TPR-Techniken erreicht werden. Auch visuelle sowie mimisch-gestische Hilfen helfen, die Verständlichkeit zu fördern. Das Interesse der Lernenden soll auf kontextuell eingebundene *keywords* gelenkt werden.

KRASHEN WIRD AUCH KRITISIERT

Die Sprachproduktionen hält Krashen für unwichtig bei der Entwicklung von fremdsprachlichen Kompetenzen. Bewusst geplante aktive Sprachphasen hält er für überflüssig, weil bei normaler Klassenstärke pro Unterrichtsstunde ohnehin nur wenige Lernende die fremde Sprache aktiv anwenden könnten. Dennoch aber entwickle sich Sprachkompetenz. Viele Forscher, die sich mit dem Erwerb von Sprachen in institutionellen Umgebungen wie der Schule befassen, messen der aktiven Sprachverwendung dagegen eine zentrale Rolle beim Sprachaufbau bei. Vertreter dieser so genannten Output-Hypothese argumentieren, erst die beständige freie und mitteilungsbezogene Sprachverwendung sei in dem Sinne erwerbsfördernd, dass Lernende Gelegenheit haben, ihre fremdsprachlichen Hypothesen zu testen, gegebenenfalls zu revidieren und rezeptiv verfügbares Sprachwissen in den Aktivbereich zu überführen. So können sie sich sprachlich weiterentwickeln und lernen, in und mit der fremden Sprache zu kommunizieren. Aus pädagogischen Gründen wäre ein Englischunterricht mit dem Schwerpunkt Input-Dekodierung wohl nur schwerlich motivationserhaltend.

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE:

Butzkamm, W. und J. Butzkamm: *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen 1999.

Cook, V.: *Second Language Learning and Language Teaching*. London 2001.

Ellis, R.: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford 1994.

Herrmann, Ch./Fiebach, Ch.: *Gehirn und Sprache*. Frankfurt 2004.

Krashen, St.: *Principles and Practise in Second Language Acquisition*. Oxford 1982.

Pinker, St.: *Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet*. München 1998.

Pinker, St.: *Wörter und Regeln. Die Natur der Sprache*. Heidelberg 2000.

Vogel, K.: *Lernersprache: Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen 1990.

KOMPETENZEN

- ✧ Erstsprachliche Entwicklungsphasen erläutern
- ✧ Bedingungen für Spracherwerb erläutern
- ✧ Gemeinsamkeiten zwischem dem Erstsprachenerwerb und dem Erwerb weiterer Sprachen erläutern
- ✧ Unterschiede zwischen dem Erstsprachenerwerb und dem Erwerb weiterer Sprachen erläutern
- ✧ Die Bedeutung des Hypothesentestens erläutern
- ✧ Kennzeichen von Lernersprache erläutern
- ✧ Theorien der Erstsprachenaneignung erläutern
- ✧ Theorien der Fremdsprachenaneignung erläutern
- ✧ Erkenntnisse der Hirnforschung zu Spracherwerbsprozessen erörtern
- ✧ Didaktische und methodische Konsequenzen zu den Erwerbstheorien erörtern

STANDARD 5

LERNZIELE PLANEN UND BESCHREIBEN

Die Zielsetzungen einzelner Unterrichtsstunden oder -sequenzen werden von der Lehrkraft formuliert. Sie erstellt auch einen Klassenlehrplan, der die Zielsetzungen eines ganzen Schuljahres für ihre verschiedenen Lerngruppen im Fach Englisch beschreibt. Solche individualisierten Pläne wiederum orientieren sich an ministeriellen Vorgaben. Die Kultusministerien geben für alle Leistungsniveaus an öffentlichen Schulen ihres Bundeslandes Pläne heraus. Es gibt sie für Lernende im dritten Lernjahr Englisch als erster Fremdsprache am Gymnasium ebenso wie für das Fach Englisch in der ersten Klasse der Grundschule.

WIE MAN LERNZIELE FORMULIEREN KANN

Eine eher traditionelle Form, Lernziele zu beschreiben und zu unterscheiden besteht in ihrer Anordnung nach Richt-, Grob- und Feinzielen. Man findet diese Lernzielorientierung in offiziellen Lehrplänen heute nicht mehr, viele Lehrkräfte halten sich noch daran, um Ziele in Klassenlehrplänen oder einzelnen Unterrichtsequenzen zu spezifizieren. Für eine Unterrichtseinheit werden zusätzlich noch die erwarteten Feinziele formuliert.

BEISPIEL FÜR LERNZIELORIENTIERUNG

Richtziel:	z.B. erlernte sprachliche Mittel mündlich anwenden
Grobziel 1:	z.B. Informationen erfragen können
Feinziele:	z.B. nach Mengen fragen können
Kognitiv:	z.B. Fähigkeit, folgende Redemittel anwenden zu können: <i>How many</i> , usw.
Affektiv:	z.B. Bereitschaft zur Verwendung der englischen Sprache
Instrumentell:	z.B. Zuordnungsübungen ausführen können

WELCHE RICHTZIELE ES GIBT

Ein Richtziel des Englischunterrichts ist es, sprachliche Qualifikationen so heranzubilden, dass sich kommunikative Kompetenz einstellt. Sie soll sich bei den Lernenden als rezeptive und als produktive Kompetenz entwickeln. Schüler sollen also in der Lage sein, die englische Sprache verstehen und anwenden zu können, und das in der für ihr Leistungsniveau vorgesehenen Form. Dies bedeutet, dass die Fähigkeit, auf Englisch zu kommunizieren, sich bei Lernenden an Hauptschulen natürlich anders darstellt, als bei Real- oder Gymnasialschülern.

WANN MAN KOMMUNIKATIV KOMPETENT IST

Kommunikativ kompetent sind Sprecher, wenn sie zum linguistischem Sprachkönnen auch die Fähigkeit erworben haben, die eigenen Redeabsichten den vorgefundenen Umständen angemessen und in der Situation üblich zu versprachlichen. Auf Redebeiträge anderer können sie kulturell angemessen reagieren. Kommunikative Kompetenzen meinen also nicht nur linguistische Fähigkeiten, sondern auch produktive und rezeptive Qualifikationen, die soziokulturell verankert sind.

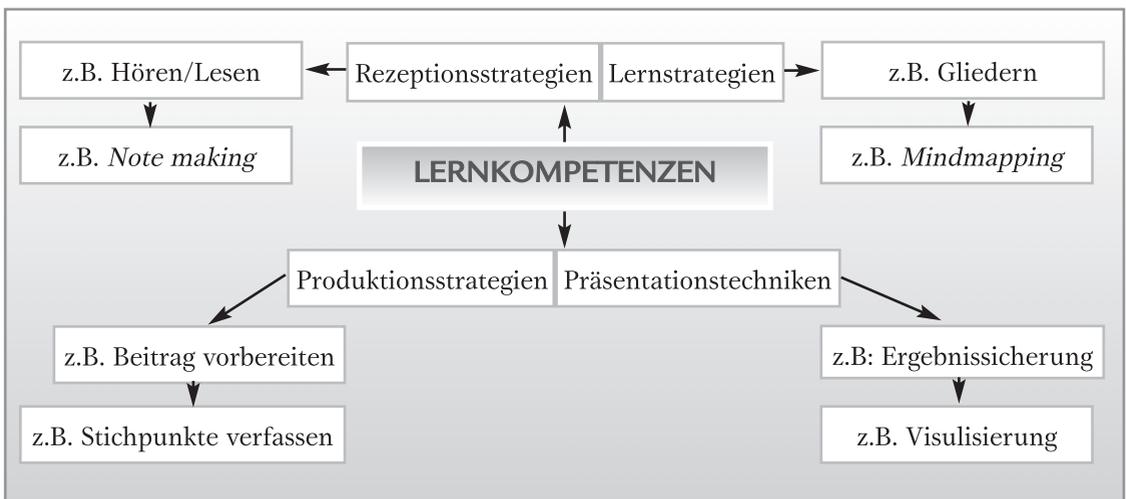
Linguistische Kompetenzen ergeben sich aus dem komplexen Zusammenwirken phonologischer, lexikalischer, syntaktischer und semantischer Fertigkeiten, die sich zum Sprachsystem des Englischen zusammenfügen. Ein systematischer Lehrgang konzentriert sich zunächst darauf, diese sprachlichen Mittel bei den Lernenden aufzubauen. Dabei wird aber stets versucht, die genannten Fertigkeiten kontinuierlich in Rezeptions- und Produktionsprozessen zu verankern. Sprachbezogene Lernziele erfassen im Bereich Phonologie die Berücksichtigung und Wahrnehmung von Lautunterschieden. Im lexikalischen Bereich geht es um die Auswahl und Anwendung des Lexikons, d.h. des Wortschatzes bei der Sprachverwendung. Grammatische Fertigkeiten werden eigens geschult, damit den Lernenden die akzeptable Verwendung syntaktischer Strukturen und das Erkennen der strukturellen Bedeutung einer Wortfolge gelingt. Semantische Fertigkeiten sollen den Lernenden helfen, Bedeutungen zu erkennen und ihnen die Auswahl kontextuell wie intentional passender Redemittel zu ermöglichen.

Productive Competence verhilft dazu, eine Intention adäquat zu kommunizieren. In Alltagsinteraktionen werden Kompetenzen bei dialogischen Sprachproduktionen verlangt. Dann unterhält man sich entweder spontan mit einem Partner (*face to face*) oder man kommuniziert virtuell (*chat-room*). Produktive Kompetenzen sind auch vonnöten, wenn die Verwendung der Sprache monologisch ist, man also über etwas berichtet oder Gesprächspartnern etwas erzählt.

Über *Receptive Competence* verfügt, wer Gehörtem Bedeutung zuordnen und Gelesenem Sinn entnehmen kann. Bei einer erfolgreichen Rezeption gelingt es, Textinformation und auch die Textintention zu erkennen. Erfolgreiches Hören und Lesen ist also davon abhängig, dass man neben dem sprachlich vorgefundenen die soziokulturellen, soziolinguistischen und die Produktions-Bedingungen eines Textes interpretieren kann.

Die Notwendigkeit, auch die kulturellen Gegebenheiten zu interpretieren, die auf die Interaktion mit fremdkulturellen Partnern Einfluss nehmen und sie den vorgefundenen Bedingungen gemäß zu berücksichtigen, hat zu einer deutlichen Stärkung des kulturellen Kompetenzaufbaus in den neueren Lehrplangenerationen geführt. Unter der Bezeichnung "Interkulturelles Lernen" hat dieser Kompetenzbereich Einzug in die Lehrpläne gehalten.

Wie bei anderen Kompetenzen auch, benötigen Lernende zum Aufbau kommunikativer Kompetenzen eine allgemeine Lernkompetenz. Hierzu zählen Strategien der Informationsbeschaffung, solche zur Erschließung neuer Wissensgebiete oder zur Interpretation und Analyse von Texten. Strategische Kompetenzen tragen zur formalen Bildung bei, zur Sozialisierung und zur Autonomie der Lernenden.



WIE MAN EINEN LEHRGANG PLANEN KANN

In der jüngeren Vergangenheit haben strukturelle und funktional-notionale Kategorisierungen der Lernsprache Englisch die Lehrplankonzeptionen am stärksten beeinflusst. Strukturelle Lehrpläne beschreiben den intendierten Lernfortschritt primär mittels syntaktischer Strukturen. Einer Struktur wie z. B. dem *present tense* werden dann entsprechende Patterns zugeordnet. Solche Sprachmuster wie z.B. *I like you* sind konkrete Vorschläge, wie man die Struktur im Lehrgang einführen kann.

Bei einer funktional-notionalen Kategorisierung eines Lehrgangs werden die Sprachelemente so dargestellt, dass ihre Funktionen in einer Interaktion erkennbar sind. So können Lernende erkennen, was eine Struktur kommunikativ leistet und welche Referenzbereiche sie hat. Diesen Aspekt vermitteln die Notionen und ihre Kontexte wie z.B. Zeit oder Dauer. Eine funktional-notionale

STRUKTURELLE ANORDNUNG EINES LEHRPLANS

(Beispiel 3. Lernjahr Hauptschule)

Fragewörter der Person	(Fragepronomen - Interrogative Pronouns)
Die Fürwörter mit -self	(Die Pronomen mit - self - The Pronouns with -self)
Bezugswörter	(Relativpronomen - Relative Pronouns)
Die Steigerung mit more und most	(The Comparison with more and most)
Die Zukunft	(Das Futur - The Future)

Aus: *Learning English für Hauptschulen Teil 3, Going to Britain Stuttgart 1971.*

Lernplanung folgt anderen Prinzipien als strukturbasierte Zusammenstellungen, die sich auf eine nach systemlinguistischen Kategorien gestufte Aneinanderreihung (Progression) des sprachlichen Lernmaterials vom Leichten zum Schweren konzentrieren.

Neuere Lehrpläne könnte man als eine Kombination aus beiden Konzepten bezeichnen. Man findet in ihnen sowohl Sprachfunktionen als auch Strukturen für die jeweiligen Lernstufen. Allerdings vornehmlich in der Kategorie zur Beschreibung der sprachlichen Mittel, über die Lernende verfügen sollen. Die übergeordneten Zielkategorien werden in absehbarer Zeit vermutlich einheitlich durch Standards definiert werden.

NOTIONS		FUNCTIONS
General Notions	Specific Notions	1. Expressing and finding out emotional attitudes 1.1 expressing pleasure, liking: this is very nice/pleasant; I like NP or pronoun (very much) 1.2 expressing displeasure 1.3 inquiring about pleasure ... 1.21 inquiring about want
e.g. Quantity: a lot of + NP Temporal: time What ~ is it It's a quarter.. Aus: van Ek/ Alexander 1990	e.g. 1. Education and further career 1.1. Schooling 1.2 Daily Routines <i>School: to begin; to end lesson; break....</i>	

BEISPIEL FÜR DIE STRUKTURELLE UND DIE FUNKTIONALE BESCHREIBUNG IM VERGLEICH**Strukturell****To be + noun****Possessives****Prepositions of place****Present Continuous****Funktional***Introductions; asking personal information**Possession; your name/his name**Stating position/destination**Describing actions; stating destinations / future reference*Basis: <http://www.btinternet.com/ted.power/esl0504.html> 24.11.05**WAS ES MIT STANDARDS UND NIVEAUSTUFEN AUF SICH HAT**

Standards beschreiben, welche fachlichen Erwartungen in bezug auf Sachwissen, Kompetenzen und Haltungen von den Lernenden in den jeweiligen Schulformen nach einer vorgegebenen Zeit erfüllt werden sollen. Ein solcher Katalog an Kompetenzen ist der Europäische Referenzrahmen. Für die Autoren, die derzeit die neueste Lehrplangeneration vorbereiten, dient der Referenzrahmen europaweit als Maßstab. Das Neue daran ist, dass fremdsprachliche Kompetenzen mit stark mündlicher Akzentuierung beschrieben werden. Diese Kompetenzen sind unterteilt in *listening, reading, spoken interaction, spoken production* und *writing*. Jedem dieser Kompetenzen werden nun bestimmte Niveaustufen zugeordnet. Sie beziehen alle Lernstufen mit ein, beschreiben also bereits, was Anfänger in den einzelnen Kompetenzen an Leistungen zeigen sollen. Auch was die höchste Stufe der Sprachverwendung an Kompetenzen erwarten lässt, ist im Europäischen Referenzrahmen definiert.

NIVEAUSTUFEN DES EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMENS**A**

Elementare
Sprachverwendung
(Anfänger - und fortgeschrittenes
Anfängerniveau)

A1: Breakthrough
A2: Waystage

B

Selbstständige
Sprachverwendung
(mittleres allgemeines und
berufsbezogenes Niveau)

B1: Threshold
B2: Vantage

C

Kompetente
Sprachverwendung
(hohes Sprachniveau
fast muttersprachlicher
Kompetenz)

C1: Proficiency
C2: Mastery

Basis: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> 24. 11. 2005

**BEISPIEL FÜR DIE NIVEAUSTUFE B₁ DER KOMPETENZEN
SPOKEN INTERACTION UND SPOKEN PRODUCTION**

(entspricht in etwa dem mittleren Bildungsabschluss)

Spoken Interaction: I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).

Spoken Production: I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.

Basis: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> 24. 11. 2005

Das Neue an der Lehrplangestaltung ist die Output-Orientierung. Ziel ist es nun nicht mehr aufzulisten, welche Inhalte zu vermitteln sind (Input-Orientierung). Stattdessen werden nun überprüfbare Lernergebnisse als Standards festgeschrieben. Damit die Kompetenzen sich bei den Lernenden entwickeln können, beziehen sich die in den Lehrplänen definierten Lernergebnisse auf einen Zeitraum von zwei Jahren. Sie sind so formuliert, dass die individuellen Leistungsbedingungen von den Lehrkräften stärker berücksichtigt werden können.

**BEISPIEL FÜR STANDARDS IM BEREICH LESEKOMPETENZ,
REALSCHULE, NIEDERSACHSEN – A₂**

Elementare Sprachverwendung

Schuljahrgänge 5/6 A₂

Am Ende des 6. Schuljahrganges können die Schülerinnen und Schüler kurze, einfache Texte aus ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich lesen und verstehen, die einen eng begrenzten, häufig wiederkehrenden Grundwortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten .

Die Schülerinnen und Schüler können

- Arbeitsanweisungen, Anleitungen und Erklärungen im *classroom discourse* verstehen;
- didaktisierten, dem Alter angemessenen Texten Informationen entnehmen;
- die Gesamtaussage eines Textes zu konkreten Themen ggf. mit visuellen Hilfen erfassen.

Aus: <http://nline.nibis.de/cuvo/forum/upload/public/weber/E184webe-rs--e-entwurf-juli-05doc.pdf> 24.11.05

Für die Ausdifferenzierung der Standards sind die Schulen und die Lehrkräfte vor Ort zuständig. Mit der Beschreibung von Lernergebnissen anstelle von Themen und Inhalten in den verbindlichen Lehrplänen verspricht man sich nicht zuletzt eine bessere Überprüfbarkeit der Qualität der entwickelten Kompetenzen. Um vergleichbare Ergebnisse über das Leistungsvermögen von Lernenden einer bestimmten Kompetenzstufe zu ermitteln zu können, sind Standards wichtig, aus denen hervorgeht, welches sprachliche Können nach einer gegebenen Lernzeit erwartet werden kann. Auch die Lernenden können anhand von Standards ihren individuellen Lernfortschritt wohl selbst besser einschätzen.

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE:

- Bausch, K.-R u.a. (Hg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 2003
- Girard, D.: *Selection and Distribution of Contents in Language Syllabuses*. Straßburg 1988.
- Gnutzmann, C. u.a. (Hg.): *Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich: Perspektive 2000*. Frankfurt 1992.
- Gnutzmann, C. (Hg.): *Teaching and Learning English as a Global Language*. Tübingen 1999.
- van Ek, J.A.: *Objectives for Foreign Language Learning. Vol. 1: Scope; Vol. 2: Levels*. Straßbourg 1986.
- van Ek, van, J. A. und L. G. Alexander: *Threshold Level English*. Oxford 1990.
- White, R.V.: *The ELT Curriculum*. Oxford 1988.

KOMPETENZEN

- ⇨ Lernzieltaxonomien beschreiben
- ⇨ Sprachliche Fähigkeiten beschreiben
- ⇨ Strukturelle Lehrpläne beschreiben
- ⇨ Notional-funktionale Lehrpläne beschreiben
- ⇨ Lernziele operationalisieren
- ⇨ Das englische Sprachsystem didaktisch interpretieren
- ⇨ Kompetenzbereiche der Sprachverwendung erläutern
- ⇨ Aufgabe und Ziele von Bildungsstandards erläutern
- ⇨ Vermittlungsprobleme sprachlicher Lernziele erörtern
- ⇨ Formen der Lernzielbeschreibung erörtern

STANDARD 6

KOMMUNIKATIVE KOMPETENZEN BESCHREIBEN

In den 1970er Jahren setzte sich die Erkenntnis durch, dass linguistische Fähigkeiten allein nicht ausreichen, um erfolgreich kommunikative Anlässe zu bewältigen. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte sich der Englischunterricht ganz auf die Anbahnung von grammatischem und morphologischem Wissen bei den Lernenden konzentriert. Sie entwickelten zwar eine Kommunikationsfähigkeit, die sie in die Lage versetzte, mehr oder weniger reibungslos Sätze in klar umrissenen Alltagssituationen zu reproduzieren. Kommunikativ handeln konnten sie damit noch nicht.



Der amerikanische Soziolinguist Del Hymes machte 1972 darauf aufmerksam, dass sich Kommunikation nicht nur im Austausch linguistisch korrekter, wohlgeformter Äußerungen konkretisiert. Ein Sprachverhalten, das sich darin erschöpft, Äußerungsabsichten in eine linguistisch adäquate Form zu bringen, verdient das Label 'kommunikativ kompetent' nicht. Ein Redebeitrag sei daraufhin zu überprüfen, ob er dem Kontext angemessen ist und eine für den vorgefundenen Diskurs übliche Form aufweist.

SPRACHE IST EINE HANDLUNG

Der Sprachphilosoph John Austin hatte schon Jahre zuvor mit seinem Buch *How to Do Things with Words* (1962) dargelegt, weshalb Sprachverwendung als eine Form von Handlung aufzufassen ist, Sprachverwender also in aller Regel etwas bewirken wollen, wenn sie ihren Ausdruckswillen in Worte fassen. Seit den 1930er Jahren schon richtete sich das Interesse der Linguistik auf

den sozialen Kontext und die von ihm ausgehenden Einflüsse auf den Sprachgebrauch. Dass es sie gibt, erkennt man an der Art und Weise, wie erfahrene Sprecher versuchen, ihren Redebeitrag der jeweils vorgefundenen außersprachlichen Realität (*context of situation*) gemäß zu artikulieren, um verstanden zu werden.

Erfahrene Sprecher reagieren auf die Begleitumstände vieler Interaktionen routiniert. Mit der ihnen zugewiesenen Rolle sind sie vertraut, sie kennen die Örtlichkeiten und wissen, was die kommunikative Umwelt von ihnen erwartet. Aus der Vielzahl möglicher Realisierungen entscheiden sie sich für die sprachliche Ebene, die sie als angemessen und üblich einstufen und die sie nicht unterschreiten wollen, um ihre Intentionen zu kommunizieren. Beispielsweise aktivieren Sprecher bestimmte Stile, sind höflich oder förmlich, formulieren komplex oder einfach, je nachdem nach welcher Sprachebene der Kontext verlangt. Andere Ebenen werden im gerade aktuellen Zusammenhang vermieden, weil die vorgefundene Verteilung von Rollen und Positionen dagegen spricht.

WAS VERWENDER EINER FREMDEN SPRACHE OFT NICHT WISSEN

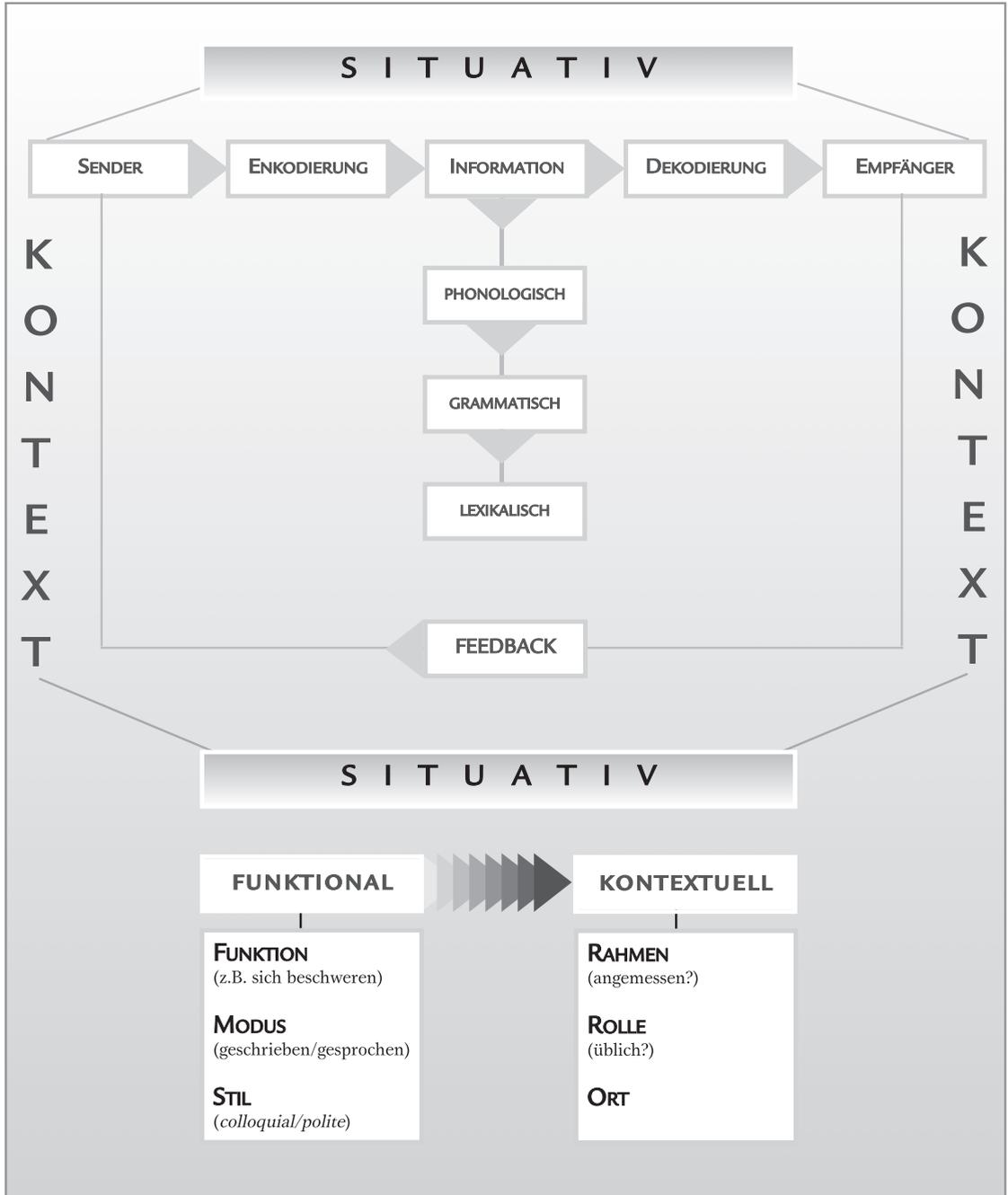
Kommunikative Defizite bei der Verwendung einer fremden Sprache äußern sich nicht allein als Fehler im linguistischen Sinne. Bedeutung haben auch die sozialen Kodierungen, die den Äußerungen unterliegen. Lernenden einer Fremdsprache sind diese Kodierungen oft unbekannt. Selbst wenn sie sich flüssig ausdrücken können, sind sie nicht davor sicher, unbewusst in authentischen Interaktionen Erwartungsbrüche zu provozieren.

Zu Verstößen gegen Konventionen und Verhaltensweisen kommt es aufgrund falscher Annahmen oder einer unzureichenden Einbeziehung der Begleitumstände kommunikativer Situationen. Der Englischunterricht heute strebt daher ein Qualifikationsprogramm an, das Handlungsfähigkeit anbahnen soll. Auf der sprachlichen Ebene sollen Lernende nicht nur in die Lage versetzt werden, sich ihrem Leistungsniveau gemäß verständlich auszudrücken. Sie sollen sich auch in den mehrheitlich als gültig akzeptierten Konversationsroutinen sprachlich bewegen können.

Naturgemäß droht man in fremdsprachlichen Interaktionen schneller an der angemessenen Vermittlung seiner Absichten zu scheitern. Auf solche Situationen müssen Verwender einer Fremdsprache vorbereitet sein. Zwar lassen sich Missverständnisse, Verstehensprobleme oder Irritationen nicht immer aus dem Weg räumen, zumindest aber in der Interaktion problematisieren. Dieses komplexere Sprachverhalten wird in älteren kommunikativen Ansätzen deutscher Prägung als Fähigkeit zum Diskurs bezeichnet.

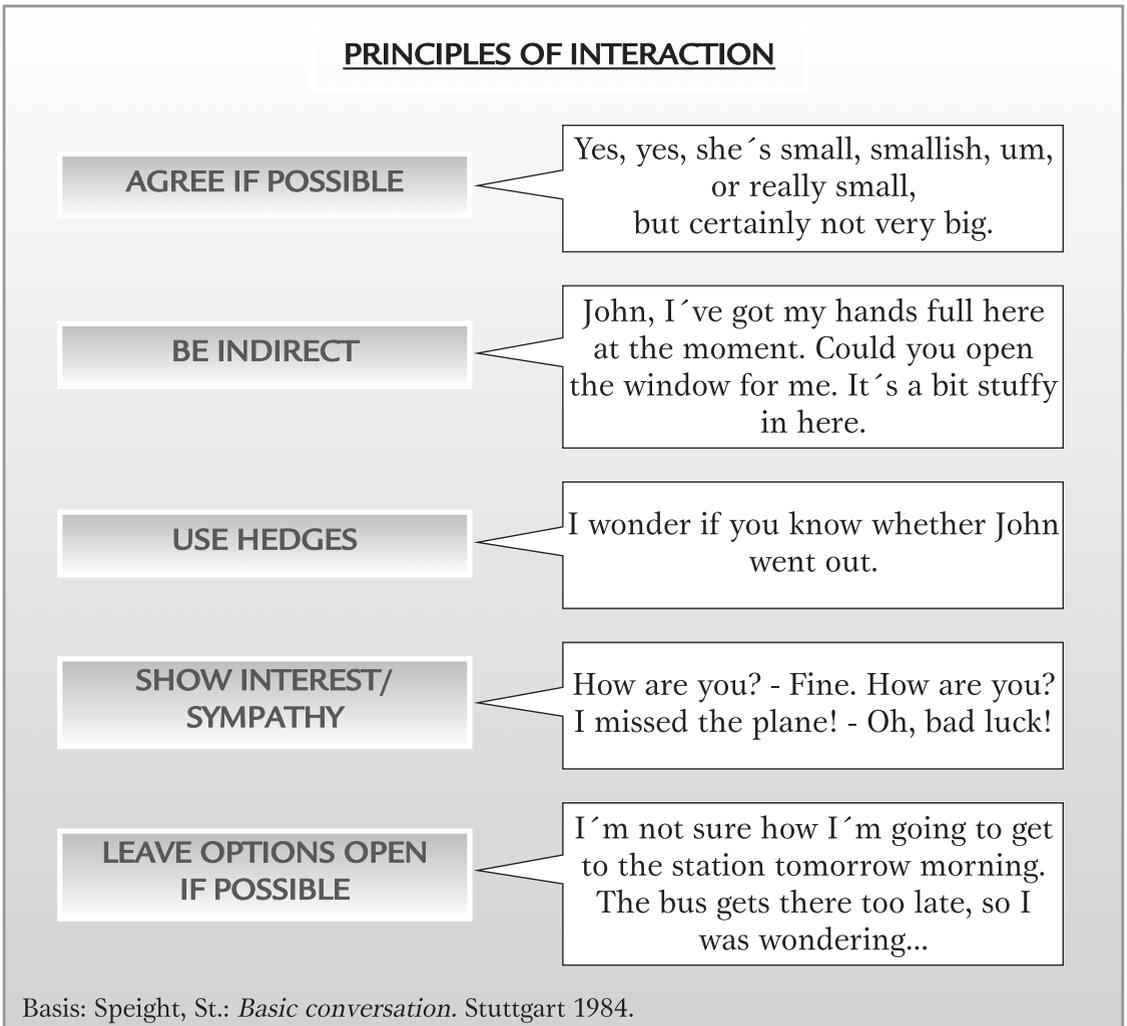
Schulartenübergreifend herrscht mittlerweile Einigkeit darüber, bei den Lernenden nicht nur linguistische Kompetenzen anzubahnen. Seit den 1970er Jahren werden Fähigkeiten als ebenso wichtig angesehen, die Lernende befähigen, die Fremdsprache so einzusetzen, dass sie der Situation angemessen ist und den Gesprächsgewohnheiten entspricht.

KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ



WAS BEI INTERKULTURELLEN GESPRÄCHEN BEACHTET WERDEN SOLLTE

In vielen Sprachhandlungen wirken sich kulturübergreifende Parameter aus. Sie sind stärker von universellen Erwartungen an sprachliches Handeln geprägt. Dazu gehören etwa der Wunsch nach höflichem, respektvollem Umgang oder nach Wahrung des Selbstbildes. Als Sprachbenutzer muss man die Determinanten wahrnehmen, welche hierbei wirksam sind, um das eigene Ausdrucksverhalten den Erwartungen anzugleichen. Stärker als bisher thematisiert der Sekundarstufen-Lehrgang ein auf Akzeptanz gerichtetes Sprachverhalten, geht auf unterschiedliche Routinen der Gesprächsführung ebenso ein wie auf Anredeverhalten, Themenwahl oder nonverbale Kommunikationssignale. In älteren kommunikativen Ansätzen war akzeptiertes Sprachverhalten



an der Lehrgangspерipherie angesiedelt. In interkulturell akzentuierten kommunikativen Ansätzen rückt es in das Zentrum der Lehrbemühungen.

Wer Formen akzeptablen Sprachverhaltens realisiert, fördert nicht nur eine kontext- und partnergerechte Verwendung der fremden Sprache. Auch ein Abbau von Fremdheit wird auf diese Weise eingeleitet. Solche Formen lassen sich als das Ergebnis von willentlich aktivierten Strategien beschreiben. Fähigkeiten, Lösungspläne beim Gebrauch der Fremdsprache zu entwerfen, helfen, sich den konventionalisierten Erwartungen in einer Interaktion anzunähern und sich als Interaktant ein angemessenes Maß an Akzeptanz zu sichern. Dabei zählt nicht so sehr die Herkunft der Gesprächspartner. Von größerer Bedeutung für das Gelingen eines Sprachkontakts ist es, die vorgefundenen sozialen Aufforderungen richtig einschätzen und angemessen darauf reagieren zu können.

WAS ES MIT SELBSTBILD UND FREMDBILD AUF SICH HAT

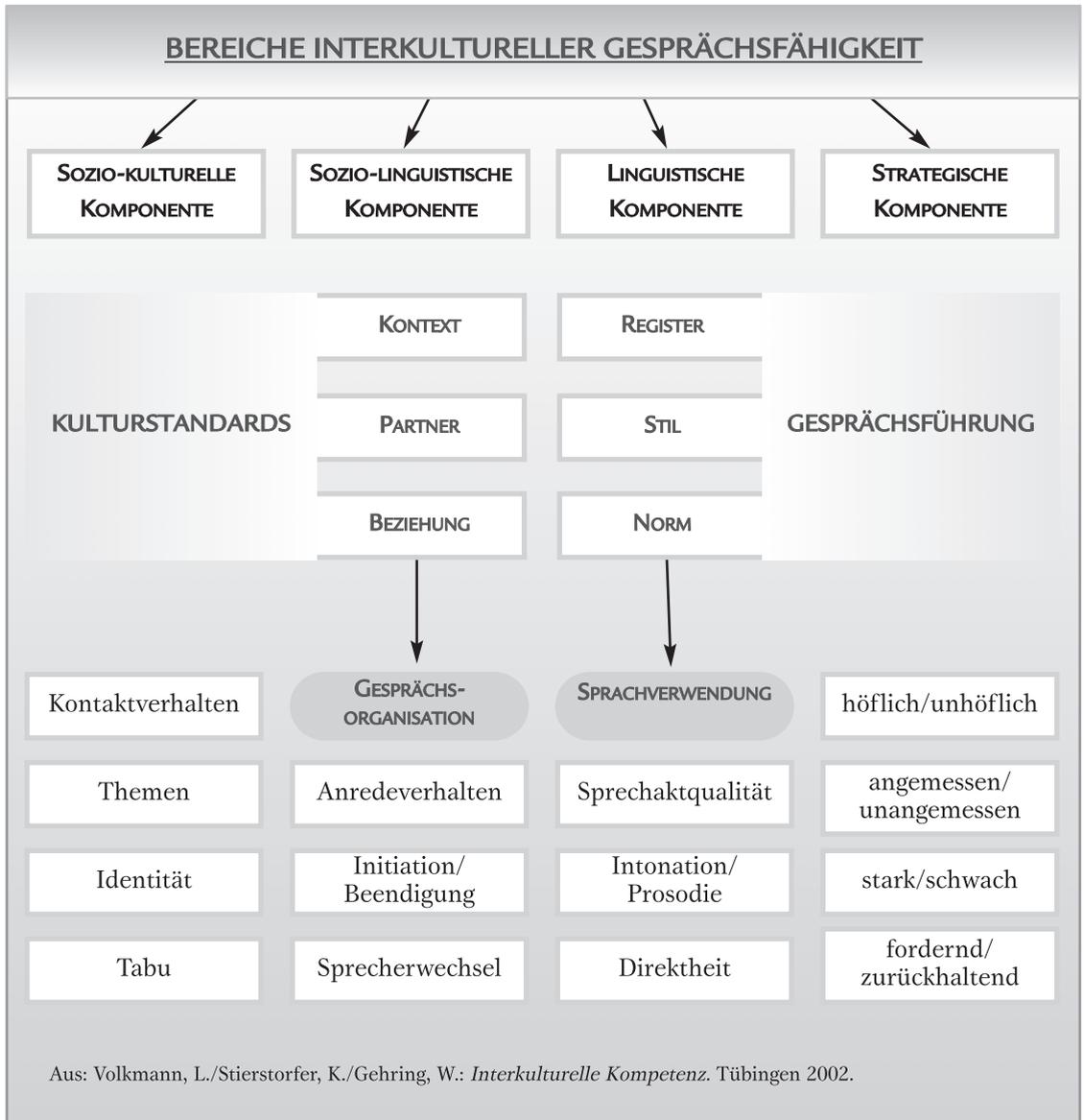
Weitgehend unabhängig von der kulturspezifischen Determination durch die Sozialisationsinstanzen einer bestimmten Sprachgemeinschaft sind ihre Mitglieder daran interessiert, dass sich in kommunikativen Vollzügen auch eine respektvolle Behandlung artikuliert. Als Gesprächspartner legt man hierauf Wert, weil man nicht möchte, dass das Recht auf Selbstbestimmung, das man für sich beansprucht, in irgendeiner Weise beeinträchtigt wird. Aber auch das Bild, das man von sich selbst hat, soll nicht durch Sprach-Aktivitäten anderer gefährdet oder bedroht werden.

Warum es dennoch ständig zu potentiellen Gefährdungen von Selbstbestimmungsrecht und Selbstempfinden des Gesprächspartners kommt, wird im Face-Konzept deutlich, das in der linguistischen Pragmatik als ein Beschreibungsmodell für erfolgreiche oder misslungene Kommunikation Verwendung findet. Es geht zurück auf Forschungen von Brown und Levinson. Die beiden Linguisten beziehen sich mit ihrem Modell auf die Einstellungen von Sprachbenutzern und beschreiben, wie es gelingen kann, sich mit Hilfe von Redemitteln und Gesprächsstrategien den Bedürfnissen ihrer Hörer anzunähern. In vielen Fällen ist dies notwendig, da, wer einen Sprechakt platziert, in aller Regel damit klare Interessen verfolgt. Und diese Interessen können mit dem Selbstbild (*face*) des Hörers kollidieren

VON DER GEFAHR GESICHTSBEDROHENDER AKTE

Wegen der Bedeutsamkeit, die der Sprecher seinem Redebeitrags unterstellt, kann er das Selbstbild des Hörers nicht wahren und gesichtsbedrohende Akte (*face threatening acts*) nicht umgehen. Kritik, Beleidigungen, das Ansprechen von Tabu-Themen sind Sprechhandlungen, die im Grunde gegen das Selbstempfinden (*positive face*) des Hörers gerichtet sind und es so gefährden.

In eine andere Richtung gehen Ratschläge, Aufforderungen, Anweisungen, aber auch Bitten. Diese Sprecherhandlungen beeinträchtigen das Selbstbestimmungsrecht (*negative face*) des Hörers. Sie üben Druck auf ihn aus, worauf er reagieren muss, durch Ablehnung oder durch Akzeptanz mit sich anschließender Umsetzung. Wenngleich man nicht immer verhindern kann,



dass sich der Hörer in seinem *face* nicht wahrgenommen sieht, lässt sich durch eine geeignete Enkodierung der Sprechakte zumindest erreichen, die Irritation des Hörers gering zu halten.

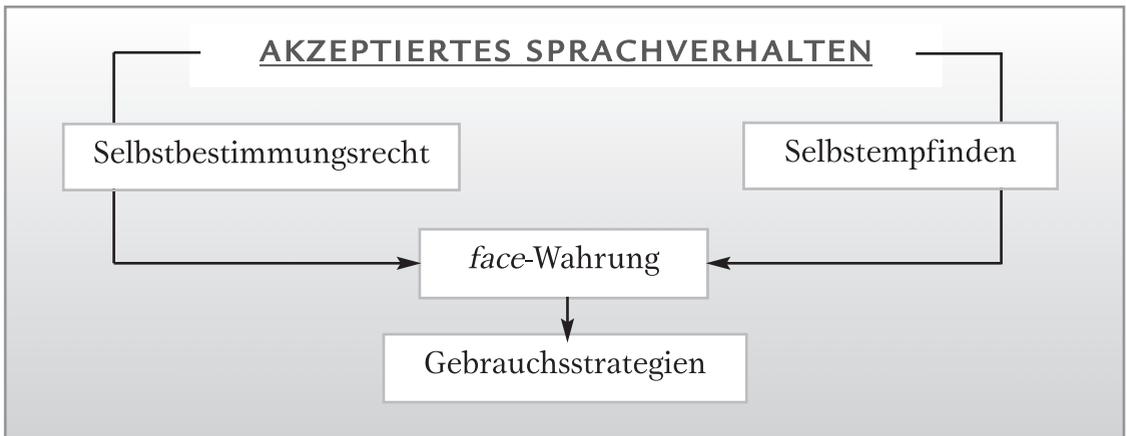
... UND WIE MAN IHR BEGEGNET

Im Bewusstsein, gesichtsbedrohende Akte auszuführen, bedient sich der an einer erfolgreich verlaufenden Kommunikation interessierte Sprecher solcher sprachlichen Mittel, welche Beeinträch-

tigungen, die durch die Angriffe auf das Selbstbild des Hörers entstehen, abmildern (*face-work*). Dies geschieht mit Hilfe entsprechender Lösungspläne (*face saving strategies*). Brown/Levinson beschreiben vierzig Pläne näher und weisen sie den Kategorien *off record*, *negative politeness* sowie *positive politeness* zu. Bei allen Strategien ist Höflichkeit im Spiel, die sich auf der sprachlichen Ebene oft in indirekten Formulierungen realisiert.



Auf *off record*-Strategien greifen Sprecher zurück, wenn sie das Ansinnen, den Hörer zu einer Handlung zu bewegen, verschleiern wollen. Wenn man also sagt, *it's cold in here*, möchte man zwar das Fenster geschlossen oder die Heizung aufgedreht haben. Es soll jedoch so klingen, als überlasse man die Entscheidung hierüber dem Hörer. Mit Strategien der zweiten Kategorie, *negative politeness*, signalisieren Sprecher dem Hörer, dass ihm trotz der potentiellen Bedrohung seines Rechts auf Selbstbestimmung, die von einem Sprechakt ausgeht, ihm Respekt und Anerkennung zuerkannt wird. Beispielsweise wird der Sprecher dann anstelle von *have you got any envelopes* sagen: *Excuse me sir, you don't have any envelopes, do you by any chance?* Redemitteln aus der dritten Kategorie schließlich bedienen sich Sprecher, die Distanz verringern und Offen-



heit für mehr Nähe ankündigen (*positive politeness*) möchten. Beispielsweise, indem der Sprecher Interesse am Hörer bekundet, wie in der Äußerung: *What a beautiful vase this is. Where did it come from?* Sprachdidaktisch bedeutet das *face*-Konzept, die Lernenden mit gesichtsschützenden Strategien vertraut zu machen, d.h. sie mit linguistischen und pragmatischen Mitteln auszustatten, die potentiell gesichtsbedrohende Akte abmildern erlauben.

WOFÜR MAN SPRACHE EINSETZT

Die Funktion von Sprache besteht nicht nur darin, Gedanken mitzuteilen oder Informationen auszutauschen. Häufig geht es allein um die Pflege zwischenmenschlicher Kontakte. Soziale Interaktionen sind stark ritualisierte Gespräche (*Small Talk*) in privaten wie offiziellen Gesprächsanlässen. Sie beziehen sich auf ‚sichere‘ Themen und enthalten viele Routineformeln (z.B. *lovely day*). Wegen der Notwendigkeit, Sprachmaterial didaktisch aufzubereiten, ist die Linguistik für die Englischdidaktik eine wichtige Bezugswissenschaft. Die traditionelle Linguistik hat Beiträge zur Sprachstruktur und zu den semantischen Kategorien der Sprache geliefert.

TYPICAL SMALL-TALK TOPICS

THE WEATHER... It´s very muggy today, isn´t it? How is the weather over there?

HEALTH... How are you keeping? How have you been recently?

TIP: When making small-talk

Ask open questions, which require your partner to say more than yes or no...

Also, when answering questions...

add extra information to keep the conversation going

Aus: *Business Spotlight*, Ausgabe 2/2005.

Sowohl für die Planung als auch für die methodische Gestaltung von Englisch-unterricht sind sie bis heute sehr hilfreich. Die kognitive Auseinandersetzung mit Sprachregularitäten hat nicht zuletzt durch Erkenntnisse der Transformationsgrammatik an Bedeutung gewonnen. Die Soziolinguistik hat die zentralen Impulse für die kommunikative Orientierung des Curriculums gesetzt. Unter der Prämisse, dass sich sprachliche Äußerungen als Handlungen auffassen lassen, untersucht die Pragmalinguistik (Sprechakttheorie) das Verhältnis von sprachlichen und nichtsprachlichen Faktoren am Kommunikationsprozess. Wie jede andere Handlung auch werden sprachliche Handlungen von der Intention des Handelnden, durch die verfügbaren Mittel und den Handlungskontext bestimmt.

EINE ÄUSSERUNG (ILLOKUTION) -
MEHRERE KOMMUNIKATIVE INTENTIONEN (SPRECHAKTE)

THERE IS A POLICEMEN AT THE CORNER

statement
(e.g. of a tourist)

Look! I´ve never seen a bobby!

request (strangers)

Go and ask him for directions!

warning
(criminals)

Watch out, be careful!

threat
(conflict)

If you don´t stop, I´ll scream!

Basis: Kortmann, B.: *Linguistik, Essentials*. Berlin 1999:198.

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE:

Brown, P /Levinson, St.: *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge 1978.

Bublitz, W.: *Englische Pragmatik. Eine Einführung*. Berlin 2001.

Cheshire, J. (Hg.): *English Around the World. Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge 1991.

Coulmas, F. (Hg.): *Conversational Routine*. The Hague 1981.

Coupland, J. (Hg.): *Small Talk*. Harlow 2000.

Gibson, R.: *Intercultural Business Communication*. Fachsprache Englisch. Berlin 2000.

Goffman, E.: *Interactional Ritual*. Harmondsworth 1967.

Goody, E. N. (Hg.): *Questions and Politeness. Strategies in Social Interaction*. Cambridge 1978.

Pride, B. (Hg.): *Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching*. Oxford 1979.

Richards, J.C. und R. W. Schmidt (Hrsg.): *Language and Communication*. London 1983.

Schulze, R.: „Pragmalinguistische Forschungsergebnisse der Gegenwart“. NM 3/1984.

Swan, M.: *Practical English Usage*. Oxford 1995.

Valdes, J. M. (Hrsg.): *Culture Bond*. Cambridge 1986.

Van Lier, L.: *Introducing Language Awareness*. Harmondsworth 1995.

KOMPETENZEN

- ❖ Entwicklung im Bereich kommunikativer Lernzieldarstellung
- ❖ Kommunikative Intentionen beschreiben
- ❖ Funktionale Aspekte der Sprachverwendung beschreiben
- ❖ Kulturelle Aspekte von Sprachverwendung darstellen
- ❖ Parameter der Gesprächsführung darstellen
- ❖ Parameter akzeptierten Sprachverhaltens beschreiben
- ❖ Prinzipien eines kommunikativen Englischunterrichts erläutern
- ❖ Kommunikationsmodelle beschreiben und didaktisch reflektieren
- ❖ Die Zeilsetzung der kommunikativen Handlungsfähigkeit erörtern
- ❖ Kulturstandards in Beziehung zu Aspekten der Sprachverwendung setzen
- ❖ Linguistische Entwicklungen in Beziehung zum Englischunterricht setzen

STANDARD 7

FEHLER KATEGORISIEREN, GEWICHTEN UND THERAPIEREN

Die Auffassungen zum Fehler haben sich in den letzten Jahrzehnten deutlich geändert. Noch in den 1960er Jahren war es didaktischer Konsens, Fehler unter allen Umständen zu vermeiden. Sie galten als etwas Schlechtes. In den damals einflussreichen Methodiken für den Englischunterricht war man bestrebt, Fehler erst gar nicht aufkommen zu lassen. Man untersuchte, welche potentiellen Fehlerquellen die Erstsprache der Lernenden für das Erlernen der englischen Sprache in sich barg. Denn man war davon überzeugt, dass die Strukturen der Erstsprache auf den Erwerb einer zweiten Sprache Einfluss nehmen. Nicht nur negativen Einfluss, denn zwischen dem Deutschen und dem Englischen gibt es bekanntlich Übereinstimmungen. Das Problem sind also die Bereiche, in denen das Deutsche und das Englische nicht übereinstimmen. Durch eine kontrastive Analyse, bei der man Deutsch und Englisch vergleicht, glaubte man, die Fehlerquellen identifizieren zu können.

POSITIVER TRANSFER AUS DEM DEUTSCHEN

Das Modalverb "can"

- I can sing
- can I sing?

NEGATIVER TRANSFER AUS DEM DEUTSCHEN

Grammatik

- I´m good *in English
- I have *hunger

Aussprache

German vs. English
Finger, Hunger...

Damit die potentiellen Fehlerquellen vermeintlich keinen Schaden anrichteten, lehrte man nach einer Methodik, in der richtige Sätze durch Imitation solange geübt wurden, bis sie gewohnheitsmäßig reproduziert werden konnten.

WARUM NICHT JEDER FEHLER ETWAS SCHLECHTES IST

Neuere Forschungen zum Zweit- und Fremdsprachenerwerb haben gezeigt, dass nur ein Teil der Fehler auf negativen Transfer aus der Muttersprache zurückzuführen ist. Viele Fehler hängen dagegen nicht mit Einflüssen der Erstsprache zusammen. In einem Satz wie z.B. **he goed to New York* wird keine deutsche Regel umgesetzt. Es wird eine englische Regel auf einen Bereich übertragen, in dem sie nicht gültig ist. Das ist zwar falsch. Immerhin hat der Satzproduzent gezeigt, dass er in der neuen Sprache formuliert.

Man kann einen großen Teil an Normabweichungen also als produktive Fehler auffassen. Lernende gehen solange mit einem zielsprachlichen Phänomen kreativ um, bis die normgerechte Version erkannt worden ist. Ein beträchtlicher Teil an muttersprachlichen Interferenzen könnte das Ergebnis der Strategie sein, muttersprachliches Wissen spontan einzusetzen, weil man ansonsten vielleicht ein Gespräch nicht weiterführen könnte. Solche Fehler sind dann eigentlich kein negativer Transfer im engen Sinne. Die Sprecher sind sich darüber im Klaren, dass sie einen Fehler gemacht haben.

Didaktisch macht es wenig Sinn, stets auf korrektes Sprachverhalten zu drängen und Falsches sogleich zu korrigieren. In Gesprächsphasen empfiehlt es sich grundsätzlich, Toleranz gegenüber Fehlern zu zeigen. Verbesserungen sind jedoch angezeigt, wenn die Verständlichkeit einer Äußerung gefährdet ist (z.B. **self conscious* statt *self-confident*) oder eine Wendung den Lernenden in einer Realsituation als unhöflich erscheinen lassen würde (z.B. *will you put it in the cupboard?*).

WIE FEHLER ENTSTEHEN KÖNNEN

Es kommt auf die Perspektive an, wie man Fehler einteilt bzw. unterteilt. Aus fachdidaktischer Sicht kann man unterscheiden nach interlingual, intralingual, strategisch und pragmatisch:

- ✎ Interlinguale Fehler sind Übertragungen aus der Erstsprache. Dieser Fehlertyp kann sich beispielsweise als *false friend* realisieren (bekommen heißt **become*). Varianten dieses Fehlertyps weisen eine Mischung aus beiden Sprachen auf (**he nimms*), oder es treten muttersprachliche und zielsprachliche Formen gemeinsam auf (*can you a reservierung annehmen*).
- ✎ Intralinguale Fehler entstehen nicht nur, weil übergeneralisiert wurde. Lernende können auch eine Regel einfach ignoriert haben, oder sie wurde nur unvollständig angewandt. Falsche Vermutungen darüber, wie eine Regularität in der Zielsprache Verwendung findet, können eine weitere Ursache für einen intralingualen Fehler sein.

ERRORS – MISTAKES**INTERLINGUAL****False friends:** *brav : brave**Foreignizing:**
The man *nimms the radio**Language switching:**
Can I *bestellen, please?**Calque:**
I have *made the same
experience**Overgeneralization:**
*he can sings**Ignorance of rule restrictions:**
he asked *to me
(vs he said to me)**Incomplete application of rules:**
*You read much?**False concepts hypothesized:**
He *is speaks French**STRATEGIC****Aproximation:**
*fruits : blackberries**Opposition:**
*not happy (sad)**Coinage:**
*factorer (factory)**Exemplification:**
He works in a big house
(factory)**PRAGAMATIC****Rules of speaking:**
Directness, appropriateness**Rules of discourse:**
Forms of address turn taking**Politeness:**
speech functions

Aus: Gehring, W.: "Fehlerbehandlung als individuelles Lernerprojekt", in: Gehring, W./Mayer, N. (Hg.): *Fremdsprachenunterricht heute*. Oldenburg 2006.

- ✎ Strategiefehler treten oftmals in freien Sprachverwendungen auf. Ist Sprachmaterial nicht verfügbar, um spontan ausdrücken zu können, was man ausdrücken möchte, drückt man die beabsichtigte Information eben so gut es geht aus, auch wenn dies fehlerhaft geschieht oder zu mangelnder Präzision führt.
- ✎ Pragmatische Fehler sind im linguistischen Sinne korrekte Sprachanwendung. Da sie aber gegen Konventionen, gegen Werte und gegen die in einer Sprachgemeinschaft mehrheitlich akzeptierte Formen des Sprachgebrauchs verstoßen, ist beispielsweise die Äußerung eines Gastschülers „*I want to go shopping now*“ zu seiner Gastfamilie ein Fehler. Pragmatische Fehler stehen in einem engen Zusammenhang mit den kulturellen Routinen einer Sprachgemeinschaft. Sie können sich von Sprachgemeinschaft zu Sprachgemeinschaft deutlich unterscheiden.

WIE MAN FEHLER BENOTEN KANN

Die hier aufgeführte Aufteilung schafft eine Grundlage für die Interpretation von Schülerfehlern. Sie ist zur Entwicklung therapeutischer Maßnahmen wichtig. Das Problem der Fehlergewichtung bleibt zunächst ungelöst. Es tritt spätestens dann auf, wenn man als Lehrkraft aufgefordert ist, eine sprachliche Leistung in eine Note zu fassen. Nicht valide wäre es zweifellos, die Summe der sprachlichen Fehler in einer Schülerleistung nummerisch zu ermitteln, sie ungewichtet einer Punkteskala zuzuordnen, die dann zur Festlegung der erreichten Note führt. Diesem Vorgehen widerspricht die Tatsache, dass Fehler unterschiedliche Qualitäten haben. Manche sind als leicht, andere als schwerwiegend einzustufen. So genannte Flüchtigkeitsfehler wird man aus gutem Grund nicht in die Bewertung freier Texte einfließen lassen. Das Gleiche gilt für Abweichungen, die im Rahmen einer Kommunikationsstrategie entstanden sind oder als Hypothesentest aufgefasst werden können. Wenn die Lernenden dabei sind, sich aktiv einer neuen Sprachstufe anzunähern, wäre ein negatives Feedback der falsche Weg. Auch das "fehlerbesetzte" Bemühen um die Aufrechterhaltung der kommunikativen Handlung bzw. um das Verdeutlichen der Kommunika-

Beispiele für Fehlergewichtung

FEHLER

STUFE

According to your first question I must say,	1 (leichter Fehler)
that I was a little bit dissatisfied of the	1 (leichter Fehler)
stay with my aunt, because it was boring...	
I look forward to get to know your friends	2 (mittlerer Fehler)
and I think I like just you...	3 (schwerer Fehler)

Hecht, K. und S. Green: *Fehleranalyse und Leistungsbewertung im Englischunterricht der Sekundarstufe 1*.
Donauwörth, 1983.

tionsintention, z.B. in einem Portfolio-Text, wird man positiv würdigen. Weniger von der Notwendigkeit zur toleranten Fehlergewichtung betroffen sind Benotungen von Schülerleistungen, die in geschlossenen oder halboffenen Testformen zur Überprüfung klar definierter Lernziele in den Bereichen Syntax, Vokabular, inhaltsbezogenem Textverstehen etc. entstanden sind (vgl. Standard „Leistungsmessung“).

WANN EIN EINFACHES PUNKTESYSTEM GENÜGT

Zu aussagekräftigen Informationen zum Leistungsstand von Lernenden führen Tests, die isolierte Fertigkeiten in den Bereichen des Sprachsystems überprüfen. Hier ist der Validität und Reliabilität des Tests Genüge geleistet, wenn ein einfaches Punktesystem (richtig/falsch) verwendet wird.

KRITERIEN DER FEHLERGEWICHTUNG IN FREIEN TEXTEN

KRITERIUM	SCHWERER FEHLER	LEICHTER FEHLER
Generality	Verstoß gegen die allgemeinen Sprachregeln	Beeinträchtigung spezifischen Regelverhaltens
Comprehensibility	Textsinn stark beeinträchtigt	Textsinn geringfügig beeinträchtigt
Curriculum	Verstoß gegen aktuelles Sprachlernziel	
Frequency	Verstoß gegen “common construction”	
Conformity	Starke Abweichung von sprachlichen Regeln und stilistischer Norm: Gefahr	

Vgl. Hecht, K. und S. Green: *Fehleranalyse und Leistungsbewertung im Englischunterricht der Sekundarstufe I*. Donauwörth 1983.

WIE MAN FEHLER IN FREIEN SPRACHANWENDUNGEN BEWERTEN KANN

In Testsituationen, die eine benotete Leistung freier Sprachverwendungen zum Ziel haben, hat es sich bewährt, ein Kategorisierungssystem an Fehlern anzusetzen, das drei unterschiedliche Stufen der Fehlerschwere aufweist. Darüber, welche Fehler als schwer, mittelschwer oder leicht anzusehen sind, kann die Lehrkraft von Kriterien ausgehend mit Blick auf den Lernstand der Lernenden entscheiden.

Um ganz allgemein gesprochen Fehler zu therapieren, sind Anschlussübungen nach deren Produktion oder Erklärungen allein nicht ausreichend. Auch die Ursachen für Fehler eines Lernenden müssen bekannt sein. Mit Fehlerkarteien, die über einen längerfristigen Zeitraum für jeden Schüler geführt werden, lassen sich entsprechende Daten für gezielte didaktische Maßnahmen gewinnen.

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE:

Corder, S. P.: *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford 1981.

Hecht, K. und S. Green: *Fehleranalyse und Leistungsbewertung im Englischunterricht der Sekundarstufe I*. Donauwörth 1983.

James, C.: *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. Harlow 1998.

Pascoe, G./ Pascoe, J.: *Sprachfallen Englisch*. Ismaning 1998.

Richards, J. C. (Hg.): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London 1974.

KOMPETENZEN

- ◇ **Entwicklungen in den Auffassungen zu Fehlern darstellen**
- ◇ **Fachdidaktische Positionen zum Fehler in der Zielsprache reflektiert kommentieren**
- ◇ **Erstsprachliche Ursachen für Normabweichungen in der Zielsprache erläutern**
- ◇ **Zielsprachliche Ursachen für Normabweichungen in der Zielsprache erläutern**
- ◇ **Kategorien an Abweichungen von der zielsprachlichen Norm benennen und Fehler zuordnen**
- ◇ **Beispiele an Fehlern in der Zielsprache kommentieren und analysieren**
- ◇ **Fehlertypen in mündlichen und schriftlichen Texten unterscheiden**
- ◇ **Fehlergewichtungen vornehmen und begründen**
- ◇ **Therapiepläne für fehlerhafte Texte in der Zielsprache entwerfen**
- ◇ **Methodische Reaktionen auf Fehler skizzieren**
- ◇ **Den Umgang mit Fehlern in kommunikativen Unterrichtssituationen erläutern**

STANDARD 8

SPRACHLEHRMETHODEN DARSTELLEN UND EVALUIEREN

Wer nach der Methode fragt, nach der eine fremde Sprache vermittelt wird, will etwas vom Wie erfahren, von der Art und Weise des Vorgehens. Das Was des Englischunterrichts ist durch Lehrpläne weitgehend vorbestimmt, spielt aber für die Vorgehensweisen einer Methode eine nicht zu unterschätzende Rolle. Obwohl die Entscheidung über die Mittel und Vorgehensweisen, nach denen sich der Unterrichtsverlauf gestaltet, maßgeblich von der Lehrkraft getroffen werden. Auch bei Fragen der Auswahl und Gewichtung sprachlicher und sachlicher Inhalte des Unterrichts haben Lehrkräfte seit Einführung neuer, auf Standards basierender Lehrpläne mehr Gestaltungsfreiheit.

WIE MAN EINE SPRACHLEHRMETHODE BESCHREIBEN KANN

APPROACH

Theories about the nature of language and of language learning

DESIGN

Objectives, selection of language content, syllabus model, tasks and activities

PROCEDURE

Moment-to-moment techniques, integration of tasks into lessons

Richards, J. C./Rodgers, Th. S.: *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge 2001.

Drei Parameter lassen sich identifizieren, mit denen man eine Sprachlehrmethode näher beschreiben kann: Der erste Parameter umfasst lerntheoretische und linguistische Vorstellungen, nach denen die Methode entwickelt wurde. Manche Methoden leiten ihre Prinzipien aus den Annahmen des Behaviorismus ab, andere aus der Lehrmeinung des Konstruktivismus. Linguistischer Bezugsrahmen einer Methode kann der Strukturalismus sein oder auch die Pragmatik.

Der zweite Parameter einer Methode bestimmt sich aus der Aufteilung und Anordnung der sprachlichen Einheiten und den hieraus entwickelten Lehr- und Lernzielen einschließlich entsprechender Aktivierungen. Eine Methode, deren Lehrplan auf Sprechakten aufbaut, zieht andere Übungen nach sich als ein struktureller Lehrplan. Wenn es in einer Methode primär um Festigung von Sprachmustern geht, wird man verstärkt auf Übungen zur Imitation vorgegebener Muster stoßen.

Der dritte Parameter setzt sich aus den Verfahren zusammen, die der Methode zugrunde liegen. Verfahren sind die eigentlichen Unterrichtsabläufe, z.B. das Vorgehen bei der Einführung und Übung neuen Sprachstoffes oder die Art und Weise der Sprachverarbeitung.

SO LERNT MAN FRÜHER ENGLISCH

Im 19ten Jahrhundert entstanden viele Konzepte für Erwachsene, die Englisch lernen wollten. Der Bedarf an Englischkenntnissen war stark angewachsen. Das Kursangebot außerhalb von Schulen nahm zu. Bald gab es auch Studienbriefe, die man abonnieren konnte. Ein solches Lehrgangskonzept war die Interlinear-Methode. Sie basierte auf englischen Texten, die sprachlich bearbeitet waren. Zusätzlich wurde jede Zeile der didaktisierten Texte mit einer wortwörtlichen Übersetzung unterlegt. Da man der Meinung war, dass jedes englische Wort sein muttersprachliches Gegenstück erhalten sollte, um den Lernprozess zu unterstützen, nahm man auch sprachliche Holprigkeiten in Kauf.

Die Konversationsmethode setzte ebenfalls auf zweisprachige Lehrtexte, allerdings erhielt die deutsche Übersetzung eine eigene Rubrik. Bei der Auswahl der Sprachinhalte orientierte man sich an Äußerungen, die in Gesprächen benötigt werden. Einsprachigkeit beherrschte die Serielle Methode des Franzosen Gouin. Er vermittelte die fremde Sprache, indem er alltägliche und damit bei den Lernenden bekannte Handlungsabläufe als Serie aneinander reihte und versprachlichte.

SERIELLE METHODE	INTERLINEARE METHODE
<p>What is he doing? He is opening the door. What are they doing? They are opening the door. Is the window now open or shut? It is open. Shut it, please.</p>	<p>I play at dice Ich spiele zu Würfeln We sometimes play at cards Wir bisweilen spielen zu Karten</p>
<p>Aus: Macht, K.: <i>Methodengeschichte des Englischunterrichts</i>. 3 Bde, Augsburg 1986-1990.</p>	

Schon die frühen Methodenentwickler machten sich nicht nur Gedanken darüber, in welcher linguistischen Form die englische Sprache dargestellt werden sollte oder welche Rolle die Muttersprache beim Englischlernen zu übernehmen hätte. Auch der Stellenwert einer bewussten Beschäftigung mit den Regeln der Sprache wurde reflektiert. Die Bedeutung variierte von Methode zu Methode. Zentral war Regellernen in der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM). Zuerst wurden den Schülern Mustersätze vorgelegt, von denen aus sie die Regel herleiten sollten. Im Anschluss daran galt es, Beispielsätze übersetzen. Diese Methode dominierte bis in das späte 19te Jahrhundert den Englischunterricht an den Schulen. Unter dem Einfluss reformpädagogischer Thesen wurde die GÜM von der Vermittelten Methode abgelöst. Nach diesem Verfahren, das eine Mischung aus GÜM und anwendungsbezogenen Verfahren darstellte, lehrte man viele Jahrzehnte das Fach Englisch. Im Anfangsunterricht, der einen grammatischen Schwerpunkt hatte, bildete meist ein Text den Ausgangspunkt. Übungen im Anschluss boten die Möglichkeit der intensiven Übung des neuen Stoffes.

VERALTETE NEUE METHODEN

Beeinflusst von einer regen Forschungstätigkeit in den Bereichen Linguistik und Spracherwerb, aber auch bedingt durch die Unzufriedenheit mit den Ergebnissen des herkömmlichen Unterrichts, widmete man sich in den 1960er Jahren neuen Wegen der Sprachlehrmethodik. Die audiolinguale Methode sorgte für große Veränderungen. An vielen Schulen wurden Sprachlabore eingerichtet. Für die Umsetzung audiolinguale Lehrprinzipien sind sie ausschlaggebend.

Ein Fremdsprachenlehrgang nach der audiolinguale Methodenkonzeption baut auf Patterns auf. Patterns sind Satzbaumuster, die im Zentrum einer Unterrichtseinheit stehen. Mit Satzbaumustern baut man die Sprachkenntnisse in kleinen, überschaubaren Dosierungen auf. Wichtig ist in audiolinguale Methodenkonzepten das Üben. Es soll sich imitativ-reaktiv vollziehen, die Ler-

Grammatik-Übersetzungsmethode

ZUR ANSCHAUUNG

I´m sorry not to have had the pleasure of seeing your niece. Last year we had a great deal of fruit in our garden...

Regel:

Das Partizip Präsens wird bei allen Verben durch Anhängung der Silbe **ing** gebildet.

Übung:

Wenig Geld zu haben ist schlimm, keins zu haben ist schlimmer...

Zitiert nach Lehberger, R.: *Zur Methodengeschichte des Englischunterrichts an Hamburger Volksschulen*, in: Brusch, W. u.a.: *Englischdidaktik: Rückblicke - Einblicke - Ausblicke*. Berlin 1989.

Audiolinguale Übung

EXAMPLE – Pattern: What have (you) been (do)ing (all day)?

- a) Susan: all day
- b) Jill: listen to – my favourite records – again
- c) Sausan: not – listen to – records – for weeks

- a) Susan: What have you been doing all day, Jill?**
- b) Jill: I´ve bee listening to my favourite records again.**
- c) Susan: Oh, I haven´t listened to records for weeks!**

- a) Paul: all day
- b) Peter: look at – travel posters
- c) Paul: not – look at – posters – for some days

- a) Jennifer: all afternoon
- b) Mary: read – time-tables – from France
- c) Jennifer: never – read – time-tables... usw.

How do you do A3 Paderborn 1973:15.

nenden also primär die Schwerpunkt-Patterns nachsprechen oder in kleinen Abwandlungen reproduzieren, die vom Tonband im Sprachlabor oder von der Lehrkraft selbstvorgegeben werden. Beim Umgang mit Patterns wird auf Regel-Erklärungen völlig verzichtet.

Die audiovisuelle Methodenkonzeption folgt der lerntheoretischen und der linguistischen Tradition der audiolinguale Methode. Jedoch setzt man jetzt auf eine stärkere Visualisierung der sprachlichen Übungen. In manchen Varianten gibt es zu jeder Äußerung ein Bild, das den Inhalt veranschaulicht. Für beide Konzeptionen gilt das Primat der Einsprachigkeit.

Bilinguales Lerngespräch (auf einen Ausgangstext bezogen)

- L:** Picture Nr. 2, Lucy. "Why not?" What´s that in German? **S:** Warum nicht?
L: Yes, or perhaps? We can put in another German word. **S:** Warum denn nicht?
L: Good. Why not (gibt Zeichen zum Wiederholen) **S:** Why not?
L: I´ll be your campaign manager. Ich bin dein Wahlkampfmanager. Ich manage deinen Wahlkampf. I´ll be your campaign manager.

Zitiert nach Butzkamm, W.: *Psycholinguistik des Fremdsprachenerwerbs*. Tübingen, 1989:185.

Die Verwendung der Muttersprache ist in der bilingualen Methode, die aus der audiolingualen und z.T. audiovisuellen Methode hervorging, bei der Bedeutungsvermittlung ausdrücklich vorgesehen. Im Wesentlichen verwendet die Lehrkraft die Muttersprache der Lernenden zum besseren Verständnis und zu Veranschaulichung.

VON DER METHODE ZUM ANSATZ

In kommunikativen Ansätzen gewinnen pädagogische Aspekte wie Lernerzentriertheit, Motivation, Rhythmisierung sowie Erfahrungsbezogenheit der Lerninhalte an Bedeutung. Die bisher gekannte strenge Orientierung an einem methodischen Weg gibt man zu Gunsten einer stärkeren Öffnung für methodische Vielfalt auf. Im Bereich der sprachlichen Zielsetzungen geht es nun weniger um die Vermittlung der formalen Gegebenheiten von Sprache. Die Lernenden sollen vielmehr befähigt werden, sich in der fremden Sprache mitzuteilen, ihre Redeabsichten umzusetzen. Selbst wenn die Äußerung nicht in allen Facetten den Normen der L2 genügt. Gemäß dem programmatischen Leitspruch „*fluency before accuracy*“ wird die Befähigung zum sprachlichen Handeln höher eingeschätzt, als die sprachliche Wohlgeformtheit der Äußerung. In früheren Konzepten kommunikativer Ansätze richtet sich in Bezug auf den Kompetenzaufbau das Hauptaugenmerk auf die Anbahnung mündlicher Kommunikationsfähigkeit. Diese Fähigkeit soll sich in Alltagssituationen bewähren.

Kommunikative Ansätze bieten ein breites Spektrum neuer Übungsformen. Sie sind durchgängig kontextualisiert, d.h. in eine Situation eingebunden, die den Sinn des Übungsstoffes transparent macht. Auch die Drillübung hat nun einen situativen Kontext und ist partnerorientiert.

In manchen Aufsätzen liest man heute von der post-kommunikativen Phase, die inzwischen die kommunikative abgelöst haben soll. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass bisher vernachlässigte lerntheoretische Fragen thematisiert werden, zum anderen sind interkulturelle Aspekte wichtiger geworden. Dennoch ist der Begriff „post-kommunikativ“ kaum zu rechtfertigen. Nach wie vor sollen die Lernenden kompetente Fremdsprachenbenutzer werden. Auch das kommunikativ orientierte Lehrgangsprinzip, das auf den Erkenntnissen der Pragmatik basiert, hat nur wenige Änderungen erfahren. Nicht zuletzt ist das Übungs- und Aufgabenrepertoire erhalten geblieben.

Moderne kommunikative Aufgabe

UK/US

My country

When people are invited to a party,
they often take a bottle of wine
or even bottles of beer.

Aus: Tomalin, B./Stemplesky, S.: *Cultural Awareness*. Oxford 1993:101.

Die lerntheoretische Diskussion hat zu Empfehlungen geführt, den Unterricht stärker an den Erkenntnissen des Konstruktivismus auszurichten. Die Grundannahme des Konstruktivismus ist, dass Lernende sich Wissen individuell aneignen. Die Verarbeitung von Informationen in einer Lerngruppe vollzieht sich sehr unterschiedlich, weil jeder Lernende anderes Vorwissen mitbringt.

Die Bedeutung interkulturellen Lernens realisiert sich in modernen kommunikativen Ansätzen auf der sprachlichen Ebene im Bemühen, die Lernenden zu einem Sprachverhalten anzuleiten, das von ihren Interaktionspartnern akzeptiert wird. Auf der Inhaltsebene wird versucht, mehr Bewusstheit für Fremdes zu schaffen.

DIE EMOTIONEN WERDEN ENTDECKT

Suggestopädie, *Community Language Learning* und TPR sind Beispiele für alternative Methoden. Sie werden unter dieser Bezeichnung geführt, weil die Konzepte die vermuteten emotionalen Faktoren beim Fremdsprachenlernen berücksichtigen wollen. In suggestopädischen Kursen folgt vor der eigentlichen Stoffpräsentation eine Vorphase, in der mit Phantasie Reisen und ähnlichen Tätigkeiten bei den Kursteilnehmern eine entspannte Haltung aufgebaut werden soll, der Lernstoff, in der Regel als zweisprachiger Dialog präsentiert, wird musikerunterlegt im sogenannten Lernkonzert dargeboten.

In einem Fremdsprachenunterricht nach den Prämissen von *Community Language Learning* wird der Lehrplan im Rahmen von thematischen Interaktionen von der Lernergruppe selbst entworfen. Während ihrer Interaktionen können sie immer die Hilfe der Lehrkraft in Anspruch nehmen, wenn sich bei der Versprachlichung Schwierigkeiten auftun. Die Lehrkraft notiert währenddessen einige der Probleme und thematisiert sie im Anschluss an die Interaktionsphase.

Modern formuliert versucht man mit der Methode des *Total Physical Response* durch die unmittelbare Erfahrung von Sprache und Bewegung Verbindungen zwischen den Nervenzellen herzustellen, neuronale Vernetzungen zu unterstützen und zu festigen. Nicht durch das Pauken von Lernstoff sondern durch Körpererfahrung. Hierzu formuliert die Lehrkraft Aufforderungen, die von den Kindern durch Körperbewegungen erfüllt werden können. Die Verwendung der Äußerungen durch die Lernenden selbst ist zu einem recht späten Zeitpunkt vorgesehen. Die Auswahl der Imperative geschieht nach ihrer Eignung, sie im Klassenzimmer umzusetzen.

Wortschatzeinführung mit der TPR-Technik

Rectangle:

Draw a rectangle on the chalkboard

Pick up a rectangle from the table and give it to me

Put the rectangle next to the square

Aus: Asher, J.: *Learning Another Language Through Actions. The Complete Teacher's Guide*. Los Gatos 1977:54.

Bilinguale Interaktion im Fach Geschichte (Auszug)

Stundenthema: The State and the Church in the Middle Ages

S: I think that there´s no just – just war, because...in war die many people and I think the same as F. The Allies have begun the war because they...

L: Fired the first shot.

S: No they “einmischen”...

L: They´ve got involved. They´ve got involved in this. To get involved.

Y: I´ve the same opinion like J...

Aus: Bach/Niemeier, 2002:108.

Als Methode im weiteren Sinne kann man auch das bilinguale Unterrichten (*Content and Language Integrated Learning*) auffassen, d.h. das Lehren und Lernen in der Erst- und der Zielsprache. Im Gegensatz zu herkömmlichem Englischunterricht wird im bilingualen Unterricht die Fremdsprache als Kommunikationsmittel und als Arbeitssprache ins Spiel gebracht. Meist ab dem dritten Lernjahr und vornehmlich an Gymnasien werden Lehrplanthemen aus den Sachfächern Erdkunde, Geschichte etc. weitgehend fremdsprachlich erarbeitet und somit zum eigentlichen Lehr- und Lerngegenstand. Quellen sind in beiden Sprachen verfasst. Das Wort bilingual deutet die Stellung der Fremdsprache an: In CLL ist sie – auf dem Papier zumindest – nicht mehr Lernsprache. Der Englischunterricht verfolgt seine Ziele in eigenen Stunden.

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE:

Bach, G.; Niemeier, S. (Hg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/M. 2000.

Bufe, W. (Hg): *Moderne Sprachlehrmethoden. Theorie und Praxis*. Darmstadt 1991.

Richards, J. C. und Th. S. Rodgers: *Approaches and Methods in Language Teaching*. New. Cambridge 2001.

Vielau, A.: *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. Berlin 1997.

KOMPETENZEN

- ⇨ Methodische Entwicklungen strukturell erläutern
- ⇨ Den Methodenbegriff anhand von Parametern erläutern
- ⇨ Methoden begründet kategorisieren
- ⇨ Die Bedeutung von Methoden für Sprachlehrprozesse erörtern
- ⇨ Die Bedeutung der Erstsprache in Sprachlehrmethoden erörtern
- ⇨ Übungen und Aufgabentypen darstellen und erörtern
- ⇨ Verfahren und Techniken darstellen und erörtern
- ⇨ Zielsetzungen von Methoden vergleichend darstellen
- ⇨ Aspekte der Übung und Festigung lerntheoretisch erörtern
- ⇨ Aspekte der Sprachauswahl und Gruppierung linguistisch erörtern

STANDARD 9

ENGLISCHUNTERRICHT ANALYSIEREN UND BEWERTEN

Integraler Bestandteil des BA- Studiengangs Lehramt Anglistik sind Praktika. Hier gestalten Studierende mit dem Ziel Lehrermaster Unterricht oder einzelne Unterrichtsphasen auch selbst. In erster Linie sind Praktika Unterrichtshospitationen. Über die gezielte Beobachtung sollen sich Studierende Einblicke in die curriculare, fachdidaktische, pädagogische und methodische Konzep-

Kriterien für die Unterrichtsbeobachtung können sein:

- ✎ **die fachdidaktische Zielsetzung:**
 - Auswahl und Formulierung der Lerninhalte und Feinziele
 - Realisierung des didaktischen Konzepts

- ✎ **die fachwissenschaftliche Komponente des Lerninhalts:**
 - Linguistische, textdidaktische, kulturwissenschaftliche Aspekte
 - Akzentuierungen innerhalb des Stoffbereichs
 - Integration der Thematik
 - Problematisierung der Thematik

- ✎ **das methodische Vorgehen:**
 - Präsentation und Vermittlung
 - Gestaltung der Unterrichtsphasen
 - Auswahl von Sozial- und Arbeitsformen, Medieneinsatz
 - Frage- und Gesprächstechnik
 - Gewicht autonomer Lernformen
 - Lernzielkontrolle
 - Angemessenheit der Leistungsforderung in Bezug auf die Lerngruppe
 - Zeiteinteilung und Unterrichtstempo

tion von Unterrichtseinheiten verschaffen. Erfahrene Lehrkräfte evaluieren ihren Unterricht regelmäßig selbst oder lassen Kolleginnen und Kollegen Evaluationen der eigenen Unterrichtsorganisation durchführen, um eine Optimierung der Lehr- und Lernprozesse zu erreichen.

WELCHE LERNVORAUSSETZUNGEN ZU PRÜFEN SIND

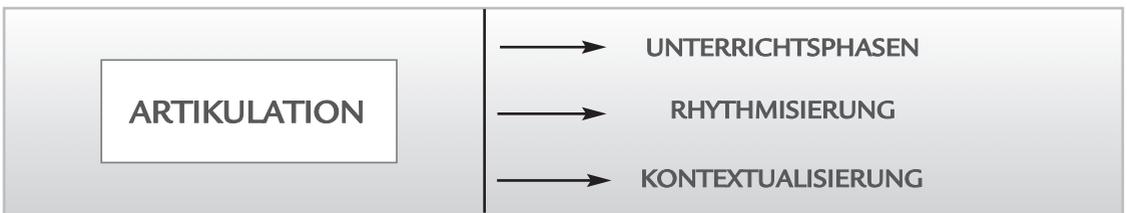
Allgemeine Lernvoraussetzungen, die für jede Schulform/Schulart zu prüfen sind, betreffen:

- Individuallage der Klasse: Zusammensetzung, soziale Herkunft der Schüler, Gruppenbildung, Leistungsfähigkeit und -bereitschaft.
- Stellenwert des Englischen: Englisch erste, einzige oder zweite Fremdsprache, Pflicht- oder Wahlpflichtfach, bilinguales Sachfach.
- Motivationsfördernde Elemente: z.B. Schüleraustausch, Partnerschulen, andere interkulturelle Kontakte, Englisch als Schulsprache.

DREI BEISPIELE FÜR BEOBACHTUNGSSEGMENTE

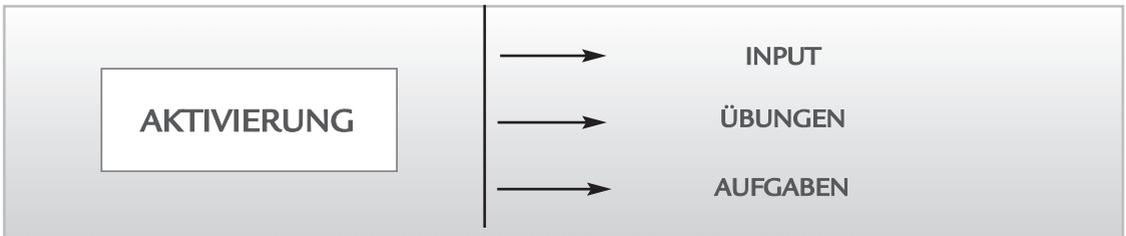
Artikulation: Dieses Beobachtungssegment bezieht sich auf die Verlaufsplanung der Unterrichtsstruktur und fragt nach deren Effizienz in Bezug auf die Zielsetzungen. In den ersten Lernjahren stehen oftmals linguistische Schwerpunkte im Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Zur Auswahl steht ein Phasenmodell, das nach Aufwärmphase und Hinführung zum Thema ein klares Unterrichtsziel vorstellt, z.B. *going shopping*. Abzulehnen sind formale Stundenziele wie „Anwendung des present tense“, da die Form im Mittelpunkt steht, anstatt die Funktion der Struktur. Wie in kommunikativen Aneignungsphasen üblich, schließen sich an die Präsentationsphase Aufgaben zur Erarbeitung und Anwendung an. Alternativ hierzu sind offene Formen vorstellbar. Sie aktivieren die Selbsttätigkeit der Lernenden, fördern die Individualisierung des Aneignungsprozesses, indem schwierigkeitsgestufte Aktivitäten zur Auswahl stehen. Die Lehrkraft übernimmt in diesem Modell Beratungsaufgaben.

Die Funktion von Redemitteln wird den Lernenden durch geeignete Formen der Kontextualisierung transparent. Beispielsweise konstruiert man eine authentizitätsnahe Situation, man inszeniert ein Geschehen oder beginnt mit einer Geschichte. Von Stundenbeginn an entwickelt sich ein thematischer oder funktionaler roter Faden, der als Kontext den Unterrichtsverlauf zusammenhält.



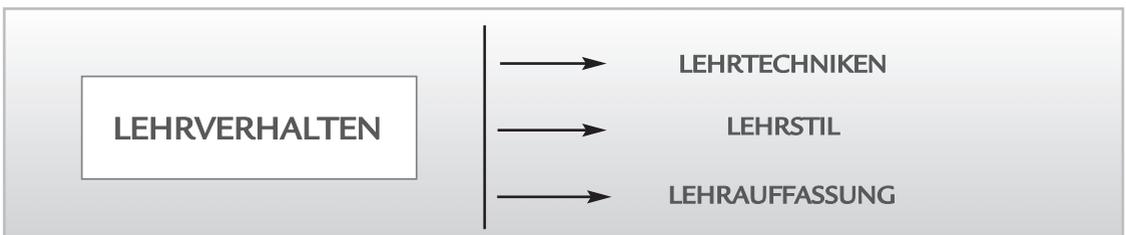
Wichtig für Aussagen zur Artikulation von Englischunterricht ist das Beobachtungselement Rhythmisierung und Abwechslung. Eine schüler- und lerngemäße Planung bedarf des Wechsels an Tätigkeiten, auch des Anforderungsniveaus und der Fertigkeiten. Auflockerungsphasen sollten ebenso verständlich sein wie ein variabler Medieneinsatz. Auch die Beteiligung der Lehrkraft an der Interaktion und an der Wissenskonstruktion beeinflusst die Rhythmisierung des Unterrichtsverlaufs.

Aktivierung: Wichtig ist die Konstruktion des Input, der an die Lernenden gerichtet wird. Er ist in hohem Maße lernwirksam und entscheidend an der Kompetenzentwicklung der Lernenden beteiligt. Durch Redundanz, strukturelle Eingriffe, mediale Stützen sowie mimisch-gestische Entlastungshilfen wird das Gehörte oder Gelesene dem Verstehensvermögen der Lernenden angeeignet. Vorwissen und Dekodierungsstrategien werden aktiviert.



Damit sich Sprache in allen Kompetenzbereichen entwickeln kann, sind verschiedenartige Tätigkeiten vonnöten. Alle Verarbeitungskanäle sollen idealerweise aktiviert werden. Übungen trainieren ausgewählte linguistische Mittel, Aufgaben lösen komplexere Sprachverwendungen aus. Beide Formate haben im Englischunterricht ihre Berechtigung, wobei die Zielsetzung entscheidend ist.

Imitativ-reproduktive Aktivitäten können ein Differenzierungsangebot für schwächere Lerner sein. Sie können für Festigungsprozesse von neuen Redemitteln konzipiert sein oder als erste Annäherung an den Input fungieren. Ganzheitlich orientiert sind Sprachtätigkeiten, die zu kreativ-schöpferischen Produkten führen. Viele nonverbale Aktivitäten unterstützen die Verankerung von Redemitteln im mentalen Lexikon. Produktive Aktivitäten, bei denen die Lernenden die Sprache frei verwenden, unterstützen die Hypothesenbildung und fördern die Sprechfertigkeit.



Lehrverhalten: Außer Frage steht der Einfluss der Lehrkraft auf den Unterrichtsverlauf. Neben der Planung des Unterrichts trägt sie auch Verantwortung für die Umsetzung. Beobachtungsegmente des Lehrverhaltens aus fachdidaktischer Sicht betreffen die Techniken und Fertigkeiten,

VIER BEISPIELE FÜR EINZELASPEKTE DER UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG

Sprachverwendung und -betrachtung:

1. Mit welchen Routineformeln sind die Lernenden vertraut?
2. Sind in den Interaktionen des Klassenverbands Smalltalk-Elemente erkennbar?
3. Gibt es Phasen, die für die Anbahnung von Sprachbewusstsein reserviert sind?
4. Welche Bedeutung nehmen Kontext und Rolle im Unterrichtsverlauf ein?
5. Wie ist das Verhältnis von formaler und funktionaler Sprachbetrachtung?

Umgang mit Fehlern:

1. Welche Fehler in der Lerngruppe beeinträchtigen das Verständnis?
2. Bei welchen Aktivitäten und Aufgaben treten verstärkt Fehler auf?
3. Welche Fehler werden von den Lernenden selbst erkannt und verbessert?
4. Welche Fehler beeinträchtigen ein akzeptables Sprachverhalten?
5. Welches Korrekturverhalten zeigt die Lehrkraft bei mündlichen Schülerfehlern?

Medieneinsatz:

1. Welche Funktionen übernehmen die verwendeten Medien?
Gibt es Alternativen?
2. Welche Medien dienen den Lernenden als Werkzeug?
3. In welchen Phasen wäre der Computereinsatz vorstellbar?
4. Beurteilen Sie ein Medium im Hinblick auf Anschaulichkeit, Effizienz, Klarheit.
5. Erörtern Sie den Medieneinsatz im Hinblick auf Differenzierung.

Text-/Literaturdidaktik:

1. Beurteilen Sie die texterschließenden Methoden, die auf die Rezeption folgen.
2. Werden die Lernenden zu eigenen Textdeutungen geführt?
3. Welche Formen der kreativen Textverarbeitung kommen zur Anwendung?
4. Welche Ziele werden mit der Textrezeption verfolgt?
5. Welche Leseweisen werden aktiviert?

BEWERTUNGSRASTER FÜR MODELSTUNDEN

Methodische Komponenten	Beispielantworten
Stundenziel	Verstehen und Anwendung des <i>simple present</i>
Einstieg in die Stunde	Aktivierung Vorwissen (Produktnamen, Wortschatz), bildgestützte Lehrerdemonstration
Struktur der Stunde	Präsentation, Reproduktion, Produktion, Bewusstmachung
Darbietung des Lernstoffes	bildgestützt (TA, OHP) kontextuelle Vermittlung
Entlastungsmaßnahmen und Bewusstmachung	Bilder, Tafelnotizen, Bild, Struktur, Regel
Ergebnissicherung	Zuordnungsaufgaben nach Vorbild, reproduktive Übungen in Partnerarbeit, Regel
Anteil an produktiven und reproduktiven Übungen	repr., z.B. Zuordnungsaufgaben prod., z.B. Lernspiele, <i>activities</i>
Kontextualisierbarkeit der Übungen	Fragesituation in Kontakt-, Kommunikation
Verteilung der Redeanteile	L-SS Ss-Anteil sehr gering ——hoch
Maßnahmen zur Kontrolle, Sicherung des Lernerfolgs	Lehrerkontrolle in L- SS-Gespräch Auswertung der SS- Lösungsvorschläge, viele ähnlich gelagerte Satzbeispiele, Regel

Das Bewertungsraster bezieht sich auf ein Stundenmodell aus: Ziegesar, D. v./Ziegesar, M. v.: *Einführung von Grammatik im Englischunterricht*. München 1992.

welche die Lehrkraft im Sinne des Sprachlernprozesses anwendet. Auch der Lehrstil wirkt sich auf Unterrichtsabläufe aus. Ebenso ist die Frage von Bedeutung, welche fachlichen Auffassungen der Lehrkraft sich im Unterrichtsverlauf widerspiegeln.

KOMPETENZEN

- ⇨ **Übungs- und Aufgabentypen beurteilen**
- ⇨ **Didaktische Elemente des Stundenverlaufs identifizieren**
- ⇨ **Sprachaktivitäten kritisch würdigen**
- ⇨ **Das Verhältnis der Einübung rezeptiver und produktiver Fertigkeiten einschätzen**
- ⇨ **Didaktische Funktion der Arbeitsmittel erörtern**
- ⇨ **Formen der Textarbeit analysieren und erörtern**
- ⇨ **Vermittlungsprozesse beschreiben und beurteilen**
- ⇨ **Lehrverfahren identifizieren und didaktisch einordnen**
- ⇨ **Alternative Lehrkonzepte zu bestehenden entwerfen**
- ⇨ **Formen der Lernzielsicherung identifizieren und bewerten**
- ⇨ **Formen der Verständnisüberprüfung identifizieren und bewerten**
- ⇨ **Formen der Selbsttätigkeit erörtern**

STANDARD 10

ENGLISCHUNTERRICHT PLANEN UND DURCHFÜHREN

Obwohl heute viele Unterrichtsprinzipien schulartenübergreifend aufgefasst und auch diskutiert werden, kommt man nicht umhin, bei der Planung von Unterricht die Besonderheiten der jeweiligen Schulform zu berücksichtigen, für welche sie erfolgt. Besonders heterogen stellen sich die Lernwelten auf den Sekundarstufen I und II dar. Über die vorgegebenen Lehrplaninhalte werden die Zielsetzungen und Lernbedingungen an den einzelnen Schulformen zwar berücksichtigt. Aber erst eine reflektierte Unterrichtsmethodik trägt dazu bei, die Zielsetzungen auch lernprozessorientiert zu artikulieren.

Einige Leitlinien der Unterrichtsgestaltung

- ✎ Mediengestütztes Unterrichten
- ✎ Handlungorientiertes Vorgehen
- ✎ Systematisches Üben
- ✎ Befähigung zur interkulturellen Methodenvielfalt
- ✎ Fehlertoleranz
- ✎ Kompetenzaufbau

Gehring, W.: *Englisch unterrichten*. Donauwörth 2002.

WIE MAN ENGLISCH AN DER GRUNDSCHULE UNTERRICHTET

In allen Bundesländern wird Englisch mittlerweile an der Grundschule unterrichtet. Drei Lehrverfahren des Frühbeginns bildeten das methodische Grundgerüst, das sich heute in unterschiedlichen Ausprägungen und Akzentuierungen realisiert.

1: In der begegnungssprachlichen Ausrichtung soll Englisch (oder eine andere Fremdsprache) ohne Lernzielsteuerung in den Unterricht der anderen Fächer integriert werden. Vorrangig geht es um interkulturelles und soziales Lernen. Die begegnungssprachliche Ausrichtung ist projektorientiert angelegt, musischen und spielerischen Aktivitäten wird breiter Raum gegeben. Ein messbarer Zugewinn an sprachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten wird nicht beabsichtigt.

2: Die systematische Ausrichtung basiert auf Themen und Situationen. Ziel ist es, bei den Kindern elementare Kommunikationsfertigkeiten zu entwickeln. Besonderes Gewicht liegt auf mündlicher Ausdrucksfähigkeit und der Schulung des Hörverstehens. Die Methodik basiert nicht auf imitativ-reaktiven Spracherwerb allein, sondern löst auch produktive Sprechanlässe aus. Auf eine Bewusstmachung grammatischer Zusammenhänge wird nicht generell verzichtet, solange sie kindgemäß ist. Die Unterrichtsgestaltung ist spiel- und handlungsorientiert und bezieht auch musische Arbeitsformen und „Phantasiereisen“ mit ein.

3: Die integrative Ausrichtung baut auf der begegnungssprachlichen und gleichermaßen auf der systematischen Ausrichtung auf. Für Begegnungen mit fremden Sprachen und Kulturen sollen alle schulischen Lernbereiche sowie fächerübergreifende Projekten sorgen, in einzelnen Phasen ist die kontinuierliche Vermittlung von Redemitteln und -strategien wie z.B. „etwas darstellen und beschreiben“ vorgesehen. Der integrativen Ausrichtung liegt eine Lernplanung zugrunde, die einer kommunikativen Progression folgt. Die meisten Grundschuldidaktiker favorisieren inzwischen ein Vorgehen, welches die dargestellten Verfahren integriert. Unabhängig von der Lehrkonzeption folgt der Unterricht grundschulgemäßen Lehrprinzipien, in denen er sich vom Unterricht an der Sekundarstufe I unterscheidet.

Einige Grundschulprinzipien

- | | |
|--|---|
|  Häufiger Methodenwechsel | Abwechslungsreiche, kurzweilige Planung |
|  Ganzheitsprinzip | Kindliche Lebenswelt ist Mittelpunkt |
|  Planung in Aktionseinheiten | Ganzheitliche, handlungsorientierte Erarbeitung von Themenbereichen |
|  Fächerintegratives Lernen | Integration von Elementen aus Musik, Kunst, Sport etc, als Bewegung, Gestaltung etc. |
|  Spielerisch-musisches Tun | Einbeziehen von auf das Fühlen, Wahrnehmen und intuitive Erfassen ausgerichteter musischer Aktivitäten, auch integriert in spielerische Tätigkeiten |

Vgl. Vollmuth, I.: *Englisch an der Grundschule*. Heidelberg 2004.

WIE ES AUF DER SEKUNDARSTUFE I WEITERGEHT

Der Anfangsunterricht in der Jahrgangsstufe 5 hat als gemeinsame Basis an allen Schultypen das Ziel, die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten zu initiieren. Es sollen die Grundlagen für eine rege und verfügbare Kommunikationsfähigkeit gelegt werden. In den ersten Monaten Englisch erfolgt in der Regel ein kommunikationsorientiertes Aussprache- und Sprechtraining, um die Fähigkeit zu fördern, phonetische Eigentümlichkeiten der Zielsprache zu artikulieren wie phonetische Unterschiede wahrzunehmen. Landeskunde wird immanent vermittelt. Auch der Ausbildung der Hörverstehenskompetenz wird besondere Aufmerksamkeit zuteil. Elementare Fertigkeiten des Englischen in den Bereichen Aussprache, Grammatik, Wortschatz und Sprachfunktion sollten nach zwei Jahren Anfangsunterricht weitgehend verankert sein, die Bewältigung vorhersehbarer alltäglicher Sprechsituationen gelingen.

Ab dem 3. Lernjahr beginnt im Allgemeinen die Phase des Sprachausbaus. Sie zeichnet sich durch eine stärkere Betonung des kognitiven Lernens und damit des Betrachten und Erfassens von Regeln und Regularitäten aus. Den kontinuierlichen Ausbau kommunikativer Fähigkeiten ergänzen Maßnahmen, die der Entwicklung der Lesefähigkeit dienen. Hauptsächliche Textbasis ist das Lehrbuch, allmählich kommen Lektüren hinzu. Vornehmlich Realschule und Gymnasium leiten die Lernenden zur Produktion eigener Texte an. Um bis zu 1400 neue Wörter erweitert sich, je nach Schulform, der aktive Wortschatz der Lernenden pro Jahr (Anfangsunterricht etwa 400). Wichtig wird die konsequente Schulung im Umgang mit Lerntechniken (Arbeit mit dem Wörterbuch, Anwendung von Wortbildungsregeln, Bedeutungserschließung aus dem Kontext, rezeptive Beherrschung der Lautschrift), mit der auch die Arbeit am passiven Wortschatz vorangetrieben wird. Die Inhalte in der Aufbauphase sind interkulturell akzentuiert, angestrebt wird eine explizite Auseinandersetzung mit erfahrungsbezogenen zielkulturellen Themen zu Großbritannien/USA.

Jeder Schultyp hat spezifische Bedingungen und Zielsetzungen, eine Differenzierung des Englischunterrichts ist unvermeidlich. Differenziert nach Schultyp wird vor allem im Hinblick auf die Progression, das Lerntempo, den Umfang der Lerninhalte sowie ihre Präsentation bzw. Form und Intensität der Behandlung. An Haupt- und Realschule legt die praktische Verwertbarkeit des Englischen im künftigen Berufsleben die Abschlussprofile fest. Die gymnasiale Mittelstufe orientiert sich am Anforderungsniveau der Sekundarstufe II, wo Diskursfähigkeit und Vertrautheit mit wissenschaftlichen Methoden der Textanalyse als Vorbereitung auf ein philologisches Studium angestrebt werden.

VIELFÄLTIGE SPRACHENTWICKLUNGEN AUF DER SEKUNDARSTUFE II

In der Sekundarstufe II geht es je nach Schulform um den Aufbau berufsvorbereitender Englischkenntnisse oder um die Vorbereitung auf ein philologisches Studium. An den Berufsschulen herrscht ein heterogenes Lernumfeld vor. Abgesehen von Berufsfachschulen werden die Lerngruppen an beruflichen Schulen in aller Regel nicht in Leistungsgruppen eingeteilt. Die Zuwei-

sung von Berufsschullernenden in Klassen erfolgt nach Ausbildungssparten. Die Lernenden an Berufsschulen verfügen über ganz unterschiedliche Englisch-Biographien. Sie können von der Hauptschule oder von Realschule und Gymnasium geprägt worden sein. Dies kann dazu führen, dass Leistungsstarke schwächere Lerner zu stärkerem Lerneinsatz anhalten. Zumindest wenn Englischkenntnisse als notwendig für das berufliche Vorankommen erachtet werden oder den Arbeitsalltag erleichtern, ist mit einem Motivationsschub für das Englischlernen zu rechnen.

Die Lehrplangestalter und in deren Gefolge die Lehrbuchautoren reagieren auf diese Gegebenheiten mit Kursmodellen, die verfügbares aktives und rezeptives Sprachkönnen reaktivieren, in berufliche Kontexte integrieren und daran anknüpfend weitere berufsbezogene Kenntnisse vermitteln. Zu den fachsprachlichen Feldern gehören technisches bzw. Verwaltungs- und Wirtschaft-senglisch, die Standards, die in der Sprachverwendung erreicht werden sollen, umfassen Fähigkeiten in der geschäftlichen Korrespondenz und Kompetenzen in der Gesprächsführung in beruflichen Kontexten.

In der Sekundarstufe II der gymnasialen Oberstufe wird ab Klasse 11 der kritische Umgang mit Texten zu einer zentralen Zielbestimmung. Die Lernenden sollen zu tieferen Einsichten in Funktion und Erscheinungsformen der Literatur geführt werden. Auf die Ausbildung von Kritik- und Diskursfähigkeit gleichermaßen ist die problemorientierte Auseinandersetzung mit gegenwartsbezogenen landeskundlichen Themen beispielsweise aus Politik, Gesellschaft, Erziehung und Technologie ausgerichtet. In einigen Richtlinien kommen in der Sekundarstufe II Dolmetschen, Übersetzen und Sprachreflexion hinzu. Eine Differenzierung der Inhalte, Ziele und Arbeitsweisen bringt die Unterteilung in Grund- und Leistungskurse mit sich. Vor allem als Leistungskurs ist das Fach Englisch durch die Einführung in wissenschaftliche Arbeitsweisen mit der Ausbildung der Studierfähigkeit der Teilnehmenden befasst.

In der gymnasialen Sekundarstufe II gibt es keine Lehrwerke mehr. Arbeitsgrundlage für den empfohlenen themenorientierten Kursunterricht sind Oberstufenlesebücher und landeskundliche Textsammlungen. In Verbindung mit aktuellen Texten der Informationsmedien und literarischen Werken im Original sollen sie für das notwendige breite Spektrum an Kommunikations- und Kulturformen zum Abbau von Fremdheit und gleichermaßen der Routinisierung von Transfertechniken sorgen.

ENGLISCH FÜR ERWACHSENE MEINT ZIELGRUPPENORIENTIERUNG

An Universitäten und Fachhochschulen steht die Vermittlung vertiefter Kenntnisse in der rezeptiven und produktiven Sprachverwendung im Vordergrund. Während der Schwerpunkt an Fachhochschulen bedingt durch das Studienangebot auf technischem Englisch und auf Wirtschaftsenglisch liegt, sind die Kursinhalte an den Universitäten nicht auf einzelne Gebiete begrenzt, sie sollen jedoch auch Kompetenzen für den wissenschaftlichen Diskurs in der Fremdsprache fördern.

Innerbetriebliche Sprachkurse werden von größeren Firmen im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen angeboten. Diese sind an den Bedürfnissen des Unternehmens orientiert und entsprechend breit gefächert. Thematisch decken die Kurse Kompetenzen ab, die von beruflichen Alltagskommunikationen (z.B. Telefonieren, Geschäftsbriefe verfassen, Smalltalk-Unterhaltungen führen) über Verhandlungsendglish bis zur Moderation von Arbeitssitzungen führen. Integraler Bestandteil von betriebsinternen Sprachkursen in größeren Betrieben sind interkulturelle Akzentuierungen, die für fremde Kulturgewohnheiten sensibilisieren wollen. Die Curricula innerbetrieblicher Sprachkurse konzentrieren sich in der Regel auf ein Wochenpensum, bei täglich mehreren Stunden Gruppen- oder Einzelunterricht.

Neben kommerziellen Instituten bieten auch Volkshochschulen mittlerweile Kurse an, die berufsbezogenes Englisch vermitteln. Die Mehrzahl der Lernangebote bezieht sich jedoch auf Lernende, die sich allgemein Kenntnisse aneignen, ihre Kenntnisse auffrischen oder ihre Kenntnisse vertiefen möchten. Spezielle Kurse bereiten auf anspruchsvolle internationale Abschlüsse vor (z.B. TOEFL; *Cambridge Certificates*). Schnelle Lernerfolge sind im Anfangsunterricht zu erreichen, da es um touristische wie alltägliche Kommunikationssituationen geht, die mit wenigen Redemitteln, geringen Wortschatzkenntnissen und oberflächlichem Grammatikverständnis zu bewältigen sind, z.B. sich vorstellen, ein Hotelzimmer buchen, nach dem Weg fragen etc.

Lehrangebote für Erwachsene außerhalb der Hochschulen müssen für eine Klientel mit sehr unterschiedlichen Aneignungserfahrungen einer Fremdsprache konzipiert sein. Auch Lernmotivation und Lernbereitschaft können von Teilnehmer zu Teilnehmer stark variieren. Tendenziell fällt es Erwachsenen schwer, die englische Sprache authentizitätsnah zu artikulieren, wenn sie spät mit dem Lernen begonnen haben. Auch verlangen sie schneller als Jugendliche nach Erläuterungen für wahrgenommenen Sprachphänomenen zugrundeliegender Regeln.

ENGLISCHUNTERRICHT SELBST VERSUCHEN

Vorausgehende Unterrichtsbeobachtungen können eine wichtige Hilfe für erste Lehrversuche sein. Methoden und Techniken, auf die man während der Hospitationen aufmerksam geworden ist, sollten für die eigene Unterrichtsvorbereitung jedoch kritisch reflektiert und nicht nur nachgeahmt werden.

Die Planung einer Unterrichtseinheit beginnt normalerweise mit der Sachanalyse des Lerngegenstands aus fachwissenschaftlicher Perspektive. In der Sachanalyse wird versucht, zu erwartende Schwierigkeiten eines Unterrichtsgegenstands zu identifizieren. Die Ergebnisse beeinflussen die Auswahl der Schwerpunkte, die didaktisch-methodischen Planungsschritte sowie die Lernziele. Auf die Sachanalyse folgt eine genaue Festlegung der Lernziele, -inhalte und Lehrverfahren.

Ein moderner Englischunterricht spricht alle Sinne des Lernenden an und sucht autonomes Lernen zu unterstützen. Somit ist er holistisch, d.h. ganzheitlich ausgerichtet. Die Eigeninitiative der Lernenden wird erleichtert, wenn die Lernprozesse thematisch im Umfeld der unmittelbaren

Schülererfahrung angesiedelt sind. Handlungsorientiertes Lernen wird z.B. durch kreative Verfahren (z.B. fragmentarische Texte vervollständigen) oder durch schüleraktivierende Methoden (z.B. action songs) gefördert. Auch offene Unterrichtsformen wie sie Projekte, Lernstationen oder Formen der Freiarbeit darstellen, kommen der autonomen Sprachverarbeitung entgegen.

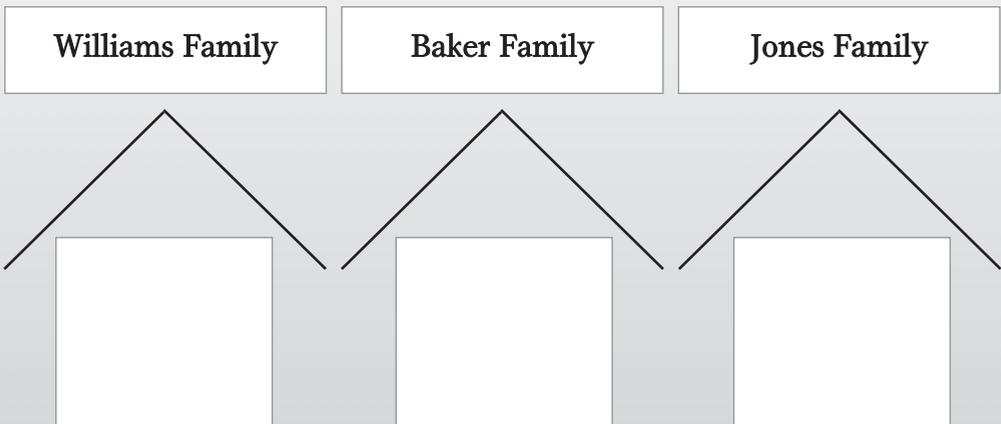
Der Wechsel von Lehrverfahren und Sozialformen trägt wesentlich zur Auflockerung des Unterrichts bei. Motivation und Eigeninitiative des Schülers werden gleichermaßen angeregt. Die Wahl der Sozialformen (z.B. Frontalunterricht, Partnerarbeit etc.) ist in der Regel abhängig von den Lernzielen und Lehrverfahren.

In lernzielorientierten Unterrichtseinheiten will man ein besonderes sprachliches Phänomen der Zielsprache (Wortschatz...) oder eine bestimmte Fertigkeit (Lesen...) schwerpunktmäßig trainieren.

Beispiel einer handlungsorientierten Sprachaufgabe

In Aktivitäten nach dem Übungstyp 2 zeichnen die Lernenden mündlich vorgetragene Beschreibungen in das Arbeitsblatt ein, z.B.:

*The house of the Williams family has got three windows in the first floor.
The window frames are painted white. But the window in the middle has got a brown frame...*



Aus: Gehring, W.: *Englisch unterrichten*. Donauwörth 2002:82

Möglicher Planungsverlauf für lernzielorientierte Unterrichtseinheiten

Sachanalyse

- a) Fachwissenschaftliche Betrachtung der Lerngegenstände z.B. mögliche phonologische Interferenzen bei *arm, finger*
- b) Folgerungen für die Unterrichtsplanung z.B. Berücksichtigung imitativer Übungsformen

Methodische Analyse

Begründete Darstellung der methodischen Konzeption:

<u>Methodische Maßnahme</u>	→	<u>Begründung</u>
- Bild-/Wortkarte	→	Semantisierungshilfe
- Hörtext	→	Aussprachevorbild
- Chorsprechen	→	Abbau von Hemmungen
- Einzelsprechen	→	Erkennen von Ausspracheschwierigkeiten

Ermittlung des Fertigungsbereichs

z.B. Dialogschulung, Situativer Kontext

Festlegung des Stundenziels

Bestimmung der Feinziele

z.B. kognitive Feinziele: den Musterdialog reproduzieren können,
 die Schüler sollen den Wortschatz anwenden
 können, den Text verstehen können.

Unterrichtsentwurf

Sprachaufnahme	}	Sozialformen/Aktivitäten/Arbeitsmittel/Medien/Zeit
Sprachverarbeitung		
Sprachanwendung		

Aus: Gehring, W: *Englisch unterrichten in der Sekundarstufe I*. Donauwörth 2002.

Warm up/pre-tasks: Vor Beginn der Sprachaufnahme steht die Aufwärmphase (*warm-up*), mit der die Lernenden auf das Fach Englisch eingestimmt werden. Das Ende einer Aufwärmphase ist oftmals der didaktische Ort für pre-tasks. Aufgaben dieser Art führen zum Stundenthema hin.

Sprachaufnahme: An der Darbietung des aktuellen Lernstoffs nehmen die Schüler primär rezeptiv teil.

Sprachverarbeitung: Die Verarbeitungsphase macht die Lernenden mit dem neuen Sprachmaterial näher vertraut.

Sprachanwendung: In der Anwendungsphase verwenden die Lernenden das Neue in ähnlichen oder noch nicht behandelten Zusammenhängen.

WOFÜR IST OFFENER UNTERRICHT BEDEUTSAM

Lernzielorientiertes Unterrichten ist in den ersten Lernjahren wichtig, um einen soliden Bestand an Sprachwissen und Sprachkönnen anzubahnen. Um die Lehrerzentriertheit abzubauen und das autonome Lernen zu fördern, sollten im Wochenplan stets auch offene Unterrichtsformen (Freiarbeit, Projektarbeit) enthalten sein.

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE:

Brewster, J./Ellis, G./und D. Gerard: *The Primary English Teacher's Guide*. London 2003.

Brumfit, C. (Hg.): *Teaching English to Children. From Practise to Principle*. Oxford 1990.

Buhlmann, R./Fearn, A. (Hg.): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung natur-wissenschaftlicher und technischer Fachsprachen*. Tübingen 2006.

Gehring, W./Mayer, N. (Hg.): *Fremdsprachenunterricht heute*. Oldenburg 2006.

Gehring, W./Vollmuth, I.: *Methodik Englisch Frühbeginn*. Norderstedt 2006.

Gehring, W.: *Englisch unterrichten in der Sekundarstufe I*. Donauwörth 2002.

Hecht, K./ Waas, L.: *Englischunterricht konkret*. Donauwörth 1995.

Quest, J./ von der Handt, G. (Hg.): *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bielefeld 2002.

Ur, P.: *A Course in Language Teaching. Practise and Theory*. Cambridge 1996.

Willis, J.: *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow 1996.

Ziegesar, D. v./Ziegesar, M. v.: *Einführung von Grammatik im Englischunterricht*. München 1992.

KOMPETENZEN

- ◇ Schulartenspezifische Zielsetzungen beschreiben
- ◇ Schulartenspezifische Lehr- und Lernprobleme beschreiben
- ◇ Schulartenspezifische Prinzipien der Unterrichtsgestaltung beschreiben
- ◇ Phasen des Fremdsprachenunterrichts darstellen
- ◇ Planungselemente des Englischunterrichts reflektiert beschreiben
- ◇ Prinzipien der Unterrichtsgestaltung beschreiben und umsetzen
- ◇ Unterrichtsentwürfe anfertigen
- ◇ Sachanalytische Zugänge zu Lerninhalten umsetzen
- ◇ Methodische Erwägungen anstellen und begründen
- ◇ Handlungsorientierte Übungspläne entwerfen

STANDARD II

LERNSTANDSMESSUNG KENNEN UND BEGRÜNDEN

An Tests kommt man als Lehrkraft schon deshalb nicht vorbei, weil sie von den Kultusbehörden vorgeschrieben sind. Die über das Jahr verteilte Mindestanzahl an Klausuren ist in den meisten Bundesländern festgelegt. Wer eine Klassenarbeit schreiben lässt, bezieht die Fragen auf den Lernstoff einiger weniger Wochen, um die Antworten auszuwerten und zu bewerten. Eine anschließende Benotung ist nur eines von mehreren Zielen, die man mit Tests erreichen will. Die Auswertung im Fremdsprachenunterricht erlaubt Aussagen zum aktuellen Leistungsstand der Lerngruppe und dem Vermögen einzelner Lernender auf allen Ebenen der Fremdspracheneignung. Mit Lernstandsmessungen will man übergreifende Sprachkenntnisse ermitteln, dh. die Kompetenzen in der englischen Sprache, die sich nach mehreren Jahren entwickelt haben, wobei es Ziel ist, Hinweise über den Lernweg der Schüler zu erhalten, nicht zuletzt um längerfristig fördernde und stützende Maßnahmen zu entwerfen.

MIT WELCHEN TESTFORMEN MAN LEISTUNGEN AUFRUFT

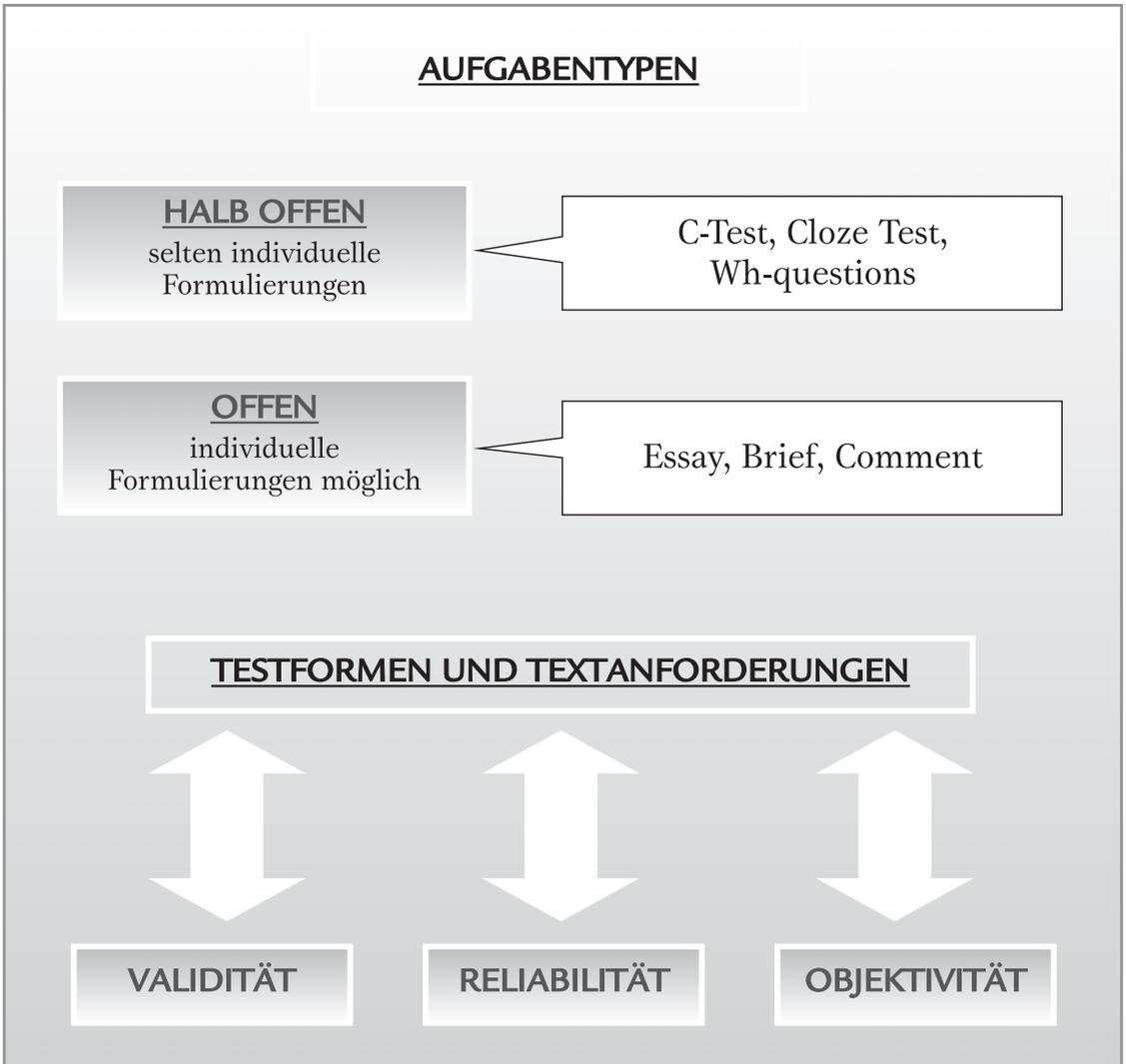
Eine Leistungserhebung kann formale Leistungen aus Bereichen des aktuellen Lernstoffs abrufen. In den ersten Lernjahren wird überprüft, wie gut das neu Gelernte, Vermittelte und Erworbenes bei den Lernenden verfügbar ist. Informationen über Kenntnisse in einem Bereich des Sprachsystems, z.B. des Wortschatzes, in einfacher Form auch Kenntnisse über Kompetenzen, werden mit *descrete point tests* gesammelt. Diese Testform besteht aus einer spezifischen Sprachaufgabe zu einem ausgewählten Bereich mit einer eindeutigen Lösung. Auch Kompetenzen in einer bestimmten Fähigkeit können mit dieser Testform überprüft werden, dh. mithilfe geschlossener oder halboffener Aufgabentypen. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Antwortmöglichkeiten. Beide Formen verhelfen kaum dazu, Aussagen über den Stand kommunikativer Fähigkeiten bei den Lernenden zu ermöglichen. Diesbezüglich sind integrative Tests besser geeignet.

Integrative Tests rufen mehrere Fähigkeiten ab. Die Auswertung dieser Testform erlaubt genauere Aussagen über den Stand der Fähigkeit zur kommunikativen Aufgabenbewältigung. Auf der funktionalen Ebene, wo es um die Sprachverwendung im Sinne von Mitteilungen geht, können Aspekte wie Partnergemäßheit und Situationsangemessenheit der Kommunikationsleistung ermittelt werden.

Unabhängig von der Testform müssen Lernende Leistungserhebungen unter Prüfungsbedingungen bearbeiten. Aufgabentypen in Tests können gebundene Formen (z.B. Richtig-falsch-Antwort-Aufgaben), halboffene (z.B. Umordnungsaufgaben) oder offene Formen (z.B. Kurzantwortaufgaben) annehmen.

WIE MAN TESTS TESTEN KANN

Um zu gesicherten Ergebnissen zu kommen, müssen Tests *valide* (gültig), *objektiv* (versachlicht) und *reliabel* (zuverlässig) sein. Bei der Korrektur und Bewertung ist die kommunikative Wirksam-



keit (intentionale/funktionale Ebene) einer abgerufenen Leistung vor allem von fortgeschrittenen Lernern höher einzustufen als die sprachliche Korrektheit (formale Ebene) dieser Leistung. Hier kann die Fehlengewichtung nach den Kriterien *conformity* (fragt nach den Abweichungen einer Äußerung von der sprachlichen und stilistische Norm) und *comprehensibility* (fragt nach den Beeinträchtigungen im Verständnis einer sprachlichen Äußerung) erfolgen (vgl. Standard).

WAS EIN SPRACHENPORTFOLIO IST

Als relativ neue Form der Lernstandsmessung hat das Portfolio Einzug in den Englischunterricht gehalten. Grundsätzlich soll es ein Begleitmedium für jeden Lerner sein, um die Reflexion des eigenen Lernprozesses zu erleichtern. Herkömmliche Textsorten zur Leistungsmessung liegen in Form von Tests vor und verbleiben nicht dauerhaft beim Lerner. Dieser Mangel wird durch das

Geschlossener Aufgabentyp

Buffalo Bill was ____

- a) sorry
- b) bad
- c) lonely
- d) unhappy**

Offener Aufgabentyp

Some people think school uniforms should be introduced in German schools.
What is your opinion?

Aus: Gehring, W.: *Englisch unterrichten*. Donauwörth 2002.

Führen eines Portfolio behoben. In solch einer Mappe sammeln Lernende alle oder nach individuellen Präferenzen ausgewählte Sprachprodukte, die in einem bestimmten Zeitraum entstanden sind, z.B. während der Grundschulzeit. Solche Sprachprodukte können überarbeitete Tests sein, Texte oder Poster etc., die in einem Projekt erstellt wurden. Kreative Arbeiten haben genauso ihren Platz darin wie E-Mail-Kontakte, Reflexionsbögen oder von der Lehrkraft erstellte

Portfolio als Vorzeigeeinstrument

- Schulwechsel
- Übertritt in höhere Schulstufe

- Stellenbewerbungen
- Orientierung bei Berufsberatung

Vgl.: Rieder, L.: "Die Anerkennung der Sprachen, die sonst nichts gelten". In: *Informationen zur Deutschdidaktik*. 1/2002: 80-90.

Evaluationen.

Das Portfolio als Textsorte in den Fremdsprachenunterricht einzuführen ist eine Begleiterscheinung im Zuge von Bemühungen des Europarats, ein Instrument zu schaffen, das die Dokumentation und Beschreibung von Aneignungsprozessen in einer fremden Sprache ermöglicht. Hierzu wurde das Europäische Sprachenportfolio (ESP) entwickelt, ein europaweit anerkanntes Dokument zur Aufbewahrung von Sprachlernleistungen. Eine der Hauptaufgaben, die man mit dem ESP verbindet, besteht in seiner Funktion als Vorzeigeelement.

In der Grundschule gibt es das ‚Basismodell‘ eines Portfolio. Es ist dazu da, all das aufbewahren zu können, was sich an eigenen Sprachprodukten des Kindes im Laufe eines Schuljahres angesammelt hat. Man findet Illustrationen, die nach dem Storytelling gemalt wurden, kleine Texte über Familie und Freunde, das selbst hergestellte Bilderwörterbuch usw. Im Grunde also ist das Portfolio eine Dokumentation der individuellen Sprachentwicklung von Lernenden. Es verhilft den Lernenden zu einem Überblick über ihre Stärken und Schwächen, sodass sie ihr eigenes Leistungsprofil besser bestimmen können. Die Dokumentation erleichtert es aber auch Lehrkräften, sich über die Leistungen der Lernenden zu informieren, vor allem über jene, die neu in einer Lerngruppe hinzugekommen sind.

AUSZUG AUS EINEM REFLEXIONSBOGEN

Grundstufe (Klasse 5/6)

Hören: Ich kann einen kurzen Dialog verstehen...

Sprechen: Ich kann über mich und meine Freunde sprechen...

Aufbaustufe (Klasse 7-9)

Listening: I can understand the main ideas in English songs...

Speaking: I can express my opinions in discussions, react to others and give reasons for my opinion...

GOOD	OKAY	PRACTICE

Adaptierte Basis: *English 2000 A1* und *A5*. Berlin: Cornelsen 2004.

Reflexionsbögen sind auch in der Sekundarstufe Bestandteile eines Portfolio, da Lernende angehalten werden sollen, ihren eigenen Lernverlauf regelmäßig kritisch zu reflektieren.

WELCHE TEXTSORTEN EIN PORTFOLIO ENTHALTEN KANN

Neben einfachen Textformen und Reflexionsbögen kommen komplexere Texte hinzu. Sie entstehen zunehmend autonom, sind jedoch im Kontext der fremdsprachlichen Kompetenzentwicklung

zu sehen. Je nach dem Lernstand ihrer Verfasser sind dies nicht mehr allein punktuelle Sprachaufgaben. Bei den Textsorten, die im Sekundarstufen-Portfolio gesammelt werden und dabei die Sprachentwicklung dokumentieren, handelt es sich nun auch um Sachtexte wie z.B. Berichte über Lehrinhalte oder Sachthemen. Die Rezension eines fiktionalen oder expositorischen Textes ist wie der Kommentar zu einem aktuellen Problembereich ein portfoliogemäßes Sprachprodukt. Die Texte selbst sind ebenfalls Gegenstand der Reflexion, da sie den Lernenden Aussagen über ihren individuellen Lernprozess ermöglichen. Wichtig ist es, Reflexionsprozesse durch Leitimpulse zu optimieren, da den Lernenden so die Evaluation ihrer Lernentwicklung erleichtert wird.

WAS MAN MIT EINEM BEWERTUNGS- UND LERNPORTFOLIO BEZWECKT

Im BA-Studiengang Anglistik ist wegen seiner Nähe zur Lehrerbildung das Portfolio dabei, sowohl das klassische schriftliche Referat als auch die Klausur als Leistungsnachweise zu ersetzen. Der hauptsächliche Grund für diese Entwicklung ist in der Forderung nach einem stärkeren Praxisbezug zu sehen, die zu zwei Portfolioformen geführt hat. Im Bewertungsportfolio treten an die Stelle der ausführlichen wissenschaftlichen Hausarbeit, die traditionellerweise dem Erwerb eines Leistungsscheins vorausgeht, kürzere, unterschiedliche Texte zu vorab vereinbarten Aufgabenstellungen (*action items*). Darunter sind Berichte und Beschreibungen (z.B. über einen Sitzungsverlauf), mitunter ergänzt um begründete Kommentierungen ausgewählter Phasen, z.B. bezogen auf die Qualität einer Präsentation. Portfolioeinträge können auch aus der zusammenfassenden und visualisierten Darstellung einer Sitzung, einer Aufsatzes oder einer argumentativen Phase bestehen. Weitere Texte eines Bewertungsportfolios realisieren sich als analytischer und/oder evaluativer Text (z.B. bezogen auf einen Aufsatz, ein Lehrbuch oder auf ein Stundenmodell). Des Weiteren sind Literaturberichte zu einer Problemstellung oder argumentative Texte hierzu geeignete Textsorten. Schließlich werden selbst entworfene Unterrichtskonzepte sowie vorbereitende Arbeiten und Handreichungen zu Moderationen oder Präsentationen aufgenommen.

Die Texte werden als Gesamtprodukt von den Modulbeauftragten evaluiert, sie können jedoch einzeln sukzessive eingereicht werden. Kriterien für die Bewertung sind die in den Standards des jeweiligen Moduls beschriebenen Kompetenzen und Qualifikationen, darüber hinaus die Wissenschaftlichkeit, die auch formal hergestellt werden muss (Zitationen, Literaturrecherche etc.).

Nicht zu vernachlässigen ist das Portfolio in seiner Funktion als Hilfe bei der Dokumentation von Lernprozessen. Angesichts neuerer lerntheoretischer Erkenntnisse, welche die Individualität von Prozessen des Wissensaufbaus betonen, ist es angezeigt, die Verankerung und Sicherung des neu Erworbenen individuell anzugehen. Vor diesem Hintergrund spielen nicht nur die selbst durchgeführten Arbeiten der Studierenden eine Rolle, sondern auch die Materialien und Literaturhinweise, die sie im Rahmen ihrer Wissenskonstruktion im Portfolio gesammelt haben. In schriftlich festgehaltenen Reflexionsphasen entwickeln die Studierenden die Fähigkeit zur Beurteilung der eingeschlagenen Lernwege.

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE

- Bachman, L. F. und A. S. Palmer: *Language Testing in Practise*. Oxford 1996.
- Brunner, L./Schmidinger, E.: *Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I*. Linz 2001.
- Doyé, P: *Typologie der Testaufgaben für den Englischunterricht*. München 1986.
- Harrison, A.: *A Language Testing Handbook*. Basingstoke 1983.
- Heaton, J.B.: *Writing English Language Tests*. London 1988.
- Macht, K.: *Leistungsaspekte des Englischlernens: die Leistungsanforderungen im Fach Englisch*. München 1982.

KOMPETENZEN

- ⇒ Formen der Leistungsmessung darstellen
- ⇒ Formen der Aufgabenstellungen darstellend erörtern
- ⇒ Kriterien für die Bewertung von Leistungsmessungen nennen und anwenden
- ⇒ Funktionen der Leistungsmessung erörtern
- ⇒ Ziel und Organisation von Lernstandmessungen benennen
- ⇒ Konzepte und Zielstellungen von Portfolios kritisch beschreiben
- ⇒ Portfolios als Lernhilfe bewerten
- ⇒ Kriterien für die Beurteilung von mündlichen Leistungen erörtern
- ⇒ Kriterien für die Beurteilung von schriftlichen Leistungen erörtern
- ⇒ Prinzipien der Schülerbewertung kritisch reflektieren

STANDARD 12

INHALTLICHE LERNZIELE DARSTELLEN UND REFLEKTIEREN

Sach- und Kulturinformationen über Großbritannien gehören zu den traditionellen Inhalten des Englischunterrichts. Schon in den “Wiener Thesen” der neusprachlichen Reformbewegung wurde von Gustav Wendt auf dem 8. deutschen Neuphilologentag 1898 die Forderung aufgestellt, der Unterrichtsstoff des Fremdsprachenunterrichts müsse “das fremde Volkstum” sein. Welche Stoffe dies am besten leisten könnten, wird bis heute kontrovers diskutiert.

VON DER REALIE ZUM VOLKSTUM

In der realienkundlichen Phase des 19-ten Jahrhunderts bis zum ersten Weltkrieg ging es um Wissenszuwachs über die Zielkultur Großbritanniens. Unter Realien wurde all das gefasst, was man in der alltäglichen Lebensbewältigung an äußerlich wahrnehmbaren Facetten wahrnimmt. Nach allgemeiner Einschätzung erschloss sich ein nahezu unausschöpfliches Reservoir an potentiellen Inhalten. Die zur Bearbeitung anstehenden Texte enthielten zahlreiche Fakten zur Geographie des Landes, zu ausgewählten historischen Perioden. Sie informierten über zielkulturelle Sitten und Gebräuche, Aspekte des öffentlichen und privaten Lebens, skizzierten religiöse und wirtschaftliche Gegebenheiten. Mitunter sollte technisches und naturkundliches Wissen vermittelt werden.

Nach dem ersten Weltkrieg setzte die Kulturkundebewegung neue Akzente. In der kulturkundlichen Phase kam es auf das ganzheitliche Erfassen der fremden Kultur Großbritanniens, das Erkennen des Wesens an, gewissermaßen auf die Tiefenstruktur eines Volkes. Realienkunde führt aus Sicht der Kulturkundler nicht zu strukturellem Erkennen. Denn es sollten diejenigen Kräfte den Schülern transparent werden, welche die an der Oberfläche von alltäglich wahrnehmbaren Phänomenen einer Kulturgemeinschaft zustande bringen, was sich gewissermaßen als Seelenbild des fremden Volkes hinter seiner historisch-kulturellen Realität verbirgt. Die Strukturkenntnis kläre dann, weshalb man von einer spezifisch deutschen, englischen etc. Kultur sprechen kann. Damit ist deutlich, dass es auch um das Erkennen der eigenen Kultur ging.

Im Deutschland der 1930er Jahre hatte sich die Kulturkunde zu einer ideologisch verzerrten 'Wesensschau' verändert. Bis zum Zusammenbruch des Nationalsozialismus ging es ihr als englische Volkstumskunde politisch opportun um die Rechtfertigung des eigenkulturellen Absolutheitsanspruchs durch Verleumdung. Seit 1945 ist der Terminus Kulturkunde zwar negativ besetzt, vereinzelt taucht er noch in Nachkriegsveröffentlichungen auf. In Rahmenrichtlinien der Nachkriegsjahre sind Akzentuierungen früher kulturkundlicher Konzepte aufgenommen.

TEACHING CULTURE IN THE HISTORY OF ELT

EPOCH

OBJECTIVES

Realienkunde (1880+)

Getting to know the British

Wiener Thesen (1898)

How they live, how they make their living...
Cultural facts and figures
(encyclopedic, utilitarian knowledge)

Kulturkunde (1905+)

Identifying the centre of a nation´s being itself,
its soul or core of culture

**Curricular guidelines
for secondary schools
in Prussia** (1925)

Guiding the pupils by means of a comparison
between the foreign and the German "Natures" (Wesen)
towards an even profounder understanding of the
character peculiar to his own people

Volkstumskunde
(1933+)

Understanding that the contrasting and foreign nature
of other cultures must be accepted as a fact,
German culture is incomparable, original absolute

**Curricular guidelines
for secondary schools**
(1945+)

Aiming at mutual understanding between nations,
Showing some understanding for other nations,
characteristics

Area studies (1960+)

Facts and figures
Getting to know some aspects of British every day
culture

Basis: Stierstorfer, K.: *Intercultural Developments in German EFL Teaching*, in: Antor, H./Cope, K. (Hg.): *Intercultural Encounters. Studies in English Literatures*. Heidelberg 1999, 153-168.

Als Bezeichnung dessen, was an Kenntnissen und Verstehensgrundlagen über andere Länder und Kulturen heute intendiert wird, hat sich in der Fachdidaktik für lange Zeit der Ausdruck 'Landeskunde' durchgesetzt. Mittlerweile spricht man wohl besser von Kulturdidaktik, da die Menschen und ihr Alltag in einem fremden Land im Zentrum stehen. Unter der Bezeichnung Kulturdidaktik wie auch unter dem älteren Begriff Landeskunde sind unterschiedliche didaktische Richtungen zusammengefasst. Die Auswahl der Inhalte, das ist bereits angeklungen, ist vom Stellenwert kulturellen Wissens in einem Sprachlehrkonzeption abhängig. Wichtig ist dabei auch die Art und Weise zu betrachten, in der mit Informationen umgegangen werden soll.

DIDAKTISCHE STRÖMUNGEN DER KULTURDIDAKTIK

Die sprachorientierte Richtung legt Wert auf die Anbahnung adäquaten Sprach- und Sozialverhaltens über landeskundliches Hintergrundwissen. Dieses pragmatische Konzept will die Lernenden befähigen, sich in kommunikativen Situationen angemessen auszudrücken. Informationen zur Geographie, Geschichte oder Gesellschaft haben dienende Funktion. Ihre Hauptaufgabe ist es, das Sprachlernen zu unterstützen. Dies kann geschehen, indem ein linguistischer Fokus landeskundlich eingebettet wird oder Situationen in der Zielkultur skizziert werden, die aufgrund ihrer kulturellen Eingebundenheit sprachliche Spezifika aufweisen. Eine explizite Vermittlung von Sachwissen zur Zielkultur ist nicht vorgesehen. Auch den systematischen Wissensaufbau strebt die sprachbezogene Richtung nicht an.

Themen, Texte und Rollen sind pragmatisch-kommunikationsorientiert ausgewählt, im Hinblick auf ihre Bedeutung für den sprachlichen Lernfortschritt. Wozu auch der Ausbau von rezeptiven Kompetenzen zählt. Es genügt, wenn zielkulturelle Bezüge den Kontext für Übungen oder Lese- und Hörtexten herstellen und immanent vorhanden sind. Landeskundliche Wissensbestände werden als Orientierungshilfen aufgefasst. Sie sollen den Lernenden die Bewältigung von wahrscheinlichen Situationen in ihren zukünftigen Rollen als Konsumenten, Reisende oder als Interaktionspartner mit ausländischen Gesprächspartnern erleichtern. Der Hauptakzent im pragmatischen

BEISPIEL FÜR DIE DIENENDE FUNKTION DER LANDESKUNDE

(Schwerpunkt *definite article*)

Most people imagine New York to be ... a city of huge skyscrapers. Perhaps, too, they think of such things as:

- the World Trade Center
- the Statue of Liberty
- the Empire State Building
- the United Nations
- Rockefeller Center
- Fifth Avenue
- Times Square
- Central Park

English G A4. Berlin: Cornelsen 1986.

kulturdidaktischen Konzept liegt mit Verweis auf die Kulturgebundenheit von Sprache auf der Vermittlung von Konnotationswissen (authentische Verwendung der Redemittel) und Konventionswissen (Gesprächsverhalten). Die Einblicke in den fremdkulturellen Alltag sind so ausgewählt, dass sie mit den Erfahrungen der Schüler korrelieren (z.B. Schule in Großbritannien).

Zum expliziten Gegenstand des Unterrichts macht die problemorientierte Ausrichtung der Kulturdidaktik zielkulturelle Themen. Ziel ist es anhand sozial- und gesellschaftskritischer Texte aus englischsprachigen Ländern bei den Lernenden Interpretations- und Reflexionsfähigkeit aufzubauen. Eine problemorientierte Ausrichtung will ein politisch-gesellschaftliches Problembewusstsein entwickeln, das die Lernenden zur rationalen und aktiven Teilhabe an ihrer gesellschaftlichen Umwelt befähigt. Sozial- und gesellschaftskritischen Texte werden wegen ihres zum Nachdenken über Zusammenhänge herausfordernden Charakters bevorzugt, wertneutrale wie harmonisierende Darstellungen dagegen vernachlässigt, da sie zu keinen Einsichten verhelfen würden. Das Verstehen zielkultureller Tiefenstrukturen über eine auf Problembereiche fokussierende Konzeption anbahnen zu können, wird von Kritikern allerdings bezweifelt, da Lernende Gefahr laufen, Fremdphänomene aus einem überhöhten eigenen Blickwinkel zu beurteilen.

Das Interesse an der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen im Kontext einer interkulturellen Erziehung hat dazu geführt, sich stärker mit den Bereichen zu befassen, in denen die Verwendung der Fremdsprache kulturellen Einflüssen unterworfen ist. Als Benutzer der Fremdsprache im authentischen Umfeld verhilft Sensibilität und Bewusstheit gegenüber kulturell determinierten linguistischen wie thematischen Bereichen vermutlich zu einer größeren Akzeptanz.

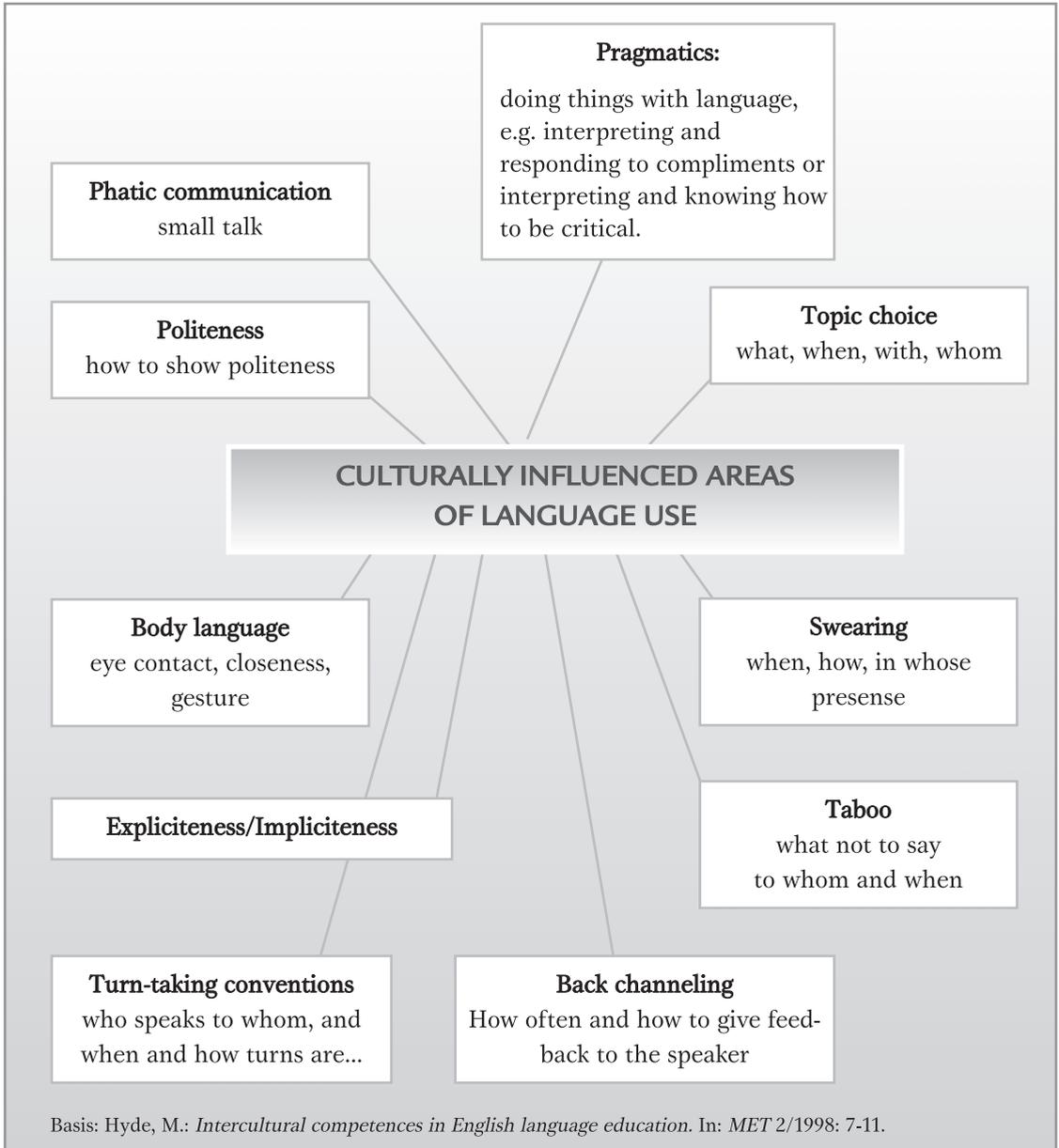
BEISPIEL FÜR LERNZIELE EINES PROBLEMORIENTIERTEN LANDESKUNDEUNTERRICHTS

Thema: "Black" Immigrants in Britain

- Die Schüler sollen die wesentlichen Problembereiche des Lebens der *New Commonwealth immigrants* kennen lernen.
- Sie sollen erkennen, dass es zu der Lage der *New Commonwealth immigrants* in Großbritannien Parallelen in der Bundesrepublik gibt.
- Sie sollen sensibilisiert werden für jede Art der Diskriminierung von Minderheiten.

Aus: Lehberger, R./Lange, B.-P. (Hg.): *Cultural Studies. Projekte für den Englischunterricht*. Paderborn 1984

Die interkulturelle Ausrichtung der Kulturdidaktik versucht, diskursbezogene didaktische Maßnahmen zu beschreiben. Der Aufbau eines Sprachbewusstseins soll verhindern, dass die Lernenden vom mühelosen pragmatischen Transfer muttersprachlicher Ausdruckselemente und Gesprächsroutinen in die Zielsprache ausgehen.



REFLEKTIERT DEM FREMDEN BEGEGNEN

Der Problematik einer unreflektierten Übertragung eigenkultureller Erfahrung in fremdkulturelle Kontexte versucht man, sich durch Klärung der Hintergründe für erfahrbare Einstellungen, Handlungen, Werte in einer Zielkultur anzunähern und dabei die Akzeptanz der anderen Lebensform als mögliche Alternative zur eigenen zu fördern. Im Vergleich zum pragmatischen Ansatz verschiebt sich der Akzent von den Daseinsfunktionen Schule, Wohnen, Arbeit etc. zu den Daseinserfahrungen. An Stelle von, beispielsweise, Erklärungen zum Aufbau des Schulsystems eines Landes geht es jetzt darum, wie Schüler anderswo den Schulalltag erleben.

Ob die Lebenswelt dabei in Britannien oder in Kanada liegt, in Indien oder in Südafrika, ist also zunächst einmal zweitrangig. Die klassische landeskundliche Sachinformation zu Land und Leuten rückt in den Hintergrund, gegenüber ihrer Position in traditionellen Inhaltskonzepten hat die Zielkultur per se an Bedeutung eingebüßt. Weil Daseinserfahrungen den Lernenden Anknüpfungspunkte an die eigene Lebenswelt bieten und sie zur weiteren Beschäftigung mit der fremden und eigenen Welt anregen, geraten auch Meinungen und Überzeugungen in den Blick, die individuelle Ansichten und Fremdbilder in einer Klassengemeinschaft bestimmen oder sie doch zumindest beeinflussen. Im interkulturellen Konzept werden sie gewissermaßen induktiv thematisiert, um andere Perspektiven wahrnehmen zu können.

BEISPIEL FÜR EINE AKTIVITÄT ZUM INTERKULTURELLEN LERNEN

Part A: Agree or disagree with the following statements and describe why you answered as you did. Next, get up and walk around the room and try to find someone who has exactly the same results. If you find someone who has many different opinions from yourself, then try to convince them that your opinion is correct.

1. Living in Berlin is pretty much the same as living in New York
2. All Americans are basically alike
3. There are not many differences between a German and an American
4. Anyone can get along all-right in America with good common sense...

Aus: Baron, R.: *Interculturally speaking*. Münchner Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung, München 2002:266.

INTERKULTURELL LERNEN SCHON IN DER GRUNDSCHULE ?

Die interkulturelle Ausrichtung ist an der Grundschule besonders stark ausgeprägt und sehr deutlich auf die Lebenswelt von Primarstufenkindern zugeschnitten. Die Anbindung der Lehrinhalte an den Erfahrungen und Alltagserscheinungen, die Kindern vertraut sind gehört zu den Prinzi-

pien eines grundschulgemäßen Unterrichts. Entsprechend einflussreich sind sie für die Gestaltung der thematischen Struktur eines Lehrgangs für den frühbeginnenden Englischunterricht. Einige Themenbereiche sind zielkulturell kontextualisiert, vor allem in Form einer expliziten Thematisierung von zielkulturellen Festen wie z.B. Halloween ist dies der Fall. Sie sind sehr kindgemäß, da sie ganzheitlich und handlungsintensiv thematisiert werden können. Implizit kulturelle Themen wie *birthday* oder *shopping* sind primär Handlungsrahmen für sprachaktive Tätigkeiten, die in einen semi-authentischen zielkulturellen Rahmen eingepasst sein können. Ebenfalls als interkulturelles Lernangebot aufzufassen sind Lieder und Spiele aus dem englischen Sprachraum.

THEMATISCHE SCHWERPUNKTE UND KULTURELLE LERNANGEBOTE IN GRUNDSCHULBÜCHERN

- | | | |
|-------------------|---------------------|------------------------|
| - Halloween | - Englische Anrede | - Wetter |
| - Christmas | - Schulalltag | - Spiele |
| - Valentine´s Day | - Einkaufen/Geld | - Kalender/Jahreszeit |
| - Easter | - Essen und Trinken | - Sport/Hobby/Freizeit |
| - Birthday | - Familie | - Kleidung |

Aus: Vollmuth, I.: *Englisch an der Grundschule*. Heidelberg 2004:209

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE:

- Byram, M. u.a.: *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon 1994.
- Erdmenger, M.: *Didaktik der Landeskunde*. Ismaning 1995.
- Gehring, W. (Hg.): *Kulturdidaktik im Englischunterricht*. Oldenburg 2005.
- Kramsch, C.: *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford 1993
- Roche, J.: *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Tübingen 2001.
- Tomalin, B./ S. Stempleski: *Cultural Awareness*. Oxford 2001.
- Volkman, L./ Stierstorfer, K./ Gehring, W. (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz. Theorien, Modelle und praktische Anwendungen*. Tübingen 2002.

K
E
N
N
E
N

LANDESKUNDE
AREA STUDIES
CULTURAL STUDIES
INTERKULTURELLES LERNEN
KULTURDIDAKTIK

V
E
R
S
T
E
H
E
N

Konnotationen, Akronyme,
Pragmatische Idioms,
Sprichwörter, Textsorten

Sprachvergleich

Geographie, Wirtschaft,
Geschichte, Alltagsgegeben-
heiten, *life and institutions*

Sachorientiertes Kulturlernen

Religion, Familie, Bildung,
Gender, Gesetze, Medien,
Tabu, Dogma

Perspektivischer Kulturvergleich

Alltagskultur, Sprachkultur,
Kontaktverhalten,
Distanzregulierung

Kulturelle Kontrastierung

KOMPETENZEN

- ◇ Sichtweisen zur Bedeutung und Gewichtung kultureller Informationen über Zielsprachengemeinschaften aus historischer Perspektive kommentieren
- ◇ Die Bedeutung des Kulturlernens im modernen Englischunterricht kommentieren
- ◇ Grundlegende Zielsetzungen der kulturdidaktischen Konzepte benennen und erörtern
- ◇ Zentrale Unterschiede in den kulturdidaktischen Konzepten benennen und erörtern
- ◇ Methodische Aspekte des Kulturlernens reflektiert darstellen
- ◇ Kulturdidaktische Ansätze in Lehrmaterialien identifizieren und kommentieren
- ◇ Thematische Schwerpunkte kulturellen Lernens im Englischunterricht schulartenspezifisch perspektivieren
- ◇ Aufgabenformate und Aktivitäten für kulturelle Lernziele im Englischunterricht schulartenspezifisch darstellen
- ◇ Kulturlernen in Beziehung zum Sprachlernen setzen und kommentieren

STANDARD 13

KOMPETENZEN IM UMGANG MIT TEXTEN ANBAHNEN

Ein Ziel der Text- und Literaturdidaktik ist die Anbahnung von Lesestrategien. Sie tragen zum kompetenten Umgang mit Texten bei. Zunächst geht es darum, den Lernenden zur Umsetzung seiner Leseabsichten zu befähigen. Hiervon verspricht man sich auch positive Auswirkungen auf die Lesebereitschaft der Lernenden.

LESEABSICHTEN STEUERN DEN LESEPROZESS

Die Absicht beim orientierenden Lesen (*skimming*) besteht darin, sich einen Überblick über den Text, seine Themenstellung und seine Informationsschwerpunkte zu verschaffen. Das selektive Lesen (*scanning*) eines Textes führt den Leser zu Antworten auf bestimmte Fragen oder zu Informationen zu bestimmten Aspekten. Beim extensiven oder kursorischen Lesen (*extensive reading*) möchte man einen längeren Text zügig verstehend bewältigen. Intensives oder statarisches Lesen (*intensive reading*) bezweckt das möglichst umfassende wie auch differenzierte Erfassen von kürzeren Texten oder Paragraphen im Hinblick auf Textinhalt und Autorenintention.

Die Bereitschaft, sich mit einem Text auseinander zu setzen hängt mit den Erwartungen zusammen, die Schüler an einen Text richten. Vor allem beim Umgang mit literarischen Texten in der Schule werden Aktivitäten empfohlen, welche dabei helfen, Erwartungshaltungen aufzubauen. Zu solchen *pre-reading activities* gehören etwa Assoziogramm, brainstorming, oder *contextual guessing*. Mit diesen Maßnahmen wird versucht, das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren, ihre Ergebnisse zu visualisieren und sie anzuhalten, Vermutungen über die Textentwicklung anzustellen. *While-reading activities* (z.B. *note taking*, *underlining*) sollen sicherstellen, dass die Lernenden aufmerksam werden auf Textaussagen, die für das Verstehen oder für die inhaltliche Problematisierung bedeutsam sind. Die Aufgabenstruktur der *post-reading activities* ist so gewählt, dass die beim Lesen entstandenen Meinungen und Interpretationsansätze zum Text ihren Ausdruck finden.

DIDAKTISCHE LESEMODELLE

In didaktischen Modellen wird der Umgang mit literarischen Texten reflektiert. Formal-ästhetische, literaturwissenschaftlich orientierte Modelle wollen über die immanente Interpretation lite-

rarischer Texte Sinnentwürfe initiieren. Biographische, gattungstheoretische und geisteswissenschaftliche Zusammenhänge fließen in die Interpretationsentwürfe mit ein. Nach heutigem Empfinden geht es bei der Begegnung mit fremdsprachlicher Literatur weniger um Einsichten und Kenntnisse im kognitiven Bereich, sondern darum, den Text als Angebot zur persönlichen Auseinandersetzung zu nutzen. Für den Unterricht bedeutet dies den Verzicht auf vorgefertigte Interpretationen. Stattdessen sollen die Lernenden eigenes Vorwissen und eigene Vorerfahrungen an den literarischen Text heranzutragen. Eigene Textdeutungen werden aufgestellt und unter Umständen nach einer wiederholten Auseinandersetzung mit dem Text und den Deutungen anderer

LITERATURDIDAKTISCHE ZIELSETZUNGEN

LESEKOMPETENZ

- 📌 intensiv-statarisch (*skimming*)
- 📌 selektiv (*scanning*)
- 📌 extensiv-kursorisch

INTERKULTURELLE KOMPETENZ

- 📌 Perspektivenkoordinierung
- 📌 Emphatiefähigkeit
- 📌 Perspektivenwechsel
- 📌 Ambiguitätstoleranz
- 📌 Kulturwissen

LESEFREUDE

METHODENKOMPETENZ

- 📌 rezeptionsästhetisch
- 📌 formal-ästhetisch
- 📌 produktionsorientiert

differenziert. Über alle Annäherungen, die mit Textbezügen begründet werden, verständigt man sich im Rezeptionsgespräch. Auch diese Form der Auseinandersetzung mit literarischen Texten bezieht die Eigenkulturalität des Textes ebenso mit ein wie herkömmliche Verfahren der Textanalyse. In produktorientierten Textannäherungen sollen die Lernenden über kreative Textveränderungen ihre Sichtweisen transportieren.

SACHTEXTE UND LEHRBUCHTEXTE IM UNTERRICHT

In den ersten Lernjahren begegnen Lernende englischen Texten vor allem in ihrem Lehrbuch, das verschiedenste Typen und Sorten enthält. Zwar gibt es einige Erzähltexte, den größeren Anteil im Lehrbuch haben jedoch Sachtexte. Sie übernehmen bestimmte Funktionen. Sachtexte können auf etwas referieren oder etwas schildern, ein grammatisches, lexikalisches oder kulturelles Phänomen erläutern. Auch Meinungsäußerungen werden in Sachtexten transportiert, ebenso Anleitungen und Vorgangsbeschreibungen.

Ob ein Text eine Exposition oder ein Bericht, ein narratives oder argumentatives Produkt repräsentiert oder mehr an eine Instruktion erinnert, hängt von der Autorenintention, in gleichem Maße aber auch von der Perspektive der Rezipienten ab. Textkategorien lassen sich nicht

<u>TYPES OF NON-LITERARY TEXTS</u>	
Exposition: explains phenonema	North England was rich in coal. So the factory owners built their factories near the coal mines. Then...
Instruction: informs how to do sth.	1. Look at the pairs of sentences below 2. Put a tick against the sentences you hear...
Description: informs what sb./sth. is like	The City is the oldest part of London. In this small area you can find the big banks, the offices of big firms...
Report: presents an account of an event	A two-hour power cut blacked out parts of London last week...According to a spokesman...
Argument: presents a set of reasons to convince	Young people today think they can do what they like. They need more discipline, more control. They mustn't succeed in turning the world...

Vgl. Gehring, W.: „Anwendungsbezogene Aspekte von Textualität in der Sekundarstufe I“, in: PNU 1/2002, 1-12.

immer klar voneinander trennen. Gerade in den Informationsmedien, die heutzutage die entscheidenden Rezeptionsroutinen herbeiführen, sind die Grenzen zwischen expositorischen und argumentativen Sorten fließend. Bei unzureichender Textkompetenz läuft man dann Gefahr, solche Konstrukte falsch einzuschätzen, die Information und Meinung manipulativ miteinander vermischen. Selbst was als Information gedacht ist, kann an anderer Stelle argumentativ genutzt werden, manches Mal sind Vorgangsbeschreibungen stärker instruktiv als deskriptiv konzipiert, so dass mitunter zusätzliche Verstehenshilfen notwendig werden. Nicht selten aber liegt das Dekodierungsproblem an den semantischen und grammatischen Verknüpfungen in Texten.

EINFACHE FORMEN ALS LITERARISCHE ERSTBEGEGNUNGEN

Seit einiger Zeit wird empfohlen, die traditionellen Verfahren der Textannäherung mit produktionsorientierten Zugangsweisen zu kombinieren. Sie fordern den Lernenden zum kreativen Umgang mit dem literarischen Text auf; beispielsweise soll er über das Herstellen von Bedeutung in fragmentarischen Vorlagen, über die Bearbeitung serieller oder analoger Schreibaufgaben Verstehen bzw. Textdeutung signalisieren. Ausgehend von einem weitgefassten Literaturbegriff sind Annäherungen an poetische Texte bereits auf einer frühen Lernstufe möglich. So haben im Anfangsunterricht einfache Formen wie *rhyme*, *song*, *chant*, auch Fabeln, Märchen, Rätsel und *shaggy dog stories*, die alle als Wegbereiter zu literarischem Verstehen betrachtet werden, mittlerweile Einzug gehalten.

Im linguistischen Sinne sind nicht wenige authentische "Einfache Formen" freilich alles andere als einfach. Für englischsprachige Kinder geschrieben, enthalten sie für Gleichaltrige mit anderer Erstsprache zahlreiche fremde lexikalische und syntaktische Bausteine, die eigens vorentlastet werden müssen. Dabei zeigt sich aber, dass der Nutzen vieler zu erläuternder Lexeme für eine pragmatische Sprachhandlungskompetenz oftmals nur schwerlich zu erkennen ist. Auf sie kommt es normalerweise in einem Unterricht an, der sich mit einer stark begrenzten Sprachkonfrontation unter mehrheitlich künstlichen Verwendungsbedingungen begnügen muss.

Nicht leicht zu verstehen sind poetische Texte wie das Gedicht oder der Song auch, weil sich Bedeutungen oftmals hinter einer sehr dicht strukturierten Sprache verbergen. Manchen Normen der Alltagssprache entziehen sich poetische Texte ganz. Andererseits erwartet man Regularitäten wie Reim und Metrum nur innerhalb dieser Gattung. Im Vergleich zu der Stilebene des Englischen, die Kindern durch ihren Schulalltag vertraut ist, wirkt lyrische Sprache ungewöhnlich. Genau darin aber liegt offenbar der Reiz. Nachahmen und Reproduzieren müssen dabei nicht mehr die alleinigen Reaktionen bleiben. Die didaktische Funktion von Lied und Reim als der klassischen Lyrik des Frühbeginns und des Anfangsunterrichts bleibt nicht länger auf das eher mechanisch ablaufende Diskriminieren, Artikulieren und Memorieren von poetisierten Redemitteln beschränkt. Den praktischen Umgang mit "Einfachen Formen" zu mehr Geltung verhelfen, vermögen in besonderem Maße schöpferische, ganzheitliche Zugänge. In der Didaktik der fremdsprachlichen Textarbeit auf der Sekundarstufe I sind Aktivitäten wie das Markieren und

Segmentieren von Textstellen, das Auseinanderschneiden, Zu-, Neu- und Umordnen von Passagen, auch das Ergänzen und Erweitern von Textimpulsen bewährte handlungsorientierte Verfahren, die darüber hinaus zu kreativen Aktivitäten inspirieren. Auf diese Weise wird ein Übungskontext hergestellt, der selbsttätige, individuelle Lernprozesse unterstützt.

In besonderer Weise auf die Bedürfnisse von Jugendlichen gehen definitionsgemäß Texte der Kinder- und Jugendliteratur ein. Wie didaktisierte Formen von Originalliteratur, bereiten sie auch auf die Lektüre langer Originaltexte vor. Unterteilt werden didaktisierte Texte in gekürzte Ausgaben (*abridged versions*), vereinfachte (*simplified versions*), kommentierte (*annotated versions*) sowie gekürzte und vereinfachte Ausgaben. Vom Inhalt des literarischen Vorbilds erkennt man in der vereinfachten Variante oft kaum mehr als den tragenden Handlungsgang, allerdings in der vom Autor erdachten chronologischen Abfolge und raumzeitlichen Dimension. Und die aus dem Original bekannten Eigenschaften und Handlungsziele der Hauptcharaktere sowie ihre Beziehungen zueinander können in guten Adaptionen ebenfalls wiedererkannt werden. Ebenso bleiben Erzählperspektive und Erzählweise erhalten. Anhand dieser Textelemente ist eine Heranführung an formal-analytische Leseweisen bereits auf einer relativ frühen Lernstufe möglich, falls die Lehrkraft zu Kompromissen bereit ist. Dies zu tun fällt nicht schwer, bedenkt man weitere didaktische Vorzüge der zu Unrecht viel gescholtenen Textsorte.

ORIGINAL UND VEREINFACHUNGEN

Robinson Crusoe (Auffinden der Fußspur)

ORIGINAL

It happened one day about noon going towards my boat. I was exceedingly surprised with the print of a man's naked foot on the shore, which was very plain to be seen in the sand. I stood like one thunderstruck, or as if I had seen an apparition. I listened, I looked around me; I could hear nothing, nor see any thing...

1300 WÖRTER

It happened one day about noon after I had been on the island for several years. I was going along the shore, and was greatly surprised to see the mark of a man's foot. I stood there like one who has seen a giant or some fearful thing. I listened; I looked around me; I couldn't hear anything...

500 WÖRTER

One morning I was near the sand. I came to some sand, and I stopped suddenly. A footmark! There was the mark of a man's foot in the sand. I wasn't my own fool: there were always shoes on my feet. I wasn't alone on this island! I looked all round. I listened. I went back to my...

Aus: Gehring, W.: "Anwendungsbezogene Aspekte von Textualität in der Sekundarstufe I", in: PNU 1/2002, 1-12.

Bearbeiter schaffen Langtexte mit ganz unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen, wobei es gar nicht so selten ist, dass in ihnen zumindest das Wesentliche erhalten bleibt. Auf jeden Fall eröffnet sich in vereinfachten Fassungen Anfängern ebenso genussvoller, unterhaltsamer Lesestoff auf Englisch wie ihren Schulkameraden in den höheren Klassen, wo sich manche bearbeitete Ausgaben vom Original lediglich durch inhaltliche Kürzungen unterscheiden, und die so ästhetisches Vergnügen an den bewahrten Stilmerkmalen, den sprachlichen Bildern etc. zulassen

LITERARISCHE GATTUNGEN ALS SCHULLEKTÜRE

Aus dem Bereich der erzählenden Texte werden insbesondere Short Story und Roman als schulische Lektüre ausgewählt. Bei ihrer Verarbeitung konzentriert sich das didaktische Bemühen darauf, das Verstehen des Sinnzusammenhangs und das Verständnis der ihnen zugrunde liegenden Konzeptsysteme zu fördern. Erst in zweiter Linie wird man sich der erzähltechnischen und formalen Analyse widmen. Die short-story zeichnet sich durch eine große Variationsbreite formaler wie inhaltlicher Textkonstituenten aus, sodass eine Fixierung von gattungstypischen Merkmalen wenig zweckmäßig erscheint. Ihre didaktischen Einsatzmöglichkeiten reichen von der Beteiligung an thematisch verdichteten Unterrichtssequenzen bis zur Einführung in Interpretationsverfahren, die sich dann z.B. am Roman anwenden lassen.

Im narrativen Text wird die Handlung zwischen den agierenden Figuren und dem Rezipienten durch eine mehr oder weniger in Erscheinung tretende Erzählinstanz vermittelt. Bei der Behandlung eines Romans im Englischunterricht der Sekundarstufe II wird man sich zudem für die Entfaltung des *plot*, für die Spannungsbögen, die Handlungsstränge und die Charaktere interessieren, aber auch die sich bietenden Zugänge zur fremden Kultur und ihrer sprachlichen wie sachlichen Komplexität nutzen. Bei der Auswahl von Romanen sollte deshalb darauf geachtet werden, dass der Text dem sprachlichen und inhaltlichen Aufnahmevermögen der Lernenden entspricht. Auch sollten Thematik und Erzählweise geeignet sein, die Interaktion zwischen Text und Leser zu fördern. Ein wichtiger Aspekt ist darüber hinaus die Adressatenbezogenheit des Stoffes. Hierunter wäre die lebenspraktische Relevanz zu fassen, die ein Text für jene aufweisen sollte, die sich mit ihm befassen.

Beim Lesen der dialogischen Textsorte Drama muss man sich, anders als bei narrativen Texten, die Interaktionsabläufe selbst vergegenwärtigen, was der Vorstellungskraft zuträglich ist. Sprachdidaktisch bedeutsam ist die Lektüre von Dramen insbesondere des 20. Jahrhunderts. Wegen der Präsentationen kommunikativen Verhaltens lassen sich Einsichten zur Verwendung von Sprache gewinnen. Ein zusätzlicher Impuls geht von der Möglichkeit aus, Haupt- und Nebentext des Dramas szenisch zu verwirklichen. Shakespeare-Dramen sind seit Ende des 19. Jahrhunderts Gegenstand des Englischunterrichts, zunächst zum Zwecke einer moralischen Erziehung. Die Kulturkunde und insbesondere die nationalsozialistisch geprägte Volkstumskunde stellte die Shakespeare-Behandlung dann unter politische Zielsetzungen. Nach dem zweiten Weltkrieg begann sich die Akzentuierung auf die formal-ästhetische Interpretation der Dramen zu verlagern. Der Einfluss einer auf die historischen Betrachtungsweisen abhebenden Forschung, aber auch das

steigende Interesse der Didaktik an lernpsychologischen/ theoretischen Fragen führten dann zu einer stärkeren Problematisierung der Interpretation.

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE:

Bredella, L.: *Das Verstehen literarischer Texte*. Stuttgart 1980.

Caspari, D.: „Übersicht über kreative Umgangsformen mit literarischen Texten“,
in: FUE 3/1997, 44-45.

Collie, J. und S.- Slater: *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge 1987.

Gehring, W.: „Unterhaltsame Lesestationen mit graded readers: Alan Posener's *The Shop*, in:
FUE 6/2000, 12-16.

Groene, H. und B. Schik (Hrsg.): *Das moderne Drama im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. Königstein/Ts. 1988.

Hellwig, K.: *Anfänge englischen Literaturunterrichts. Entwicklung, Grundlagen, Praxis. Primarstufe - Jahrgangsstufe 11*. Frankfurt/M. 2000.

Nissen, R. und W. Bruschi (Hrsg.): *Romane im Englischunterricht*. Hamburg 1989.

Nünning, A. (Hrsg.): Themenheft „*Teaching Short Stories*“. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 33/1999.

Tabbert, R. (Hrsg.): Themenheft „*Aktuelle Kinder- und Jugendliteratur*“. *Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch* 5/1997.

KOMPETENZEN

- ◇ Texterschließende Methoden beschreiben
- ◇ Formen der Textrezeption beschreiben
- ◇ Sachtexte beschreiben und didaktisch reflektieren
- ◇ Textrezeption in Beziehung zum Sprachlernen setzen
- ◇ Literarische Gattungen beschreiben und didaktisch reflektieren
- ◇ Methoden der Arbeit mit Texten beschreiben
- ◇ Strategien der Textrezeption beschreiben und didaktisch reflektieren
- ◇ Formen der Didaktisierung von Texten beschreiben
- ◇ Rezeptionsprozesse beschreiben
- ◇ Ansätze zu Text-Deutungen beschreiben und didaktisch reflektieren
- ◇ Authentizität als didaktisches Problem erörtern

STANDARD 14

LEHRWERKE ANALYSIEREN UND EVALUIEREN

Es gibt gute Gründe, sich gegen Lehrbücher auszusprechen und sie aus dem Unterricht zu verbannen. Dennoch ist das Lehrbuch in der Sekundarstufe I Leitmedium des Englischunterrichts. Wenn es alle in den verbindlichen Lehrplänen vorgegebenen Lernstoffe berücksichtigt hat, erhält es die Zulassung für den Unterricht an staatlichen Schulen.

WANN EIN LEHRBUCH ZUGELASSEN IST

Auf die Zulassungsinstanzen an den Kultusministerien darf man sich nicht allzu sehr verlassen. Von diesen Gremien wird lediglich verlangt, neue Verlagsprodukte für den zahlungskräftigen Kunden Schule auf ihre Verfassungs- und Lehrplangemäßheit hin zu überprüfen und dabei festzustellen, ob die ihnen zugrunde liegende Methodik Erfolg versprechend sind. Letzteres am grünen Tisch und ohne praktische Erprobung zu entscheiden, dürfte selbst erfahrenen Lehrkräften nicht ganz leicht fallen. Dennoch muss eine Verlagsredaktion schon sehr ungeschickt vorgehen, um die offen gehaltenen Lehrplanvorgaben nicht zu erfüllen. Nicht zuletzt sind Lehrbuchautoren in den Kommissionen tätig sind. Allzu viele Qualitätsmerkmale wird man aus dem Gütesiegel „zugelassen“ also nicht herauslesen wollen. Schließlich sagt auch eine neue TÜV Plakette nur bedingt etwas über die Zuverlässigkeit des Autos aus.

Aus unterrichtspragmatischer Sicht spricht einiges für das Lehrbuch als Lernhilfe. Die Flaggschiffe der Unterrichtswerke, die heute aus zahlreichen lehrbuchbegleitenden Medien bestehen, angefangen vom *workbook* bis hin zur Schülergrammatik, bieten für Lehrkräfte viele Vorteile. Selbst in der Grundschule, wo kommerziellen Englischbüchern der fachdidaktische Segen noch verweigert wird, stecken sie in den meisten Vorbereitungsmappen. Auch weil sie Materialien enthalten, die man ansonsten mit beträchtlichem Aufwand anderswo suchen müsste. Hinter vorgehaltener Hand bekennen selbst Lehrkräfte an Privatschulen, die offiziell ganz auf Lehrwerk unabhängiges Unterrichten eingestellt sind, dass die ablehnenden Stimmen gegenüber Englischbüchern am Kopiergerät verstummen.

... UND WARUM ES TROTZDEM MÄNGEL HABEN KANN

Manch ein Mangel tritt erst im Alltagseinsatz offen zutage. Hat man den ersten Band der Lehrwerkreihe eines Verlags erst einmal eingeführt, ist es zu spät dafür, um auf ein anderes Produkt umzuschwenken. Mit einem 'Probeabonnement' könnte man die unterrichtspraktische Taug-

lichkeit eines Buches besser einschätzen und Fehlentscheidungen mit gravierenden didaktischen und finanziellen Folgen vorbeugen. So stark jedoch wie in der Zeitschriftenbranche ist der Wettbewerb unter Schulbuchverlagen nicht, als dass sie sich hierauf einlassen müssten. Ohnehin haben sich kleinere Verlage längst aus dem Schulbuchmarkt zurückgezogen. Dieses Segment wird von wenigen großen Häusern versorgt. So wird man sich in Geduld üben und sich erst entscheiden, wenn mehrere Bände der neuen Reihe veröffentlicht sind.

STRUKTUREN EINES ENGLISCHBUCHS

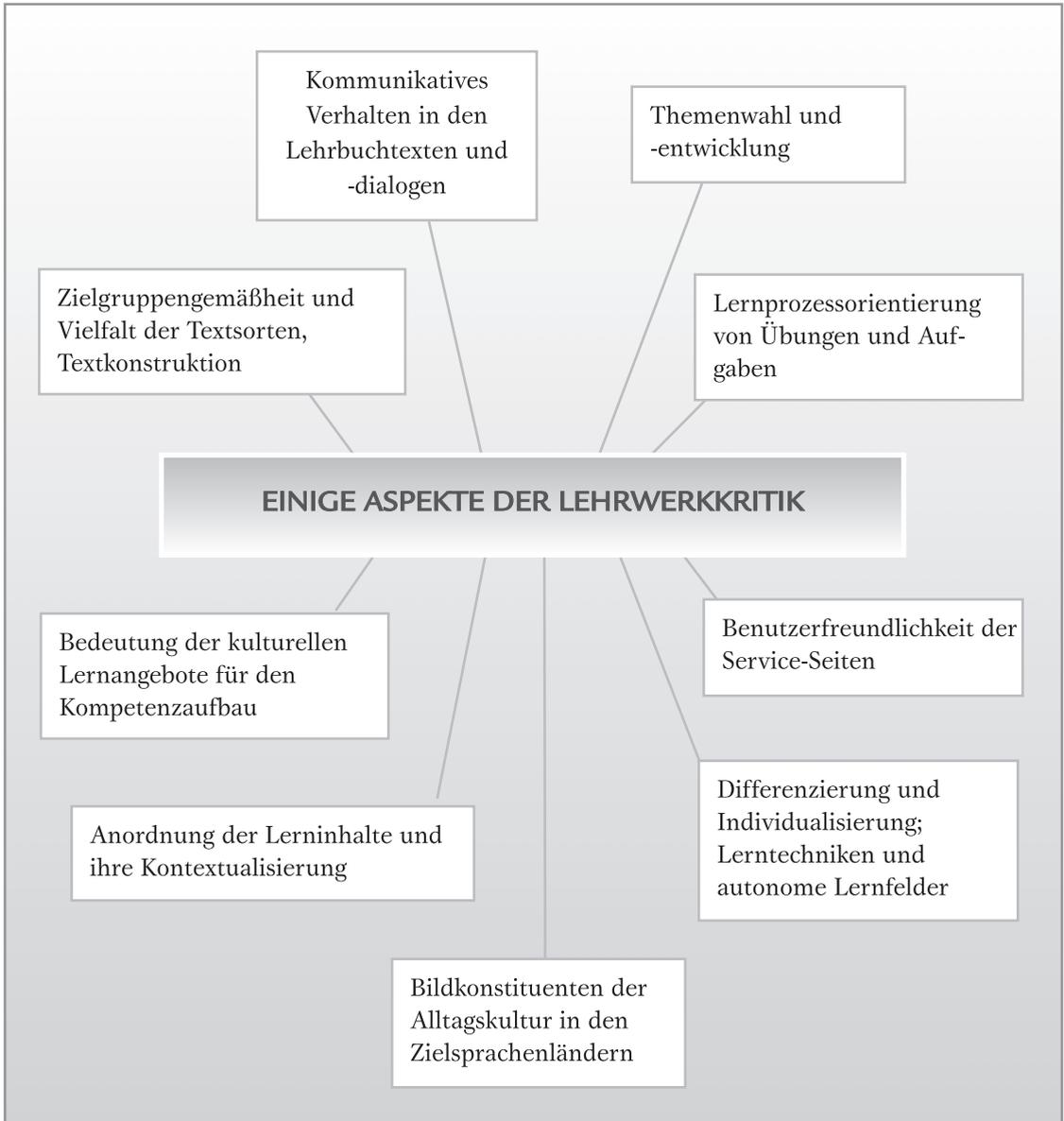
Moderne Englischbücher sind hinsichtlich ihrer linguistischen Progression sprechaktororientiert, das Sprachmaterial wird aber auch nach dem Maß der grammatischen Komplexität ausgewählt und in eine möglichst lerngünstige Anordnung gebracht (Progression). Eine Unit-Struktur ist so angelegt, dass sich phonologische, lexikalische, grammatische, semantische Fertigkeiten sowie produktive und rezeptive Fähigkeiten schwerpunktmäßig als auch vernetzt schulen lassen. Zu diesem Zwecke gibt es zu jeder Unit Abschnitte, in der neues Sprachmaterial vorgestellt und zur vertiefenden Übung aufbereitet wird. Enthalten sind auch unterschiedliche Gebrauchs- und Erzähltexte, die von einem zusätzlichen Übungsrepertoire flankiert werden. Bildsequenzen haben oft *Enrichment-Funktion*. Sie dienen aber auch der kulturellen Information, eignen sich für Sprachanlässe oder unterstützen visuell die Informationsentnahme. Serviceseiten am Ende eines Bandes sind zusammenfassende Grammatik- und Wortschatz-Zusammenstellungen.

... UND EIN PAAR KRITERIEN ZUR ANALYSE

In all diesen Bereichen artikulieren sich die Qualitätsmerkmale eines Englischbuchs. Diese mit fachdidaktischem und fachwissenschaftlichem Inventar zu identifizieren und kritisch zu würdigen, ist eine zentrale Aufgabe der Lehrwerkkritik und -analyse. Natürlich wird jedes Autorenteam betonen – normalerweise in den Vorbemerkungen der Lehrerhandreichungen – den aktuellen fachdidaktischen Forschungsstand berücksichtigt zu haben. Und ebenso wird man darauf verweisen, schülergemäß, handlungsorientiert, motivierend vorgegangen zu sein, die Redemittel den zielkulturellen Konventionen entsprechend kontextualisiert und ein realistisches, stereotypenfreies, repräsentatives Bild von der Zielkultur gezeichnet zu haben, frei von Harmonisierungstendenzen und reich an Identifikationsangeboten. Kein Verlag wird darüber hinaus vergessen, die erzähltechnisch versierten Geschichten, die authentischen Gebrauchs- und Hörtexte, die vielfältigen Differenzierungsangebote und die lerngünstige Aufbereitung des Lernstoffes wie auch die Vermittlung von Lerntechniken zu erwähnen oder die vielfältigen Aktivierungsmöglichkeiten in seinem Produkt hervorzuheben.

Hilfestellung bei der Suche nach dem geeigneten Englischbuch können die schulinternen Kommissionen von diversen, mittlerweile auf mehrere Seiten angewachsenen didaktischen Fragekatalogen erwarten. Sie sind nach wissenschaftsbasierten Kriterien zusammengestellt und entsprechend umfangreich. Da es sich um Orientierungshilfen für die Evaluation des gesamten Lehrwerkkonzepts handelt, bedeutet es für die Lehrkraft, viel Zeit investieren zu müssen, um Kriterium für Kriterium an den Prüfaxemplaren zu verifizieren.

Die wissenschaftliche Lehrwerkkritik hat festzustellen, ob solche subjektiv und nicht ganz uneigennützig formulierten Aussagen in den Verlagsbroschüren wissenschaftlich haltbar sind. In jüngeren Untersuchungen wurden z. B. überholte Rollenmuster, einseitige wie mangelhaft recherchierte landeskundliche Darstellungen, lernungünstige Übungsformen und Materialanordnungen sowie nichtauthentische Kommunikationssituationen nachgewiesen.



AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE:

Börner, W. und K. Vogel (Hrsg.): *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. Bochum 1999.

Gehring, W.: „*Spiele, Lieder, Bastelbögen. Was haben [Grundschul-]Lehrwerke sonst noch zu bieten?*“ in: *FF* 3/2001 (Teil 1); *FF* 4/2001 (Teil 2).

Kieweg, W.: „*Lernprozessorientierte Kriterien zur Evaluierung von Englisch-Lehrwerken*“, in: *FUE* 4/1998, 27-38.

Kiffe, M.: *Landeskunde und Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Eine Analyse von Englischlehrwerken für die Sekundarstufe I*. Paderborn 1998.

KOMPETENZEN

- ◇ Das Medium Lehrwerk strukturell beschreiben
- ◇ Die Grundkonzeption eines Lehrbuchs darstellen
- ◇ Kriterien für die Analyse und Bewertung von Lehrbüchern benennen
- ◇ Kriterien für die Analyse und Bewertung von Begleitmitteln benennen
- ◇ Analyse- und Bewertungskriterien anwenden
- ◇ Einsatzmöglichkeiten eines Lehrwerks im Englischunterricht kritisch reflektieren
- ◇ Die Bedeutung von Lehrbüchern beim Lernen der Fremdsprache Englisch kritisch reflektieren
- ◇ Das Lehrbuch vor dem Hintergrund neuerer Lerntheorien kritisch würdigen
- ◇ Alternative Konzepte zum Lehrwerk reflektieren

STANDARD 15

MEDIEN FÜR SPRACHLERNPROZESSE NUTZEN

Der Medienbegriff in der Englischen Fachdidaktik ist vielseitig. Man denkt dabei an spezifische Unterrichtsmittel, die eigens für den Unterricht hergestellt wurden. Ein Blick in die Publikationen der Schulbuchverlage lässt erahnen, wie viele Produkte für den Englischunterricht im Angebot sind. Neben dem klassischen Lehrbuch für unterschiedlichste Lerner und Lerngelegenheiten findet der Interessierte auf das Buch abgestimmte Begleitmedien. Sie reichen vom Lehrerhandbuch bis zum Vokabeltrainer auf CD, Vokabelsammlungen und Lerngrammatiken sind ebenso Bestandteil des Lehrwerks wie Arbeitshefte und Übungsmaterialien für spezielle Fertigungsbereiche. Lernspiele, Lektüren und Ganzschriften runden die Produktpalette ab. Für den frühbeginnenden Englischunterricht gibt es darüber hinaus noch Handpuppen und Bildbände. Lehr- und Lernmaterialien gibt es auch für Zielgruppen, die außerhalb der Institution Schule mit dem Fremdspracherwerb befasst sind. Für diesen Personenkreis wurden Selbstlernkurse entwickelt, gibt es Wörterbücher und didaktische Grammatiken, Textsammlungen und Ganzschriften. Für beide hier genannten Zielgruppen ist die Liste der Medien noch längst nicht erschöpft.

WIE MAN MEDIEN BESCHREIBEN KANN

Moderne Sprachlehrmethoden sind ohne mediale Unterstützung gar nicht anwendbar. Vor diesem Hintergrund spielen neben den traditionellen Inhaltsmedien in Lehr- und Lernzusammenhängen auch die Vermittlungsmedien eine große Rolle. Eine eigene Kategorie bilden Medien, die sich für die Präsentation von Inhalten besonders eignen. Zu beiden Medientypen kann man etwa den Overheadprojektor oder die Tafel zählen. Sprachlabor oder CD-Player, Bildschirm beweisen ihre Stärken bei der Präsentation von Inhalten. Die bisher verwendete Einteilung von Medien ist nicht die einzige Möglichkeit, diese zu kategorisieren. Es gibt beispielsweise die Unterscheidung zwischen technikgebundenen und nicht-technikgebundene Medien. Andere ordnen nach dem Sinn, mit dem Medien von ihren Rezipienten wahrgenommen und erfasst werden. Dieses Vorgehen führt zu den Kategorien visuell, auditiv und audiovisuell. Eine eigene Kategorie billigt man wegen ihrer Komplexität den so genannten Neuen Technologien zu.

...UND WELCHE FUNKTIONEN SIE ÜBERNEHMEN

Fachdidaktisch von Interesse ist es, sich mit den Funktionen befassen, die Medien in Lehr- und Lernprozessen übernehmen können. Im Unterricht haben sie in allen Phasen eine didaktische Funktion. Sie rufen Lehr- und Lernprozesse hervor, leiten sie ein, erhalten sie aufrecht und tragen dazu bei, Lernvorgänge zu steuern und zu optimieren. Medien werden auch eingesetzt, um Inhalte zu veranschaulichen, Lernende zu aktivieren und zu motivieren, Unterrichtsverläufe zu rhythmisieren und damit abwechslungsreich zu gestalten. Hervorzuheben ist die Möglichkeit, mit Medien Differenzierungsangebote zu schaffen, damit die Individualität der Lernenden berücksichtigt werden kann. Authentische Bezüge zur fremdsprachlichen Welt sind ebenfalls mit Medien am besten zu gewährleisten. Festzustellen bleibt allerdings, dass manche Medientypen für bestimmte Funktionen besonders geeignet sind.

 **Visuelle Medien** (Bild/Folie/Realie etc.) eignen sich besonders als Sprech- bzw. Schreibenanlass oder für die Bedeutungsvermittlung bzw. -sicherung.

 **Auditive Medien** (Tonträger wie z.B. CD) sind vor allem hilfreich bei der Schulung phonologischer Teilfertigkeiten und rezeptiver Fähigkeiten. Das Spektrum an geeigneten Texten reicht hier von landeskundlichen Dialogen (Transaktionen) bis zu Hörfunkmoderationen und dramatisierungen. Es umfasst pragmatische Texte (z.B. Bahnhofsdurchsagen) genauso wie Songlyrik, spontane oder vorbereitete Rede sowie literarische Formen. Meist sind es zunächst jedoch didaktisierte Texte, d.h. unter Zugeständnissen an die Authentizität auf die Dekodierungskapazität der Schüler zugeschnittene Rezeptionsangebote.

 **Audiovisuelle Medien** (Bild-Tonträger) werden häufig zur Vermittlung landeskundlicher Informationen eingesetzt, sind jedoch auch im Bereich der produktiven Spracharbeit ertragreich, beispielsweise können Filmsequenzen dialogisiert oder szenische Übungen zur Nachbereitung auf Video festgehalten werden.

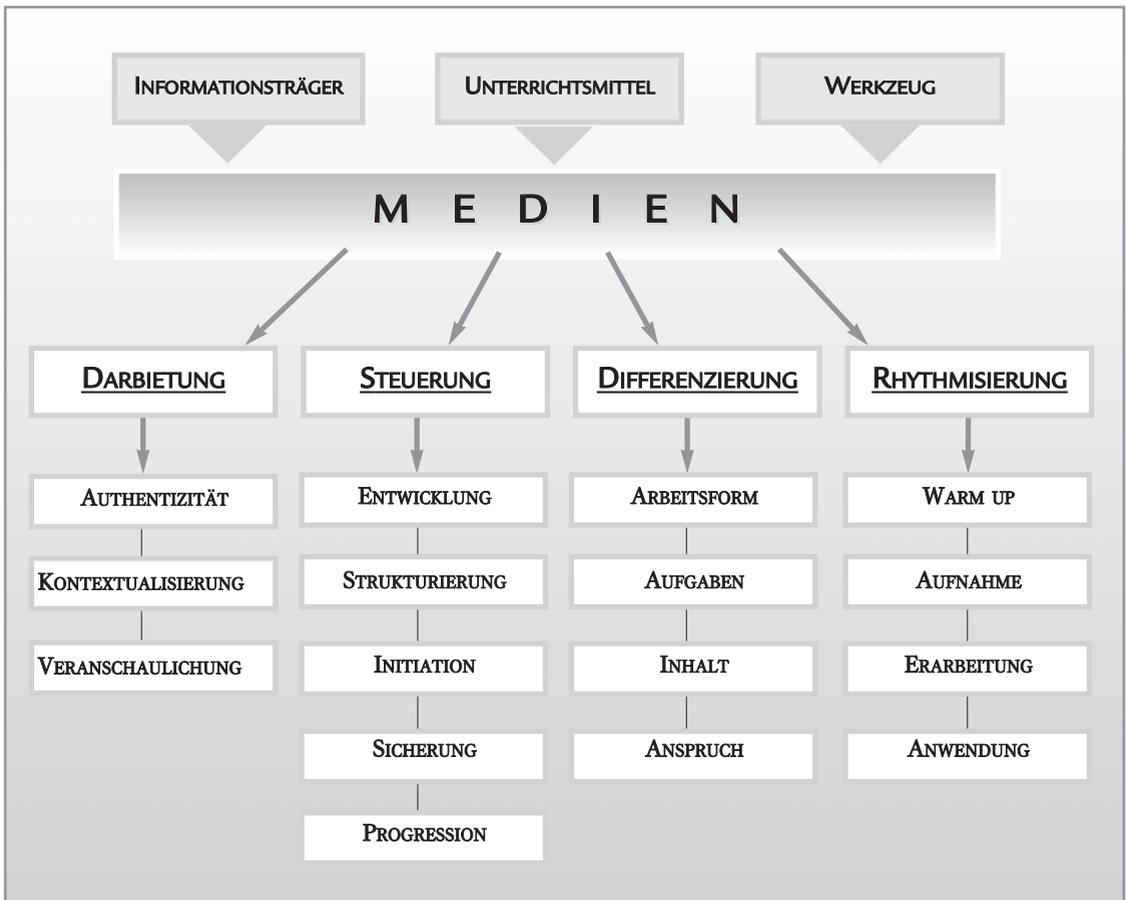
 Mit Hilfe **elektronischer Medien** lassen sich interkulturelle Kontakte ohne allzu großen Aufwand routinisieren. Neue Übungsformen für den Sprachunterricht im Klassenzimmer bieten CALL-Programme (*Computer-Assisted-Language-Learning*). Sie sind so beschaffen, dass der Computer Lösungsvorschläge bestätigt bzw. korrigiert, ohne dass Lernende unter Druck geraten oder einem vorgegebenen Tempo unterworfen sind. Während der Bearbeitung können die Schüler auf Hilfen zurückgreifen; nach Beendigung der Übung erhalten sie eine Leistungsübersicht. Simulationsprogramme stellen zu einem Thema verschiedene Aufgaben. Diese wiederum sind einer Vielzahl von Abhängigkeiten unterworfen. Solche Programme verlangen zum einen rezeptive Fähigkeiten, rufen aber auch zu sprachproduktiven Tätigkeiten per Tastatureingabe auf.

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE:

Decke-Cornill, H. (Hg.): *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt 2002.

Erdmenger, M.: *Medien im Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig 1997.

Rüschoff, B./ Wolff, D.: *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning 1999.



KOMPETENZEN

- ⇒ Kategorisierung von Medien vornehmen
- ⇒ Die Bedeutung von Medien als Unterrichtsmittel darstellen
- ⇒ Historische Entwicklungen von Unterrichtsmedien skizzieren
- ⇒ Unterrichtsverläufe medial rhythmisieren
- ⇒ Didaktische Funktionen von Medien erörtern
- ⇒ Die Bedeutung von Medien als Inhaltsträger in modernen Unterrichtsverfahren erörtern
- ⇒ Medien im Hinblick auf ihre Bedeutung als Werkzeug in Lernprozessen reflektieren
- ⇒ Zusammenhänge von Lernformen und Medien erörtern
- ⇒ Den Computer als Lernmedium des Englischunterrichts erörtern
- ⇒ Tafel-/Folienbilder zu sprachdidaktischen Inhalten erstellen
- ⇒ Tafel-/Folienbilder zu kulturellen Inhalten erstellen

LITERATURHINWEISE

- Ahrens, R.(Hg.): Shakespeare: *Didaktisches Handbuch*. 3 Bde. München 1982.
- Ahrens, R./ Bald, W.-D./ Hüllen, W. (Hg.): *Handbuch Englisch als Fremdsprache*. Berlin 1995.
- Ahrens, R./ Weier, U. (Hg.). *Englisch für Erwachsene - Erwachsenenbildung im neuen Jahrtausend*. Heidelberg 2005.
- Allen, J. P. B./ Corder, S. P. (Hg.): *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. London 1975.
- Altrichter, H./ Posch, P.: *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbronn 1983.
- Antor, H. (Hg.). *Themenheft: „Shakespeare Alternativ“*. Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 6/ 1997.
- Arendt, M. (Hg.) *Themenheft „Simulationen“*. Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 2/1997.
- Arnold, R.: *Berufspädagogik. Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung*, Aargau 1990.
- Austin, J. L. : *How to Do Things with Words*. Oxford 1962.
- Bach, G./ Timm, J.P. (Hg.): *Englischunterricht*. Tübingen 1989 und später.
- Bachman, L. F. und A. S. Palmer: *Language Testing in Practise*. Oxford 1996.
- Bald, W. D. (Hg.): *Kernprobleme der englischen Grammatik. Sprachliche Fakten und ihre Vermittlung*. München 1988.
- Baron, R.: *Interculturally speaking. (Münchner Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung)*. München 2002.
- Barrera-Vidal, A. /Kühlwein, W. : *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Unterricht. Eine Einführung*. Dortmund 1975.
- Bausch, K.-R. (Hg.): *Beiträge zur Didaktischen Grammatik*. Königstein/ Ts. 1979.
- Bausch, K.-R. u. a. (Hg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 1994.
- Bausch, K.-R./Christ, H./ Krumm, H.J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vollständig neubearbeitete Ausgabe. Tübingen 20034.
- Bell, St.: *Storyline as an Approach to Language Teaching*. In: DNS 1/1995, 5-25.
- Berns, M.: *Contexts of Competence. Social and Cultural Considerations in Communicative Language Teaching*. New York 1990.

- Beyer-Kessling, V. u.a.: *Die Fundgrube für den handlungsorientierten Englischunterricht. Schüleraktivierende Übungen und Spiele*. Berlin 1990.
- Bleyhl, W. (Hg.): *Fremdsprachen in der Grundschule*. Hannover 2000.
- Bliesener, U. / Schröder, K.: *Elemente einer Didaktik des Fremdsprachenunterrichts auf der Sekundarstufe II. Didaktische Reflexion, Entwürfe und Modelle*. Frankfurt/M. 1979.
- Bliesener, U./ Edelenbos, P.: *Früher Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Praxis*. Stuttgart 1998.
- Blum-Kulka, S. u.a.: (Hg.): *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ 1989.
- Böker, U./ Houswitschka, Ch: *Einführung in das Studium der Anglistik und Amerikanistik*. München 2000.
- Börner, W. und K. Vogel (Hg.): *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. Bochum 1999.
- Borrmann, Andreas /Gerdzen, R.: *Vernetztes Lernen. Hypertexte, Homepages & was man im Sprachunterricht damit anfangen kann*. Stuttgart 1998.
- Bredella, L./ Christ, H. (Hg.): *Zugänge zum Fremden*. Gießen 1993.
- Brewster, J./ Ellis, G./ und D. Gerard: *The Primary English Teacher's Guide*. London 2003.
- Brislin, R. W.: *Cross-cultural Encounters. Face-to-face Interaction*. Oxford 1981
- Brown, P /Levinson, St.: *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge 1978.
- Brumfit, C. (Hg.): *Teaching English to Children. From Practise to Principle*. Oxford 1990.
- Brumfit, C. J./ Carter, R.A. (Hg.): *Literature and Language Learning*. Oxford 1986.
- Brunner, L./Schmidinger, E.: *Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I*. Linz 2001
- Brusch, W./ Künne, W./ Lehberger, R. (Hg.): *Englischdidaktik: Rückblicke - Einblicke - Ausblicke. Festschrift für Peter W. Kahl*. Berlin 1989.
- Bublitz, W.: *Englische Pragmatik. Eine Einführung*. Berlin 2001.
- Buhlmann, R./Fearn, A. (Hg.): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung natur-wissenschaftlicher und technischer Fachsprachen*. Tübingen 20006
- Bundesgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (Hg.): *Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie*. Neue Ausgabe. München 1996.
- Buttjes, D. / Byram, M. (Hg.): *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Learning*. Clevedon 1991.

- Buttjes, D. (Hg.): *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. Paderborn 1980.
- Butzkamm, W. / Butzkamm, J. : *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen 1999.
- Butzkamm, W.: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen 1989.
- Byram, M. (Hg.): *Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London & New York 2002.
- Byram, M. (Hg.): *Intercultural Competence*. Strasbourg 2003.
- Byram, M. u.a. : *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon 1994.
- Carter, R. /Long, M. N.: *Teaching Literature*. London 1991.
- Carter, R. /Nunan, D. (Hg.): *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge 2001.
- Caspari, D.: *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht und/mit/durch kreative Verfahren*. In: FSU 4/1995, 241-246.
- Christ, H./Rang, H.-J. (Hg.): *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700-1945*. Tübingen 1985.
- Collie, J./ Slater, S.: *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge 1987.
- Cook, V.: *Second Language Learning and Language Teaching*. London 2001.
- Corder, S. P.: *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford 1981.
- Coulmas, F. (Hg.): *Conversational Routine*. The Hague, 1981.
- Coupland, J. (Hg.): *Small Talk*. Harlow 2000.
- Crookall, D. / Oxford, R.: *Simulation, Gaming and Language Learning*. New York 1990.
- Crystal, D.: *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge 1997.
- Decke-Cornill, H. (Hg.): *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt 2002.
- Dirven, R. u.a.: *Die Leistung der Linguistik für den Englischunterricht*. Tübingen 1985.
- Donath, R.: *Internet und Englischunterricht*. Stuttgart 1997.
- Doyé, P (Hg.): *Großbritannien. Seine Darstellung in deutschen Schulbüchern für den Englischunterricht*. Frankfurt/M 1991.
- Doyé, P.: *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. Hannover 1975.
- Doyé, P.: *The Intercultural Dimension. Foreign Language Education in the Primary School*. Berlin 2000.

- Doyé, P: *Typologie der Testaufgaben für den Englischunterricht*. München 1986.
- Dretzke, B.: "Beurteilung von Aussprachefehlern im Englischen". In: DNS 6/1987, 507-516.
- Dretzke, B.: "Unangemessenes Kommunikationsverhalten im Englischen: eine Ursache für Vorurteile?" In: NM 3/1988, 157-162.
- Duff, A. /Maley, A.: *Literature*. Oxford 1990.
- Duquette, G. (Hg.): *Second Language Practice*. Clevedon 1995.
- Edmondson, W. / House, J.: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen 2001.
- Edmondson, W. J./ House, J.: "Höflichkeit als Lernziel im Englischunterricht". In: NM 35/1982, 218-227.
- Ellis, R.: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford 1994.
- Erdmenger, M.: *Didaktik der Landeskunde*. Ismaning 1995.
- Erdmenger, M.: *Medien im Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig 1997.
- Fachverband Moderne Fremdsprachen (Hg.): *Themenheft „Englisch in der gymnasialen Oberstufe“*, in: Neusprachliche Mitteilungen 3/1998.
- Fery, R./Raddatz, V. (Hg.): *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt u.a. 2000.
- Finkbeiner, C. (Hg.): *Bilingualer Unterricht. Lehren und Lernen in zwei Sprachen*. Hannover 2002
- Finkbeiner, C.: „Möglichkeiten der grammatischen Kognitivierung“, in: FUE 4/1996, 52-57.
- Finkbeiner, C.: „Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht“. FSU 1/1996, 12-19.
- Frankel, M.A./ Mackiewicz, W.W./ Wolff, D. (Hg.): *British Cultural Studies in Higher Education in Germany*. Köln 1995.
- Fremdsprachen lehren und lernen. Heft 22/1993. Themenschwerpunkt: „Fehleranalyse und Fehlerkorrektur“.
- Freudenstein. R. (Hg.): *Error in Foreign Languages. Analysis and Treatment*. Marburg, 1989.
- Froese, W. /Plitsch, A./ Unruh, Th.: *Englischprojekte Klasse 7*. Stuttgart 1998.
- Gehring, W. (Hg.): *Kulturdidaktik Englisch*. Oldenburg 2005.
- Gehring, W./Mayer, N. (Hg.): *Fremdsprachenunterricht heute*. Oldenburg 2006.
- Gehring, W./Vollmuth, I.: *Methodik Englisch Frühbeginn*. Oldenburg 2006.
- Gehring, W.: „Spiele, Lieder, Bastelbögen. Was haben [Grundschul-]Lehrwerke sonst noch zu bieten?“ in: FF 3/2001 (Teil 1); FF 4/2001 (Teil 2).

- Gehring, W.: „Unterhaltsame Lesestationen mit graded readers: Alan Posener's *The Shop* in: FUE 6/2000, 12-16.
- Gehring, W.: *Englisch unterrichten in der Sekundarstufe I*. Donauwörth 2002.
- Gehring, W.: *Englische Fachdidaktik. Eine Einführung*. Überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Berlin 2002.
- Gelfert, H.-D.: *Einführung in das Studium Anglistik, Amerikanistik*. Berlin 1998.
- Gibson, R.: *Intercultural Business Communication. Fachsprache Englisch*. Berlin, 2000.
- Goffman, E.: *Interactional Ritual*. Harmondsworth 1967.
- Goody, E. N. (Hg.): *Questions and Politeness. Strategies in Social Interaction*. Cambridge, 1978.
- Grübel, R./ Lethen, H./Grüttemeier, R.: *BA-Studium Literaturwissenschaft*. Berlin 2005.
- Gudjons, H. (Hg.): *Die Moderationsmethode in Schule und Unterricht*. Hamburg 1998.
- Guirdham, M.: *Communicating Across Cultures*. Houndmills, 1999.
- Gutschow, H. (Hg.): *Englisch. Didaktik, Methodik, Sprache, Landeskunde*. Berlin 1974.
- Harrison, A.: *A Language Testing Handbook*. Basingstoke, 1983.
- Heaton, J.B.: *Writing English Language Tests*. London 1988.
- Hecht, K. und S. Green: *Fehleranalyse und Leistungsbewertung im Englischunterricht der Sekundarstufe I*. Donauwörth 1983.
- Hecht, K./ Waas, L.: *Englischunterricht konkret*. Donauwörth 1995.
- Hedge, T.: *Teaching and Learning in the English Classroom*. Oxford 2002.
- Hellwig, K.: *Anfänge englischen Literaturunterrichts. Entwicklung, Grundlagen, Praxis. Primarstufe - Jahrgangsstufe 11*. Frankfurt/M. 2000.
- Herbst, Th. u.a.: *Terminologie der Sprachbeschreibung*. Ismaning 1994.
- Herrmann, Ch./Fiebach, Ch.: *Gehirn und Sprache*. Frankfurt 2004.
- Herrmann, U.: *Wie lernen Lehrer ihren Beruf?* Weinheim 2002.
- Hinz, K./ Schmidt, P.: „Prozessorientierte Schulung der Textproduktion im Englischunterricht der Sekundarstufe II“. PNU 1/1995, 13-24.
- Hinz, K.: „Schüleraktivierende Methoden im fremdsprachlichen Literaturunterricht“. PNU 2/1996, 139-150.
- Hobrecht, P.: *Computer, Internet & Co. im Englisch-Unterricht* Berlin 2004.

- Högel, R.: „Hochliterarische Werke - verkürzt und vereinfacht. Bearbeitete Textausgaben für die Sekundarstufe I. PNU 1/1987, S. 361-377.
- Holmes, J.: *An Introduction to Sociolinguistics*. London 1992.
- House, J.: „Interaktionsnormen in deutschen und englischen Alltagsdialogen“. In: Linguistische Berichte 59/1979, S.- 76-90.
- Howatt, A.P.R.: *A History of English Language Teaching*. Oxford 1984.
- Hüllen, W.: *Englisch als Fremdsprache*. Tübingen 1987.
- Hunfeld, H. und K. Schröder (Hg.): *Was ist und was tut eigentlich Fremdsprachendidaktik? 25 Jahre Fachdidaktik in Bayern. Eine Bilanz*. Augsburg 1997
- Jaffke, C.: *Teaching Foreign Languages in Elementary Education. Why and How?* Stuttgart, 1989.
- James, C.: *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. Harlow 1998.
- Johnson, K. /Johnson, H (Hg.): *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford 1998.
- Johnson, K.: *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow 2001.
- Journal für Lehrerinnenbildung. Schwerpunkt „Portfolios in der Lehrerbildung“. 4/2001.
- Jung, U. O. H.(Hg.): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt 2001.
- Kieweg, W.: „Alternative Konzepte zur Vermittlung von Grammatik“. FUE 4/1996, 4-12.
- Kiffe, M.: *Landeskunde und Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Eine Analyse von Englischlehrwerken für die Sekundarstufe I*. Paderborn 1998.
- Klebert, K.: *Moderationsmethode*. Hamburg 2002
- Klippert, Heinz: *Kommunikationstraining*. Weinheim 1999.
- Knapp-Potthoff A./ Knapp,K: *Fremdsprachenlernen und -lehren*. Stuttgart, 1982.
- Knapp-Potthoff, A.: „Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht“. EASt 9/1987, 205-220.
- Kortmann, B.: *Linguistik: Essentials*. Berlin 1999.
- Kramersch, C.: *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford 1993.
- Krashen, St. /Terrell, T.D.: *The Natural Approach. Language Aquisition in the Classroom*. Oxford 1983.
- Krashen, St.: *Principles and Practise in Second Language Acquisition*. Oxford 1982.
- Kubaneck-German, A.: *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Zur Entwicklung eines Leitbegriffs früh beginnender fremdsprachlicher Lehre*. Habil. Eichstätt 1996.

- Kühlwein, W. / Radden, G. (Hg.): *Sprache und Kultur*. Tübingen 1978.
- Kunkel, A./ Scherer, J.: *Studienführer Sprach- und Literaturwissenschaften*. Eibelstadt 2004.
- Lado, R.: *Language Testing*. London 1981.
- Legutke, M.: „Room to talk. Experiential learning in the foreign language classroom“. DNS 3/1993, 306-331.
- Lörscher, W. / Schulze, R. (Hg.): *Perspectives on Language in Performance*. Festschrift für Werner Hüllen. Tübingen 1987.
- Lüger, H.-H. (Hg.): *Landeskunde und Lehrwerkanalyse. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer SLI*, Heft 22/1991.
- Macht, K.: *Leistungsaspekte des Englischlernens: die Leistungsanforderungen im Fach Englisch*. München 1982.
- Macht, K.: *Methodengeschichte des Englischunterrichts*. 3 Bde. Augsburg 1989.
- Maier, W.: *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin 1991.
- Merkel, M.: *Kulturgeographische Inhalte in deutschen Lehrbüchern für den Englischunterricht der 8. Jahrgangsstufe*. Frankfurt 2001.
- Mukherjee, J.: *Korpuslinguistik und Englischunterricht*. Frankfurt 2002.
- Müller, B.-D. (Hg.): *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht. Experimente aus der Praxis*. Berlin 1989.
- Neuner, G. / Kast, B. (Hg.): *Zur Analyse, Bewertung und Entwicklung von Lehrwerken*. Berlin 1994.
- Nöllke, Matthias: *Kreativitätstechniken*, Planegg 1998.
- Nünning, A. (Hg.) Themenheft: „Teaching Plays“. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1/ 1998.
- Nünning, A. (Hg.): Themenheft „Teaching Short Stories“. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 33/1999.
- Nünning, A. (Hg.): Themenheft: „Teaching Novels“. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 4/ 1997.
- Nünning, A.: „Nur nicht gleich interpretieren!“ *Kreative und produktionsorientierte Zugangsmöglichkeiten bei der Textarbeit*“, in: FSU 2/95, 102-105.
- Nünning, A.: *Erzählanalyse leicht gemacht. Grundzüge eines rationalen Analyseverfahrens für den Englischunterricht auf der Oberstufe*“. In: FSU 4/1994, 254-258.

- Ortner, B.: *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning, 1998.
- Pascoe, G./ Pascoe, J. : *Sprachfallen Englisch*. Ismaning 1998.
- Piepho, H.-E./ Karbe,U. : *Fremdsprachenunterricht von A-Z*. Ismaning 2000.
- Piepho, H.-E.: „Portfolio – ein Weg zu Binnendifferenzierung und individuellem Fremdsprachenwachstum.“ In: FSU 2/1999, 81-86.
- Piepho, H.-E.: *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I. Theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzeptes*. Limburg, 1979
- Pinker, St.: *The Language Instinct*. Harmondsworth, 1994.
- Pinker, St.: *Wörter und Regeln. Die Natur der Sprache*. Heidelberg 2000.
- Prabhu, N.S.: *Second Language Pedagogy*. Oxford 1997.
- Pride, B. (Hg.): *Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching*. Oxford, 1979.
- Quest, J./ von der Handt, G. (Hg.): *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bielefeld 2002.
- Raasch, A., u.a. (Hg.): *Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt, 1983.
- Rampillon, U./Zimmermann, G. (Hg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning 1999.
- Rampillon, U.: *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning,1997.
- Rautenhaus, H.: *Der lernschwache Englischschüler*. Berlin 1978.
- Real, W.: *Methodische Konzeptionen von Englischunterricht*. Paderborn 1984.
- Reiß, S.: *Stereotypen und Fremdsprachendidaktik*. Hamburg 1997.
- Richards, J. C. (Hg.): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London 1974.
- Richards, J./ Schmidt, R./ Platt, H. /Schmidt, M. (Hg.): *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow 20023.
- Richards, J.C./ Renandya, W.A. (Hg.): *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge 2002.
- Roche, J.: *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Tübingen 2001.
- Schier, J.: *Schülerorientierung als Leitprinzip des fremdsprachlichen Literaturunterrichts*. Frankfurt/M. 1989.
- Schmid-Schönbein, G.: *Didaktik: Frühbeginn Englisch*. Berlin 2001.

- Schnelle-Cölln, T.: *Visualisieren in der Moderation. Eine praktische Anleitung für Gruppenarbeit und Präsentation (Reihe Moderation in der Praxis, Bd. 5)*. Hamburg 2001.
- Schulze, R.: „Pragmalinguistische Forschungsergebnisse der Gegenwart“. NM 3/1984, 143-150.
- Schwarz-Hahn, St./ Rehburg, M.: *Bachelor und Master in Deutschland*. Münster 2004.
- Selinker, L.: „Interlanguage.“ In: *International Review of Applied Linguistics*. 10/1972, 209-231.
- Sercu, L.: (Hg.): *Intercultural Competence*. Vol. I: *The Secondary School*; Vol. II: *The Adult Learner*. Aalborg 1995.
- Slattery, M./Willis, J.: *English for Primary Teachers. A handbook of activities and classroom language*. Oxford 2001
- Speight, S.: *Basic Conversation - Strategies, Situations, Dialogues*. Stuttgart 1986.
- Stelzer-Rothe, Th.: *Vortragen und Präsentieren im Wirtschaftsstudium*. Berlin 2000.
- Stern, H. H.: *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford 1987.
- Stern, H.H.: *Foreign Languages in Primary Education*. Oxford 1975.
- Stevens, P.: *New Orientations in the Teaching of English*. London 1978.
- Swan, M./ Smith, B.: *Learner English*. Cambridge 1987.
- Timm, J.P. (Hg.).Themenheft: „Vom Umgang mit Fehlern“. *Der Fremdsprachliche Unterricht-Englisch* Heft 4/1992 .
- Timm, J.P. (Hg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin 1998.
- Tomalin, B. / Stempleski, S.: *Cultural Awareness*. Oxford 2001.
- Ur, P.: *A Course in Language Teaching. Practise and Theory*. Cambridge 1996.
- Vähning, K.: *Karrieren unter der Lupe: Bachelor und Master*. Eibelstadt 2002.
- Valdes, J. M. (Hg.): *Culture Bond*. Cambridge, 1986.
- Van Lier, L.: *Introducing Language Awareness*. Harmondsworth 1995.
- Vielau, A.: *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. Berlin 1997.
- Vogel, K.: *Lernersprache: Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen 1990.
- Volkman, L./ Stierstorfer, K./ Gehring, W. (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz. Theorien, Modelle und praktische Anwendungen*. Tübingen 2002.
- Vollmuth, I.: *Englisch an der Grundschule*. Heidelberg 2004

- Walther, A., v.: *Zur Geschichte des Englischunterrichts an höheren Schulen*. Augsburg 1982.
- Weskamp, R.: *Englische Fachdidaktik*. Berlin 2001.
- Willis, J.: *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow 1996.
- Wode, H.: *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen, Theorien und Methoden*. München 1993.
- Yule, G.: *The Study of Language*. Cambridge 1998.
- Ziegesar, D. v./Ziegesar, M. v.: *Einführung von Grammatik im Englischunterricht*. München 1992.
- Zimmer, D. E.: *So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung, Sprache und Denken*. Zürich, 1986.

