Zur Homepage der Publikation

Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik

Band 3

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 (Hrsg.)

Fremdsprachenunterricht heute

BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

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 3-8142-2017-X
ISBN 978-3-8142-2017-8

Inhaltsverzeichnis

Roland Petersohn, Jena:
„... in vielen Sprachen lernen.“ – Überlegungen zu Chancen und Grenzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik 7

Wolfgang Gehring, Oldenburg:
Sprachlernmanagement in der Sekundarstufe I durch Portfolioarbeit 19

Armin Hescher, Berlin:
Englisch anfassbar machen : Sensorisch und analytisch lernen mit Rechenstäbchen. 41

Reinhard Donath, Aurich:
Portfolio-Praxis im Leistungskurs Englisch – school reality sometimes bytes 57

Wolfgang Gehring, Oldenburg:
Fehlerbehandlung als individuelles Lernerprojekt 67

Michael Bludau, Höxter:
Fertigkeit Schreiben 89

Reinhold Freudenstein, Marburg:
Störfaktor “Lehrbuch” beim Englischlernen 111

Uwe Zagratzki, Oldenburg:
Produktionsorientierter Literaturunterricht anhand von Easy Readers oder: Textintervention als Verfahrensweise 131

Wolfgang Haisch, Stuttgart:
Impuls Bildungsstandards 147

Stefan Schmid, Regensburg:
Englisch sprechen und Briten verstehen – Fremdsprachenerwerb und interkulturelles Lernen als zwei Seiten derselben Medaille 165

Reinhardt Kuhnert, Schwäbisch-Gmünd
Werteerziehung im Englischunterricht der Grund-, Haupt- und Realschule (developing value awareness) 187

Nikola Mayer, Heidelberg
Fremdsprachenunterricht als Kontinuum – Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 215

Britta Viebrock/ Stephan Breidbach, Bremen
Bilingualer Sachfachunterricht aus der Sicht wissenschaftlicher und praktischer Theoretiker 234

Vorwort

Die Zielstellung des Sammelbands ist im Titel angedeutet. Es ging mir darum, Beiträge zusammenzustellen, die über neuere Sichtweisen zu zentralen Gebieten der Fremdsprachendidaktik im Lichte unterrichtspraktischer Implikationen informieren. Darüber hinaus sollten aktuelle Einflussbereiche auf die fremdsprachlichen Fächer vorgestellt und diskutiert werden.
Ich hoffe, die hier aufgenommenen Beiträge geben Anregungen für die Arbeit im fremdsprachlichen Unterricht und liefern Impulse für weitere Forschung und für forschendes Lernen in Studium, Aus- und Fortbildung.

Mein herzlicher Dank gilt den Autorinnen und Autoren für ihre freundliche Bereitschaft, Texte für diesen Sammelband zu verfassen und zur Verfügung zu stellen. Frau Carmen Schmitz möchte ich für die Formatierung der Druckvorlage sehr danken.

Oldenburg, im Juni 2006 Wolfgang Gehring

Roland Petersohn

„... in vielen Sprachen lernen.“ – Überlegungen zu Chancen und Grenzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik

„Can you tell me or guess the meaning of ... – diese Frage wird sicher unzählige Male an einem durchschnittlichen Schulvormittag in deutschen Klassenzimmern im Englischunterricht gestellt und mitunter geht es dann so oder ähnlich seitens der Lernenden weiter: „What’s ‚*recognise*’ in German – I don’t even know what I shall do now.“ ... geduldig wird die Lehrkraft kurz erklären, dass man jetzt die Bedeutung des neuen Wortes erkennen oder erraten solle, vielleicht weil man die Vokabel schon einmal so oder ähnlich unbewusst gelesen hatte, in einem anderen Kontext oder weil es Ähnlichkeiten in der Muttersprache gibt. Das führt ein wenig weg von der Erläuterung des „recognise“ und hin zur eigentlichen Aufgabe – aber es könnte auch so aussehen: „ ... ‚recognise’? – that’s no problem, another student says to his classmate, think of the French lesson last week: ‚reconnaître’ – must be something like ‚recognise’ and in Latin just two hours ago she wanted to know what a ‚cognitor’ might do and you told the teacher yourself that this is someone ‚who know’ – so it’s really easy now, isn’t it?“ Ein anderer Mitschüler, bislang scheinbar gar nicht bei der Sache, weil er im Rucksack irgend etwas zu suchen schien, meldet sich und meint: „I’ve got one of these new electronic gadgets where you can put in different dictionary discs and guess what ‘recognise’ means in Spanish … ‚reconocible’…“

Sicher ist der letztgenannte Stundenverlauf eher nicht die Regel und wie im Falle unseres gesuchten Wortes haben die Schüler eben – vielleicht nach kurzer Feststellung, das hier die Muttersprache offensichtlich nicht weiterhilft – gleich nachgefragt, statt einmal die anderen (Schul)-Fremdsprachen mit einzubeziehen oder sich ungewöhnliche Lösungswege zu suchen. Vielen Lehrkräften ist dieses Phänomen, dass selten oder nie fächerübergreifend gedacht wird, Bezüge – nicht nur im Fremdsprachen- sondern auch im Deutschunterricht, in Mathematik, Chemie oder Geschichte – von Lernenden und Lehrenden gleichermaßen nicht hergestellt werden, durchaus bekannt, manche leiden darunter, viele versuchen zunehmend, diesen Umstand zum Wohle aller an Lernprozessen Beteiligten zu verbessern und suchen nach Wegen, kreative Entwicklungen in Gang zu bringen.

Der Fremd- und Muttersprachenunterricht stellt dafür im Prinzip eine gute Plattform dar, hier könnten gezielt Übungen eingesetzt werden, die solche Querverbindungen sichtbar werden lassen, welche die Lernenden für das vielleicht schon vorhandene Wissen um Sprache(n) sensibilisieren und zudem vielfältiges eigenes Nachforschen fördern und fordern. Dieses interdisziplinäre Vorgehen bildet jedoch keinen Ersatz für das Erlernen einer ersten/ zweiten oder dritten Fremdsprache. Dennoch käme man mit der Annahme und Umsetzung einer solchen Art Förderung von Sprachlernen dem bereits 1995 von der Europäischen Kommission geforderten Kenntnissen in zwei Gemeinsprachen der EU zusätzlich zur Muttersprache, über die jeder Bürger beim Verlassen der Schule verfügen sollte, auf jeden Fall näher.[1] Allerdings ist diese im Sinne des Europarates verstandene Mehrsprachigkeit in den allgemein bildenden Schulen der Bundesrepublik nicht umgesetzt. Eine Breitenwirkung oder lehrplanfixierte Festschreibung ist bislang noch nicht erfolgt, dennoch werden zeitgemäße Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht zuletzt durch die Einbindung in einen[1] politischen Gesamtkontext künftig besonders gefördert und zusätzlich legitimiert.

In diesem Prozess bilden Übungen, Anwendungsbeispiele und zum Teil auch impulsgeleitete theoretische Reflexionen zu Besonderheiten in verschiedenen, auch nichtverwandten, Sprachen eine wichtige Grundlage zur Förderung von Sprachlernbewusstheit.[2] Dieser Ausgangsposition fühlt sich auch das Projekt „Sprachlernbewusstheit und Möglichkeiten seiner Entwicklung in der Sekundarstufe I“ verbunden, welches unter Leitung von Frau Dr. Ursula Behr seit 2002 als Kooperationsvorhaben zwischen dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) und dem Zentrum für Didaktik (ZfD) der Friedrich-Schiller-Universität Jena entwickelt wurde.[3] Eine zentrale Arbeitshypothese, die nicht nur für die Projekt-

---

1 Europäische Kommission: Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft; Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg 1995.

2 s.a.: Bernd Rüschoff und Dieter Wolff: *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft*, Hueber: München 1999.

3 Eines der Hauptziele des vom Thüringer Kultusministerium geförderten Projektes (Leitung: Dr.Ursula Behr) bestand in der Erarbeitung eines Materialbandes, welcher konkrete Übungen in den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Soziokulturelles enthält, die sowohl in der 1. und 2. Fremdsprache als auch im Deutschunterricht eingesetzt werden können. S.a.: Ursula Behr (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit/Lernbewusstheit – Tagungsband*. In: Materialien des Zentrums für Didaktik, Band 3 (2004): Sprachen, Jena, 2004.

arbeit galt, sondern sich auch in den auswertenden Analysen bestätigte, lautete somit folgerichtig:

> „Durch einen mehrsprachig/ sprachenübergreifend geprägten Lehr-/(Lern) Ansatz gelangen Schülerinnen und Schüler zu mehr Sprachlernbewusstheit, die zu Synergien zwischen den erlernten Schulfremdsprachen führt und die Effizienz des Fremdsprachenunterrichts erhöht.“ [4]

Hierbei folgte man dem von Bausch/ Helbig-Reuter beschriebenen Konzept der integrativen Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit.[5]

Da sich der vorliegende Beitrag vor allem zum Ziel gesetzt hat, anhand vielfältiger praktischer Beispiele Möglichkeiten eines fächerübergreifenden, auf das Aktivieren von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnissen und Erfahrungen im Lernen mehrerer Fremdsprachen – vor dem kontrastivem Hintergrund der Muttersprache – ausgerichteten Unterrichts aufzuzeigen, sollen im Folgenden die theoretischen Prämissen dieses Ansatzes nur thesenartig vorgestellt werden.

1. Sprachlernbewusstheit aktivierendes Unterrichtsmaterial, welches neben Deutsch und Englisch zugleich verwandte Sprachen wie Französisch oder Spanisch einbezieht, sollte um nicht-verwandte Sprachen u. a. aus dem slawischen Sprachraum ergänzt werden. Dies hat den Vorteil, dass z.B. Internationalismen, die in allen Sprachen vorkommen, wirklich in ihrer Vielfalt aufgeführt werden können, zudem ist Russisch auch eine „Schulfremdsprache“ und die Übungen zu Wortschatz und Grammatik können gerade für die Lernenden, die Russisch als 2. Fremdsprache gewählt haben, motivierend wirken, weil wichtige lexikalische Zusammenhänge aufgezeigt werden oder auch, weil sie sich als Experten in einer zunächst aufgrund der kyrillischen Buchstaben exotisch anmutenden Sprache gegenüber ihren Mitschülern profilieren können.
2. Da es bislang kaum Material zum sprachenübergreifenden Lernen gibt, welches sowohl Englisch als 1. Fremdsprache als auch die jeweiligen L3 Französisch, Russisch und Latein vor dem Hintergrund von Deutsch als

---

4 Ibid., S. 11

5 Richard K. Bausch und Beate Reuter-Helbig, „Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen.“, *Neusprachliche Mitteilungen*, Heft 4/2003.

Muttersprache einbezieht, müssen die Lehrenden angeregt und in die Lage versetzt werden, selbst entsprechende Übungsfolgen zu erarbeiten.

3. Spielerische Formen beim Sprachenlernen sind auch und gerade im Bereich der Mehrsprachendidaktik möglich und nötig. Demzufolge bilden jüngere Lernende ab Klassenstufe 6 – bei früh beginnender L3 – oder Klasse 7 eine der wichtigsten Zielgruppen.
4. Neben traditionellen Sprachlehrinhalten wie Wortschatz und Grammatik sollten sozio- und interkulturelle Aspekte genauso involviert werden wie das Training von Lernstrategien Dabei müsste angemessen auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Zielgruppe(n) eingegangen werden, denn so lassen sich zahlreiche intrinsische Motivationssituationen schaffen, die gleichzeitig Sach- und Methodenkompetenz über die Grenzen des einzelnen Faches hinaus entwickeln helfen.

Im folgenden Teil soll anhand von zwei Übungsfolgen aufgezeigt werden, wie die vorgenannten Kriterien umgesetzt werden könnten, ohne dass damit etwa ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann.

Übungsbeispiel aus dem Bereich Wortschatzarbeit:

INTERNATIONALISMEN[4]

Es gibt Wörter, die in verschiedenen Sprachen mit gleicher Bedeutung und in gleicher oder ähnlicher Form vorkommen wie z. B. dt.: Theater, engl.: theatre, lat.: theatrum, frz.: théâtre, russ.: teatr. Sicher hast du schon viele dieser Wörter gehört oder selbst benutzt. Eine Kultur kommt mit einer anderen in Berührung und übernimmt dabei auch einige Wörter. Da etliche dieser Wörter in mehrere Sprachen übernommen werden bzw. wurden, nennt man sie *Internationalismen*. Wegen ihrer Ähnlichkeit kannst du sie leicht erschließen. Das hilft dir beim Verstehen fremdsprachiger Texte.

1) Lies still die Wortlisten in englischer, lateinischer, französischer und russischer Sprache und ordne die Internationalismen den drei Oberbegriffen **Musik**, **Sport** und **Früchte** zu.

---

6 Die vorliegende Übung erschien mittlerweile in: Behr, Ursula (Hrsg.), S*prachen entdecken – Sprachen vergleichen*. Kopiervorlagen zum sprachenübergreifenden Lernen: Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein. Berlin: Cornelsen, 2005.

Markiere oder unterstreiche zunächst dazu alle zusammen gehörigen Wörter eines Themenbereiches in derselben Farbe. Trage diese dann in die Tabelle ein. Wenn du möchtest, beschränke dich dabei auf die Sprachen, die du auch schreiben kannst.

Vorschlag:	**Musik**	**rot**
	Sport	**gelb**
	Früchte	**grün**

Englisch:	medal, banana, opera, orange, stadium, music, pianist, artichoke, note, athlete, olive, orchestra, regatta, mandarin(e), jazz, arena
Latein: *	arena, stadium, athleta, oliva, nota, banana, musica, orchestra
Französisch:	orange, stade, opéra, banane, régate, pianiste, artichaut, athlète, olive, note, musique, médaille, arène, jazz, mandarine, orchestre
Russisch:	арена, апелъсин, оркестр, медалъ, джаз, артишок, музыка, стадион, пианист, атлет, нота, олива, реґата, опера, мандарин, банан

* Wie erklärst du dir, dass in der lateinischen Wortliste einige Wörter fehlen?

Musik	**Sport**	**Früchte**

2) Lies die Wörter in den verschiedenen Sprachen. Finde die deutsche Bedeutung heraus und trage sie in die vorgesehene Spalte ein.

   Vergleiche dein Ergebnis mit deinem Banknachbarn/ deiner Banknachbarin. Überprüft die Rechtschreibung mit einem entsprechenden Nachschlagewerk.

Latein	Englisch	Französisch	Russisch	Deutsch
illustratio	illustration	illustration	иллюстрация *illjustrazia*	
iubilaeum	Jubilee	jubilé	юбилей *jubilej*	
ingeniarius	Engineer	ingénieur	инҗенер *inshener*	
reportare (Verb)	Report	reportage	репортаҗ *reportash*	
diurnarius	Journalist	journaliste	журналист *shurnalist*	

3a) Überlege dir gemeinsam mit deinem Banknachbarn/ deiner Banknachbarin mindestens fünf Substantive, die Beispiele für Internationalismen sein können.

Denkt an Musik, Kunst, Computertechnik, Wissenschaften, Politik, Filme und Fernsehen oder auch das Essen (z. B. Chor, Popmusik, Galerie, Design, Mathematik, Experiment, Energie, Marmelade) Schreibt eure Beispiele in die 1. Spalte der Tabelle.

Deutsch	**Englisch**	**Latein**	**Französisch**	**Russisch**
1)				

3b) Überprüft nun mit entsprechenden Wörterbüchern (Englisch/ Neulatein/ Französisch/ Russisch/ Deutsch), ob ihr diese Wörter auch in den anderen Sprachen so oder ähnlich findet. Falls ein Wort in einer anderen Sprache nicht die gleiche Bedeutung hat, markiert es und ergänzt die deutsche Übersetzung.

3c) Tragt eure Ergebnisse der Klasse vor und hört euch auch die Ideen der anderen Gruppen an. Ergänzt beim Zuhören in der folgenden Tabelle jeweils drei neue Wörter, die ihr interessant findet.

Deutsch	**Englisch**	**Latein**	**Französisch**	**Russisch**
1)				
2)				
3)				

4) Überprüfe anhand des nachfolgenden Textes, inwiefern dir Internationalismen helfen, einen Dialog zu verstehen, der in einer anderen als den von dir gelernten Sprachen verfasst ist.

   Du kannst dabei auch Nachschlagewerke verwenden.

Juan: *¿Es japonés el transistor?*

Maria: *No, es un transistor holandés.*

Juan: *¿Y el televisor también es de Holanda?*

Maria: *No, el televisor es japonés.*

Was meinst du, um welche Sprache handelt es sich hier:

Worum geht es in dem Gespräch?

Wie hast du das herausgefunden?

Der Dialog lautet sinngemäß in Deutsch:

Juan:_____

Maria:_____

Juan:_____

Maria:_____

   Vergleiche deine Ergebnisse mit denen deiner Mitschüler. Besprecht auch, wie ihr zu euren Ergebnissen gekommen seid.

5) Lies den folgenden Text, der eine interessante Firma vorstellt. Nutze dabei deine Kenntnisse über Internationalismen.

Blue Sea Adventure Tours is a travel agency in Canterbury/ Kent. The company specializes in exotic adventure holidays such as backpacking in New Zealand, canoeing in Colorado and snowboarding in the Swiss Alps.

Blue Sea has five members of staff, and they include John and Carol Myers, who own and manage the company. The three employees are Jasmin Roy, Ralph Cooper and Katja Gruener. Jasmin runs Blue Sea´s website, while Ralph and Katja help Carol look after customers who call at the travel agency in South Canterbury Road. [...]

Entscheide nun, ob die folgenden Aussagen richtig (✓) oder falsch (f) sind:

Bei Blue Sea handelt es sich um ein Reisebüro. ☐

Rucksacktouren in Neuseeland oder Snowboarden in den Alpen sind ihr Spezialgebiet. ☐

Insgesamt arbeiten sieben Beschäftigte bei Blue Sea. ☐

Die beiden Besitzer arbeiten auch mit in der Firma. ☐

Die Website von Blue Sea betreut Jasmin Roy. ☐

Kanufahren in den USA, im Bundesstaat Colorado, gehört auch zum Angebot von Blue Sea. ☐

6) Markiere die Wörter im Text, die du für Internationalismen hältst. Kennst du ein deutsches Wort dafür? Vergleiche mit deinem Banknachbarn/ deiner Banknachbarin.

Internationalismus	**deutsches Wort**

Übungsbeispiel für sprachpraktisch-interkulturelle Aspekte:

EUROPA-PROJEKT ON TOUR: ZU GAST IN ITALIEN

Bei der Arbeit am Mehrsprachigkeitsprojekt – Schülerwörterbuch – gab es seitens der italienischen Partnerschule den Wunsch, Vertreter der anderen am Projekt beteiligten Schulen nach Pesaro einzuladen. Diese Reise muss natürlich vorbereitet werden und eure Klasse hat dabei die Aufgabe bekommen, vor allem den Einstieg in den Italien-Aufenthalt zu planen.

Eure Schulleiterin kann leider nicht persönlich dabei sein, sie hat aber eine Art Grußwort vorbereitet, welches folgende Hauptpunkte enthält:

- große Freude darüber, dass alle zusammengekommen sind
- besonderer Dank an die Gastgeber
- Kombination zwischen Wissenserwerb, sich gegenseitig besser kennen lernen und feiern ist hervorragend
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kulturen der einzelnen Länder in der Arbeit am Schülerwörterbuch finden und akzeptieren
- eine tolle Zeit für alle Teilnehmer wünschen

Hoffnung, dass es ein nächstes Treffen, vielleicht sogar an der deutschen Schule geben wird

1) Bildet jeweils Teams von 3-5 Schülern und erarbeitet zunächst einen englischen Text, der diese Informationen enthalten soll und von einem der mitreisenden Schüler dann vorgetragen werden kann.

2) Ordnet euch neu in den Teams, so dass immer die Russisch- und Französischlernenden jeweils zusammen sind. Formuliert mindestens drei Fakten in eurer 2. Fremdsprache aus.

3) Am Eröffnungsabend wird es natürlich auch Gelegenheit geben, die anderen Projektteilnehmer besser kennen zu lernen. Überlege dir in Englisch und Französisch oder Russisch was du über dich erzählen würdest. Jeder hat ungefähr 2-3 Minuten, um sich vorzustellen. Natürlich sollen auch Hobbys und Interessen mit einbezogen werden – am besten wäre es, wenn jeder ein kurzes Videoporträt dazu erstellt.

4) Zur Vorbereitung der Reise gehört es auch, dass man sich über das Zielland, den Ort, die Umgebung informiert. Arbeite mit einem Partner. Versucht, so viel wie möglich über **Pesaro** herauszufinden.

Ihr könnt dazu sicher am besten im Internet forschen, u. a. auf Webseiten nachlesen, die Reisetipps geben, Kartenmaterial oder Routen anbieten. Bezieht auch italienische Originalseiten mit ein.

Sammelt nun eure Ergebnisse auf einem Stichwortzettel und tauscht euch mit anderen Arbeitsgruppen aus.

5) Am Abend des ersten Tages sollen für das Buffet typische Gerichte aus den teilnehmenden Ländern vorgestellt werden.

6) Arbeitet in Gruppen von 4-5 Schülern und erstellt eine kleine Speisekarte in Englisch, Französisch und Russisch mit Vorspeise – Hauptgang – Dessert.

7) Die Speisen sollen möglichst typisch für eure Region sein und natürlich den jungen Leuten in eurem Alter auch schmecken.

Das bislang in Thüringen entwickelte und in einem ersten Band auch bereits erprobte Übungsmaterial gibt somit Anregungen für die Bereiche Wortschatz (Schwerpunkte sind die gerade gezeigten Internationalismen aber auch Schule, Fachsprache, Märchen), Grammatik (mit Wortarten, Satzgliedern, Modalverben); Soziokulturelles (Namen/ Anreden, Mimik/ Gestik, Sprichwörter), Strategien (Erschließen von Wörtern aus verwandten romanischen und slawischen Sprachen, E-Mails). Der Ausgangspunkt bei der Übungszusammenstellung, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, war stets das Moment der Gemeinsamkeit, nicht der Gegensatz, um für die Schülerinnen und Schüler einerseits Sprach- und Kulturverwandtschaften und andererseits sprachlernerleichternde Momente erlebbar zu machen. Der Blick der Lernenden soll dabei zeitgleich stets auf mehrere Sprachen gerichtet sein. Die Erprobung des Materials in 18 Regelschulen und Gymnasien zeigte, dass sich mit Interesse auch Sprachen gewidmet wird, die nicht im Unterricht direkt vermittelt werden.

Sprachenübergreifendes Lernen ist schwerpunktmäßig an Schülertätigkeiten mit vergleichender Dimension gebunden, wie: Ordnen, Unterscheiden, Vergleichen, Identifizieren, Analogien bilden aber auch merkmalgestütztes Erraten, Kontrastieren und Reflektieren. Bei dieser Form des Lernens ist die Muttersprache nicht die „Feindin“ der Fremdsprache, sondern eine wichtige Verbündete – sie ist einerseits Brückensprache und Transferbasis, andererseits übernimmt sie vor allem in reflektiven Phasen eine wichtige erklärende Rolle. Damit wird das Konzept der aufgeklärten und sinnvollen Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht unterstützt. Wird nun der Blick vom Lernenden zum Lehrenden gerichtet, dann umfasst sprachenübergreifendes Lehren das Schaffen von didaktisch-methodischen Szenarien, die anregen, sprachliche Phänomene aufmerksamer und bewusster wahrzunehmen, Vorgehensweisen und Suchergebnisse zu kommentieren und die zudem sprachliches Schubkastenlehren und – lernen aufbrechen. Bei den Schülerinnen und Schülern wird ein gewisses Maß an Sprachkompetenz, bezogen auf die Muttersprache und die jeweils gelernten Fremdsprachen vorausgesetzt. Die in den Materialbänden entwickelten Übungen bauten demzufolge auf die Auf-

merksamkeit von Bekanntem und Ähnlichem zur Erschließung. Die unterrichtliche Nutzung erfordert in jedem Falle eine entsprechende Abstimmung der Lehrenden der Muttersprache und der ersten und zweiten Fremdsprachen. Zweifellos muss auch Zeit in sprachenübergreifendes Lernen investiert werden, die nicht zusätzlich zur Verfügung steht. Dennoch: dies soll nicht zu Lasten der Einzelsprache geschehen, denn selbige wird immer mit einbezogen, in neue Zusammenhänge gestellt und auf diese Weise gefestigt. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten außerdem gezielt an ihrer fremdsprachenstrategischen Kompetenz und erleben einen Zugewinn an Motivation für die Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen, welcher durch gewisse Erfolgserlebnisse beim Lösen der Übungsaufgaben noch verstärkt wird. Erste Rückmeldungen von Lehrkräften bestätigen diese Annahme:

„Durch das Vergleichen der Sprachen sind die Schüler gezwungen, ihre Grundkenntnisse zu nutzen. Das Langzeitgedächtnis wird aktiviert…“

„Die Schüler waren oft über sich selbst erstaunt, dass sie Dinge herleiten konnten.“

„Durch die Übungen verbessert sich die Motivation, auch in Lehrbüchern nach solchem Wortmaterial zu suchen und Texte leichter zu verstehen.“

„Besonders motiviert waren die Schüler, wenn sie im Klassenverband die Aufgaben lösen konnten, d. h. wenn die Französischlernenden und die Russischlernenden zusammen waren und sich gegenseitig helfen konnten.“

In diesem Sinne stimmen die bisherigen Ergebnisse der intensiven und mittlerweile nahezu dreijährigen Projektarbeit sehr optimistisch bezüglich der – wenn auch schrittweisen – Entwicklung von Sprachlernbewusstheit durch gezielten Einsatz von sprachenübergreifenden Lernen. Bemerkenswert ist vor allem, dass dies für alle Schularten konstatiert werden kann und die nunmehr unmittelbar bevorstehende Erprobungsphase des zweiten Materialbandes ansteht.

Bibliographie

Bausch, K. R./ Helbig-Reuter, B.: „Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen“. In: *Neusprachliche Mitteilungen*, Heft 4/2003.

Bausch, K.-R./ Christ, H./ Königs, F. G./ Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskus-*

sion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 2003.

Behr, U. (Hrsg.): *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen.* Berlin: Cornelsen/ Volk und Wissen, 2005.

Europäische Kommission: *Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft; Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. Luxemburg, 1995.

Meißner, F.-J./ Picaper, I.: *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Deutschland und Belgien*. Tübingen: Narr, 2003.

Rüschoff, B./ Wolff, D.: *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft*. München: Hueber, 1999.

Wolfgang Gehring

Sprachlernmanagement in der Sekundarstufe I durch Portfolioarbeit

Im Englischunterricht wird mit einer Vielzahl an Schreib- und Ordnungsmedien gearbeitet. Workbooks, Freiarbeitsordner, Vokabelheft oder die Sammlung mit den Grammatikregeln finden sich in jeder Schultasche. Sollten sich aktuelle fachdidaktische Anregungen durchsetzen, werden Englischlernende wohl bald auch ein Portfolio führen.

Unterschiede von Englischheft und Portfolio

Hefte halten Informationen und Daten zusammen, die tagtäglich im Klassenzimmer verteilt oder in Arbeitsphasen zu Papier gebracht werden. Zum Sammeln zusätzlich noch ein Portfolio zu führen, erscheint erst einmal überflüssig. Sinn macht es, schöpft man die Möglichkeiten aus, die ein Portfolio gegenüber traditionellen Sammelmedien bietet. Nehmen wir als Beispiel hierfür das Hausheft. Es enthält all die Texte und Übungen, die Schüler zu ihrer individuellen Nachbereitung und zur Verankerung von Lernstoffen außerhalb des Unterrichts anfertigen und ausgestalten. Gerade in den ersten Lernjahren haben die aufgegebenen Tätigkeiten reproduzierenden Charakter. Es werden eindeutige Lösungen erwartet, die Kontrolle erfolgt im Klassenverband und nur sporadisch auch individuell.[1] Ähnlich verhält es sich mit dem Schulheft. In all seinen Varianten geht es mehr oder weniger darum, den Lernstoff aufzubewahren, den die Lehrkraft für wichtig hält. Die für den Hefteintrag ausgewählten Inhalte sind für die gesamte Lerngruppe konzipiert, sie bestehen aus Tafelbildern und Folienvisualisierungen. Häufig zu finden sind Einträge, die aus den Schulbüchern übernommen wurden.

In einem Portfolio wird ebenfalls gesammelt und aufbewahrt, was man im Unterricht gelesen und bearbeitet, ausgefüllt, ausgestaltet oder angefertigt hat. Ein großer Unterschied zum traditionellen Heft besteht allerdings darin, dass die Schüler bei der Arbeit mit Portofolios einen Gestaltungsauftrag zu

1 Vgl. Pauels, W. (Hrsg.): Themenheft „Sinnvolle (Haus)Aufgaben“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht- Englisch* 2/1996.

erfüllen haben. Aus der Vielzahl erstellter Materialien sollen sie eine begründete Auswahl treffen. Zum Auftrag, die eigenen Arbeiten auf der Grundlage von Qualitätskriterien zu selektieren, treten weitere lernprozesswirksame Tätigkeiten, die vom traditionellen Englischheft kaum ausgelöst werden. Auf sie möchte ich im Folgenden noch näher eingehen.

Wofür Portfolios in Frage kommen

Portfolios werden seit den 1980er Jahren im Unterricht verwendet.[2] Musische Fächer griffen auf Portfolios zurück, weil man ein Medium zur Verfügung haben wollte, in der schöpferische Arbeiten Platz finden. Es sollte ein Medium sein, das gewissermaßen das Werk eines Schülers zur Schau zu stellen verhilft, die besten Produkte eines Schaffensprozesses sollten es sein, zusammengestellt vom Produzenten selbst.

An Sprachlernportfolios werden Anforderungen gestellt, die über die Aufbewahrungsfunktion hinausreichen. Es gibt sie in mindestens drei Varianten:

- Das Vorzeigeportfolio besteht aus den besten Arbeiten eines Lerners, entstanden sind sie in über einen längeren Lernzeitraum hinweg. Sie sind allein von den Verfassern ausgewählt und zusammengestellt, für externe Evaluationszwecke werden die Arbeiten nicht herangezogen.[3]
- Das Dokumentationsportfolio kann neben Schülertexten auch Tests, Leistungsberichte und Bewertungen enthalten, Lehrkraft oder Lernende nehmen auf die inhaltliche Gestaltung der Sammlung Einfluss.
- Das Evaluationsportfolio wird zum Zecke der Bewertung von außen zusammengestellt. Die Auswahl der Arbeiten vollzieht sich nach vorgegebenen Kriterien, externe Standards und Kompetenzen werden zur Qualitätsbestimmung herangezogen.

Das Portfolio ist als Lernmedium des Fremdsprachenunterrichts seit mehr als 15 Jahren in der Diskussion. Auf eine Initiative des Europarates hin wurde 1991 der Beschluss gefasst, ein Europäisches Sprachenportfolio zu entwickeln, das sich auf Standards zur Beschreibung kommunikativer Kompeten-

---

2 Vgl. Vierlinger, R.: *Die offene Schule und ihre Feinde. Beiträge zur Schulentwicklung.* Wien, 1993.

3 Vgl. Valencia, S. W./ Calfee, R.: „The Development and Use of Literacy Portfolios for Students, Classes and Teachers“. In: *Applied Measurement in Education* 4/1991, 333-345.

zen in europäischen Sprachen als Fremdsprachen begründet.[4] Man stellte sich ein Medium vor, das europäische Lernende auch als Nachweis ihrer Kenntnisse in einer oder in mehreren Fremdsprachen benutzen. Der Nachweis sollte möglich sein, sobald ein erkennbares Maß an Verständnis in einer Fremdsprache erreicht ist. Unter dem Begriff „Europäisches Sprachenportfolio“ (ESP) ist das Medium inzwischen eingeführt.

Aktuelle Erkenntnisse über fremdsprachliche Lernvorgänge stützen den europapolitischen Vorstoß. Sie lassen es nötig erscheinen, nicht nur den aktiven Umgang mit der Fremdsprache zu erhöhen, sondern das fremdsprachliche Tun stärker zu individualisieren. In einem Unterricht, der diesen Anforderungen gerecht werden will, übernimmt das Portfolio Funktionen, von denen mir die folgenden besonders bedeutsam sind:

- als Darbietungsmedium hält das Portfolio ausgewählte Beispiele für aktuelle Lernergebnisse bereit
- als Dokumentationsmedium hält es Daten über sprachliche Lernprozesse und Lernergebnisse verfügbar, die über einen längeren Zeitraum hinweg entstanden sind
- als Produktionsmedium veranlasst es zum regelmäßigen Gebrauch der Zielsprache
- als Evaluationsmedium regt es zur Selbstreflexion und Selbsteinschätzung individueller sprachlicher Entwicklungen sowie lernstrategischer Entscheidungen an, und es ist Grundlage für differenzierte Bewertungen
- als sprachenpolitisches Medium schafft es einen europäischen Vergleichsrahmen für Sprachentwicklung und Sprachkompetenz

Lernergebnisse dokumentieren

Viele der oben genannten Funktionen lassen sich mit dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP) ausführen. Konzeptuell besteht das ESP aus einer Anzahl vorproduzierter Einlegeblätter. Sie sind für die Benutzung in einem Sammelordner gedacht und sollen Fremdsprachenlernern helfen, Informationen über ihre Lernerfahrungen und Kenntnisse in einer oder in mehreren

4 Council of Europe (Hrsg.): *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Assessment and Certification*. Symposium held in Rüschlikon, 10–16 November 1991. Strasbourg 1992.

Fremdsprachen repräsentativ zu ordnen und zu strukturieren. Sowohl offizielle Bescheinigungen als auch selbst verfasste Texte haben im Sprachenportfolio Platz.

Zum festen Bestandteil des ESP gehören der Sprachenpass und die Sprachbiographie. Diese Rubriken enthalten Informationen über nachweisbare Kenntnisse in fremden Sprachen, etwa in Form von Zeugnissen oder Teilnahmebescheinigungen. Zudem können die Verfasser der Portfolios eine Einschätzung ihres Leistungsprofils selbst vornehmen.

Das so genannte Dossier ist sprachdidaktisch betrachtet der wichtigste Bestandteil des ESP. Es ist für die eigenen, individuellen Arbeiten in der fremden Sprache reserviert. Außenstehenden soll die Sammlung einen genaueren Überblick über das fremdsprachliche Leistungsprofil ermöglichen, als Ziffernbewertungen. Das ESP regt eine Aufteilung in vier Untergruppen an, weitere sind denkbar. In die Rubrik „Sprachenwerkstatt“ stellen die Lernenden selbst verfasste fremdsprachliche Texte ein. Die Wahl der Textsorte ist ihnen freigestellt, die Produktpalette reicht von der Erzählung über Sachtexte bis hin zu offiziellen Anfragen oder persönlichen E-Mails. Eine eigene Abteilung ist für interkulturelle Erfahrungen reserviert. Es geht hier darum, Berichte über persönliche grenzüberschreitende Erfahrungen mit und in der Sprache abzulegen. Dem Aufbau von Sprachbewusstheit gewidmet ist die vierte Abteilung mit Texten zur Sprachbetrachtung.[5]

Die Brüsseler Arbeitsgruppe entwickelte auch einen Kriterienkatalog zur Bewertung des vorgefundenen Sprachkönnens. Wiederum war daran gedacht, ein europaweit anwendbares System an Standards und Kompetenzen zu schaffen. Der unter dieser Prämisse entstandene Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) für das Sprachenlernen beschreibt sprachliche Leistungen auf sechs Niveaustufen, worauf sich das Europäische Sprachenportfolio curricular beziehen lässt. Auch wenn Kritik am Referenzrahmen Kritik nicht ausgeblieben ist,[6] dient er für Autoren, die derzeit die neueste Lehrplangeneration vorbereiten, europaweit als Maßstab. In den fremdsprachlichen Fächern wird der GER auf bundesdeutschem Terrain eine Vereinheitlichung der Lehrpläne bewirken, nachdem sich auch die Kultusminister-

---

5 Vgl. auch http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents/assessment_grid_english.de (17.02.2006).

6 Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion.* Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen 2003.

konferenz 2003 in enger Anlehnung an den GER auf für alle Bundesländer gültige Kompetenzbereiche für Fremdsprachen geeinigt hat. Bereits umgesetzt sind Standards für den mittleren Bildungsabschluss. Neben sprachlichen berücksichtigen sie interkulturelle und methodische Kompetenzen.[7]

Kernelemente des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens sind Standards und Qualifikationen. Grundsätzlich beschreiben Standards, welche Leistungserwartungen in Bezug auf Sachwissen, Kompetenzen und Haltungen von den Lernenden einer Schulform in einem Fach nach einer vorgegebenen Zeit erfüllt werden sollen. Der GER konzentriert sich vornehmlich auf die Darstellung sprachlicher Fähigkeiten und interpretiert sie im Sinne von Leistungsstufen bzw. Niveaus. Im Vergleich zu den traditionellen Lernzielen mit ihrer vergleichsweise starken Input-Orientierung weisen Standards eine stärkere Output-Orientierung auf, sind also angelegt, angestrebte Lernergebnisse zu beschreiben, die dann auch überprüft werden können .

Die Kompetenzen sind unterteilt in *listening, reading, spoken interaction, spoken production* und *writing.* Für jede dieser Fähigkeiten wird dargelegt, welches Niveau nach Durchlaufen einer Lernstufe ausgebildet sein soll. Das erwartete Können wird ergebnisorientiert formuliert, d. h. beschrieben, wie sich das sprachliche Handeln im betreffenden Kompetenzfeld darstellen soll. Hierfür wurden den Kompetenzen Niveaustufen zugeordnet. Sie beziehen alle Lernstufen mit ein, geben also bereits an, was Anfänger (*basic user*) an den Grundschulen in den einzelnen Kompetenzen an Leistungen zeigen sollen. Bis zum mittleren Bildungsabschluss (*independent user*), der in aller Regel nach sechs Lernjahren erreicht wird, haben erfolgreiche Lernende die im Referenzrahmen beschriebenen Niveaus *Breakthrough* (A1), *Waystage* (A2) durchlaufen und *Threshold* (B1), in einzelnen Kompetenzen möglicherweise auch *Vantage* (B2) erreicht. Auch höhere Stufen der Sprachverwendung sind anhand von Kompetenzen im Europäischen Referenzrahmen definiert. Die Niveaustufen *Proficiency* (C1) und *Mastery* (C2) setzen freilich ein sehr differenziertes, an Muttersprachlern orientiertes Sprachkönnen voraus, das nur sehr kompetente Sprachanwender (*proficient user*) erreichen. [8]

---

7 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)* Darmstadt 2004. Download-Version in: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache_MSA_BS_04-12-2003.pdf (17.02.2006).

8 Vgl. Europarat (Hrsg.): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München 2001. (Deutsche und englische Download-Version in: http://

Auch in anderen Konzepten besteht die mit dem Führen eines Portfolios verbundene Zielsetzung darin, die eigenen Lernergebnisse zu dokumentieren.[9] Ein pragmatischer Nutzen ergibt sich für Schüler, die das Portfolio zu Darstellungszwecken nutzen und die besten Arbeiten für Präsentationen bei einem Schulwechsel zusammenstellen. Aufnehmende Schulen erhalten einen Überblick über die tatsächlichen Lehr- und Lerntätigkeiten, der weit über die Informationen von Lehrplänen reicht. Das verfügbare Wissen kann besser in die aktuelle Lernplanung integriert werden. Gerade für die Kommunikation zwischen Grundschule und Sekundarstufe ist das Portfolio von erheblichem Nutzen.

Außerhalb der Schule kann es für Lernende, die vor einem Bildungsabschluss stehen und sich bewerben wollen, als zusätzlicher Leistungsnachweis fungieren. Viele Entscheider, die Zeugnisnoten zu interpretieren haben, etwa in Bewerbungskontexten, wissen vermutlich nur wenig darüber, womit sich der Englischunterricht heutzutage befasst. Nur im Ansatz dürften insbesondere die Qualifikationsfelder bekannt sein, in denen Englischlernende Kompetenzen erwerben. In klassischen Sprachtests als Teil eines Bewerbungsverfahrens können diese jedoch nur selten in angemessener Breite unter Beweis gestellt werden. Ein Präsentationsportfolio kann hier zweifellos Wertvolles leisten und Informationsdefizite kompensieren. Denn es werden nicht nur Vielfalt und Vielschichtigkeit englischsprachiger Aktivitäten und Tätigkeiten in einem Lernzeitraum durch die Darbietung repräsentativer Arbeiten vermittelbar. Die vorhandenen Daten lassen eine Einschätzung des Leistungsvermögens in der Fremdsprache gerade in den Bereichen zu, die von Tests nicht berücksichtigt werden können.

Das Leistungsvermögen zeigt sich auch in den Portfolio-Produkten, bei denen der Entwicklungsprozess nachvollzogen werden kann. Texte also, die als Erstversion und auch in editierten, in verbesserten und veränderten Variationen vorliegen. Im Präsentationsportfolio sind sie eigentlich nicht vorgesehen, dabei könnte man doch gerade dann viel über die fremdsprachlichen Kompetenzen der Verfasser von Portfolios erfahren, wenn der Prozess rekonstruierbar ist, der vom Erstentwurf zum Endprodukt geführt hat. Für den Englischunterricht ist das Dokumentationsportfolio zentral für die Lernenden, die so den eigenen Lernprozess mitverfolgen können. Schließlich ist

---

www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm (17.02.2006); vgl. auch den Beitrag von Wolfgang Haisch in diesem Band.

9 Vgl. z.B. Sunstein, B./ Luvell, J.: *The Portfolio Standard*. Westport, 2000.

es ihnen möglich, Hypothesen über das eigene Lernverhalten zu bilden und zu testen, wie sie das eigene Lernen verbessern, effizienter gestalten können, in welchen Feldern Nacharbeiten vonnöten ist. In ihrem Portfolio ist aber auch dokumentiert, wo sie bereits ordentliche Leistungen erbringen können.

Sprachhandlungen auslösen

Die Bedeutung des Portfolios für Lernprozesse im Bereich fremdsprachlicher Kompetenzen macht auch ein erwerbsorientierter Blick auf das Medium ersichtlich. Grundlage für die Dokumentation, Selbstreflexion und Evaluation sind Texte, die in einem kontinuierlichen Prozess der aktiven, freien produktiven Sprachverwendung entstehen. Alle modernen Theorien zum Fremdsprachenerwerb stimmen heute darin überein darin, dass es die aktiven, mitteilungsbezogenen Sprachhandlungen sind, die für die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen in der fremden Sprache ausschlaggebend sind. Bevor die Äußerung als vom Hörer oder Leser dekodierbare Information vorliegt, hat sie vermutlich drei Produktionsphasen durchlaufen. Währenddessen wird Textsinn mit den eigenen Sprachmitteln generiert und in eine verstehbare Form gebracht. In der ersten Phase der Sprachproduktion vollzieht sich die Planung der intendierten Mitteilung. Sie kommt explizit ohne Wörter oder Satzstrukturen zustande. Was kommuniziert werden soll, wird zunächst als Gedanke, als Idee beim Sprecher konkret. Die sprachliche Ausdifferenzierung, die nötig ist, damit der Gedanke rezipiert werden kann, erfolgt später. Pinker spricht in diesem Zusammenhang von Mentalesisch, einer Art Gedankensprache, keine Sprache im eigentlichen Sinne, die aus konkreten Wörtern besteht. Mentalesisch ist vorsprachlich, ein Medium, das den Gedanken oder den inhaltlichen Kern des Ausdruckswillens bereithält. Hierzu Pinker: „Eine Sprache beherrschen heißt also, zu wissen, wie Mentalesisch in Wortketten zu übersetzen ist und umgekehrt“.[10] In einer zweiten Phase wird das linguistische Konzept des Gedankens entworfen und das mentale Lexikon nach geeigneten Realisierungen abgesucht. In einer festgelegten Reihenfolge überführt man die Informationen, um deren Versprachlichung es geht, in eine grammatische und phonologische Struktur. Erst in der dritten Phase der

10 Pinker, St.: *Der Sprachinstinkt*. München, 1994, 96.

Sprachproduktion entsteht ein artikulatorischer Plan mit den eigentlichen Redemitteln.[11]

Tempo und linguistische Qualität der Versprachlichung des Ausdruckswillens hängen nun entscheidend davon ab, wie schnell die morphologischen, lexikalischen und syntaktischen Einträge des mentalen Lexikon in einen koordinierten Zustand der aktiven Verfügbarkeit gebracht werden können. Damit es als verlässliches Reservoir für aktive, mitteilungsbezogene Sprachprozesse genutzt werden kann, müssen Zugriffe in vielfältigen, regelmäßigen Anwendungskontexten routinisiert werden.

Bekanntlich sind nicht nur die produktiven Tätigkeiten Sprachhandlungen im weiteren Sinne. Die Rezeption von Sprache ist ebenfalls ein aktiver Prozess. Die Vorstellung, dass Lesen und Hören passive Sprachverwendungen sind, gilt als überholt. Die Konstruktion von Textsinn wird von den Rezipienten der Informationen durch eigenes Tun, auf der Grundlage des aktuellen Wissensbestands veranlasst. Wer zu wenig aktiv, d. h. nur oberflächlich hört oder liest, oder zu wenig weiß, dem entgeht leicht, worauf es ankommt.

Die Aktivitäten bei Rezeptionsanlässen entstehen im Zusammenwirken von Dekodierungsstrategien zur Sinnkonstruktion mündlicher oder schriftlicher Texte. Wichtige Dekodierungsstrategien sind das Top-Down und das Bottom-Up. Die Top-Down-Strategie greift auf die vorhandenen Wissensbestände zurück. Diese Daten sind im Gedächtnis gespeichert und in unterschiedlichen Schemata geordnet. Während des Dekodierungsprozesses sorgt das aktivierte Wissen dafür, dass Rezipienten Textsinn herstellen können, ohne auf das einzelne Lexem achten zu müssen. Ermöglicht wird das Verstehen durch Verarbeitung von Informationen, die vom Kontext herzuleiten sind. Durch Antizipation werden solche Informationen vorausschauend interpretiert, welche die linguistische Textstruktur bereithält. Die Rekonstruktion des Wort- oder Satzsinns ist erfolgreich, ohne dass Lernende die Daten der linguistischen Struktur einer Äußerung im Detail analysieren müssen. Geübte Rezipienten erkennen ein Lexem oder eine lexikalische Einheit schon nach der Wahrnehmung eines kleinen Teils davon. Hierzu öffnen sich weitere Schemata, die zusätzliche sinnstiftende Anteile in den Dekodierungsprozess einspeisen. Die Top-Down-Dekodierung ist eine umso erfolgreichere Strate-

11 Vgl. Levelt, W. J. M.: *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, 1989; vgl. auch Wolff, D.: *Fremdsprachenlernen. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt, 2002.

gie, je mehr Schemata ein Lerner bei der Rekonstruktion aktivieren kann und je mehr Vernetzungen zwischen den einzelnen Schemata zustande gekommen sind. Bottom-Up kommt als Dekodierungsstrategie ins Spiel, sobald der Prozess der Antizipation durch unbekannte Ausdruckselemente behindert wird. Rezipienten sind dann gezwungen, einzelne Daten zu analysieren.

Die routinisierte Verwendung eines Portfolios im Englischunterricht erhöht sowohl den rezeptiven als auch den produktiven Umgang mit der Zielsprache, da mehr gelesen und formuliert wird. Dass viele Texte Merkmale mündlicher Sprache aufweisen ist wünschenswert, zumal auf diese Weise die Dominanz der Schriftsprache, der die Portfolioarbeit unterworfen scheint, zurückgenommen wird. Insofern ist Portfolioarbeit eine unmittelbare methodische Reaktion auf aktuelle Forschungsergebnisse, die es nahe legen, möglichst viele Anlässe für Sprachhandlungen zu schaffen. Gerade im alltäglichen Unterricht, wo das freie Verwenden der Fremdsprache im Klassenverband Einschränkungen unterworfen und Klassengröße, Lehrplandruck und Fremdbestimmung der Inhalte freie Sprachverwendungen erschweren, wird das Portfolio „speech generator“ (David Little) sein.[12]

Selbsteinschätzung und Bewertung

In Anlehnung an das ESP gibt es in Verlagsangeboten bereits Portfoliovorlagen für den frühbeginnenden Englischunterricht.[13] In der Grundschulvariante wird all das aufbewahrt, was sich an eigenen Produkten des Kindes in der Auseinandersetzung mit der englischen Sprache im Laufe eines Schuljahres angesammelt hat. Man denkt an Illustrationen, die nach dem *storytelling* gemalt wurden, kleine Texte über Familie und Freunde, die selbst hergestellte Bilderwörterseite usw. Die Sammlung von Produkten soll Lernenden zu einem Überblick über ihre Stärken und Schwächen verhelfen.[14] Damit diese auch als solche von den Kindern erkannt werden, ist es notwendig, das Bewusstsein für Qualitätskriterien und Leistungserwartungen zu entwickeln. Sie benötigen Hilfestellungen an die

12 Little, D.: *Learner Autonomy. Definitions, Issues and Problems*. Dublin, 1991.

13 Allerdings impliziert eine neuere Studie zum Frühbeginn, dass das Portfolio offenbar keine Rolle bei der Leistungsfeststellung spielt. Vgl.: http://www.kles.org/projekt2005.htm (17.02.2006)

14 Vgl. Beyer-Kessling, V.: „Portfolio – ein Zauberwort?“ In: *Grundschulunterricht* 2/2002, 19-22.

Hand, die sie anleiten, wie man zwischen guten und noch verbesserungsfähigen Arbeiten unterscheidet.

- Ziele formulieren

Im frühbeginnenden Englischunterricht werden grundlegende Techniken der Selbstreflexion angebahnt. Hierzu zählt die Fähigkeit, die erzielten Ergebnisse eines Lernprozesses mit den Zielen zu vergleichen, die man für das Lernen selbst formuliert hat. Ein „Lernzielkatalog“, der in der Lerngruppe besprochen wird, eignet sich dazu, bei den Lernenden die Fähigkeit zu entwickeln, „Zusammenhänge zwischen Zielen und Arbeiten herzustellen“.[15] Eine Möglichkeit, zur Anbahnung eines Bewusstseins für Zielsetzungen beizutragen ist es, die Lerngruppe zu ermuntern, am Ende von Unterrichtsphasen Lernergebnisse zu benennen.

- Kontrollierte Aufgabentypen evaluieren

Seit vielen Jahren artikuliert sich Unzufriedenheit mit der Praxis der Leistungsmessung in einer fremden Sprache. Während die Sprachentwicklung in der Erwerbstheorie als ein Prozess aufgefasst wir, in der Hypothesenbilden- und Testen wesentliche kognitive Operationen sind, erhalten Lehrkräfte Rückmeldungen über das aktuelle fremdsprachliche Vermögen ihrer Lernenden, die stark von einem satz-orientierten (Klassen-) Lehrplan beeinflusst sind, der zudem noch auf Fehlervermeidung abhebt. Im Vordergrund stehen sprachliche Leistungsaufforderungen, die signalisieren, dass die Verwendung bestimmter linguistischer Phänomene geleistet werden kann. Oftmals genügt es, einzelne Sätze oder Satzteile zu reproduzieren, deren strukturelle Regularitäten gerade auf dem Lehrplan stehen. Den theoretischen Erkenntnissen zum Fremdsprachenerwerb wird ein linear betriebener Kompetenzaufbau ebenso wenig gerecht wie eine daran orientierte Leistungseinschätzung.

Dennoch dominieren gerade in den Jahren des Sprachaufbaus, d. h. in den ersten Jahren Englischunterricht, Formen der Leistungsdokumente die Unterrichtspraxis, die sich auf traditionelle Testformen begründen. Geschlossene Aufgabentypen, wo aus einer Anzahl vorgegebener Möglichkeiten die Antwort gewählt werden soll und halboffene Testformen wie Cloze-Test oder

---

15 Brunner, I.: „Zielorientiertes Lernen und persönliche Bestleistung. Portfolios als Hilfe zum selbstgesteuerten Lernen in der Grundstufe“. In: *Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 1/02: 58.

C-Test werden in Übungsszenarien, Leistungsbewertungen und in der Lernstandsmessung noch häufig verwendet.

Abb.1: Ein typisches geschlossenes Übungsszenario:
Copy Conchita's report on her day at Epcot with the Blair family. Choose the correct word in brackets

1 When we arrived (on/ in/ at) Epcot, we first went (at/ for/ to) Spaceship Earth

2 In Spaceship Earth we moved up and (in/ down/ off) through time and space...

(aus: *English 2000* Band B4 Cornelsen Berlin 1999)

Für Portfolioaufgaben eignen sich Sprachtätigkeiten wie im Beispiel dargestellt nur bedingt. Lehrpläne der neuesten Generation weisen mittlerweile darauf hin, dass geschlossene Aufgaben wenig zur Ermittlung von Sprachleistungen beitragen. In der Anhörfassung des neuen Niedersächsischen Englischcurriculums heißt es: „An Situationen und kommunikative Funktionen gebundene Überprüfungen sind geeignete Mittel zur Feststellung von kommunikativen Kompetenzen".[16] Wegen der klaren Zielsetzungen dieses Typs können kontrollierte Aufgaben zum Aufbau von Reflexionskompetenz durchaus beitragen. Notwendig hierbei ist allerdings, dass eine bearbeitete Aufgabe in ihrer korrigierten Version vorliegt und die erwarteten Leistungen bekannt sind. Ohne solche Vergleichsdaten muss eine Selbstevaluation auf dieser Ebene scheitern.

- *Fehlerbiographie*

Eine schülerzentrierte Variante zur reflexiven Beschäftigung mit geschlossenen und halb-offenen Aufgaben besteht darin, Lösungsblätter bereit zu halten, mit deren Hilfe die Schüler selbst die Qualität ihrer Arbeit bestimmen können, nachdem sie notwendige Korrekturen durchgeführt, einen Bewertungsschlüssel selbst entworfen haben und auch Vergleiche mit dem Pendant der Lehrkraft anstellen. Ein erklärtes Ziel der Portfolio-Arbeit, nämlich die

16 Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): *Anhörfassung Januar 2006. Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5–10. Englisch. Niedersachsen*. Hannover 2006. Download-Version in: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C16347186_L20.pdf (17.02. 2006).

Lernenden zur Selbsteinschätzung ihres Sprachvermögens und dessen Weiterentwicklung zu führen, wird auf dieser Ebene dadurch unterstützt, dass sie eine Auswahl der identifizierten sprachlichen Unzulänglichkeiten in einer Matrix festhalten, die Ursache der Normverletzung recherchieren und fixieren. Da das Datenmaterial durch den Input aus nachfolgenden Arbeiten nicht nur ständig erweitert sondern auch modifiziert wird, entsteht eine individuelle Fehlerbiographie, die den Lernenden differenzierte Aussagen gerade zu den positiven Veränderungen in ihrem Sprachverhalten erlaubt.

- *Reflexionsbögen*

Deskriptorengestützt sind Reflexionsbögen zur Selbstevaluation, an deren Nutzung Lernende bereits in der Grundschule herangeführt werden. Den Schülern liegt eine Liste vor, in der Kompetenzen in den jeweiligen Fertigkeiten durch eine Reihe von Einzelaktivitäten näher beschrieben werden. Mithilfe von zum Teil visualisierten Niveauklassifizierungen können die jungen Lerner ankreuzen, wie sie ihre einzelnen Fähigkeiten im betreffenden Kompetenzsegment einschätzen. In der Sekundarstufe I trifft man auf das Prinzip der deskriptorengestützten Reflexionsbögen vor allem in Begleitmaterialien zu Lehrwerken, mit verfeinerten, Fähigkeiten zugeordneten Beschreibungen an Lernergebnissen.

Abb. 2: Auszüge aus Reflexionsbögen

	Good	OK	Practice
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			

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

- Kompetenzraster

Ein so genanntes Kompetenzraster[17] ist die methodische Umsetzung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, der wie bereits dargestellt, Lernergebnisse in den einzelnen Fertigkeiten auf verschiedenen Niveaustufen beschreibt“. Der GER wird in einer Matrix präsentiert, aus der hervorgeht, wie sich ein bestimmtes Niveau in einer Fertigkeit qualitativ darstellt.

Abb. 3: Kompetenzraster[18]

	A1	A2	B1
WRITING	I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.	I can write short, simple notes and messages. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.	I can write simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.

Für ihre Arbeit mit Portfolios liegt den Lernenden die Matrix des GER als Kompetenzraster vor. Mit farbigen Punkten markieren die Schüler die Qualifikationen im Raster, zu denen sie Leistungen in ihrem Portfolio erbracht haben. Damit die Zuordnung eindeutig erfolgen kann, befindet sich die Nummer der betreffenden Portfolioleistung auf den Markierungspunkten. Da inzwischen Lehrpläne verfügbar sind, die das Prinzip der Niveaubeschreibung des GER jahrgangsstufenspezifisch ausdifferenziert haben, ist es nun auch möglich, genauere Kompetenzraster für die Hand der Lernenden zu entwerfen.

17 Vgl. Müller, A.: „Erziehungsziel: Selbstbeobachtung und Selbstbewertung. Mit Kompetenzrastern Lernen und Leistung transparent machen.“ – In: *Pädagogik* 9/2004, 25-29. Download-Version vgl.:http://www.learningfactory.ch/downloads/dateien/artikel_referenzieren.pdf (17.02.2006).

18 Basis:www.culture2.coe.int/portfolio/documents/assessment_grid_english.doc (17.02.2006)

Abb. 4.: Kompetenzraster A1 Schreiben,Niedersachsen, Schuljahrgänge 5/6[19]

S C H R E I B E N	Ich kann über mich selbst und fiktive Menschen schreiben: wo sie leben und was sie tun	Ich kann schriftlich Informationen zur Person erfragen oder weitergeben (u.a. Zahlen und Daten, den eigenen Namen, Nationalität, Alter, Geburtsdatum);	Ich kann kurze, einfache Mitteilungen schreiben;

- *Reflexionsprotokoll*

Was sich methodisch im beginnenden Englischunterricht als vorteilhaft erweist, indem es Lernenden Reflexionsimpulse liefert, die ihnen zu Aussagen über ihre Sprachlernerfahrungen verhilft und Entwicklungen bewusst werden lässt, relativiert sich bei fortgeschrittenen Lernern. Sobald die Betrachtung des eigenen Sprachverhaltens sich auf komplexen Output bezieht, man sich z.B. zum Maß der aktiven Verfügbarkeit von Diskursstrategien äußern soll (vgl. den Sprechakt *I can express my opinions in discussions* in Abb. 2), sind differenzierte Subkategorien vonnöten. Einzelaussagen zum Ankreuzen können die Komplexität eines Diskursbeitrags in einem kommunikativen Kontext nicht abbilden. Sie verleiten Lerner dazu, sich in falscher Sicherheit zu wiegen.

Im Sinne einer möglichst effizienten Gestaltung ist es in solchen Fällen angezeigt, Reflexionsphasen unmittelbar nach einer aktuellen Sprachlernerfahrung anzugehen und nicht darauf zu warten, bis der Reflexionsbogen das Item auflistet. Die Lernenden benötigen die Anregung, auch die eigenen linguistischen Schwächen zu artikulieren, derer man sich während des Diskurses bewusst wurde. Reflexionsbögen, wie sie Verlagsangebote konzipieren,

19 Basis: Kerncurriculum Gymnasium Niedersachsen: http://nline.nibis.de/cuvo/menue nibis.phtml?menid=24&PHPSESSID=7efe34fa70f124ba0df99db7fb28a4cb (17.02.2006)

können dabei als Modelle fungieren, die um individuelle Mitschriften ergänzt werden. Deren Ausdifferenzierung geschieht zweckmäßigerweise in Form eines Reflexionsprotokolls, welches sich auf aktuelle Sprachlernerfahrungen bezieht. Mitunter wird man es um ein Positiv-Feedback durch die Lehrkraft ergänzen wollen, da das Feedback die reflexive Annäherung an das aktuelle Sprachverhalten vorantreibt.

- *Brainwriting*

Die reflexive Beschäftigung mit Aspekten der eigenen Sprachentwicklung muss nicht auf den einzelnen Lernenden beschränkt bleiben. Lernerprodukte können auch in der Lerngruppe evaluiert werden. Das Brainwriting ist eine Aktivität, die sich dazu eignet, dass eine Gruppe zu einem Aspekt Stellung bezieht. Damit wird die Betrachtung individueller Prozesse in einen größeren Zusammenhang gestellt. Gerade für die Bewertung komplexer Zusammenhänger von Sprachverwendung ist die Berücksichtigung der kontextuellen Einbettung bedeutsam. Die Aktivierung der Gruppe wird durch die Aufforderung ausgelöst, sich auf einem Blatt kurz zum Problem zu äußern. Das Blatt wird dann mit der Aufgabenstellung, weitere Äußerungen zu notieren oder Ausdifferenzierungen des schon Notierten zu ergänzen, an den jeweiligen Nachbarn weitergereicht, solange, bis alle Blätter die Gruppe einmal durchlaufen haben. Bei großen Gruppen kann das Brainwriting auch partnerweise durchgeführt werden. Nach relativ kurzer Zeit liegen sehr viele, von allen Teilnehmern getragene Bewertungsskizzen vor.[20]

- *Produktvergleich*

Auf eine analytische Ebene der Selbsteinschätzung gelangen die Lernenden beim Vergleich aktueller Textbeiträge oder Recherchedokumente in ihren Arbeitsportfolios mit früher entstandenen Produkten. Besonders geeignet zur kontrastiven Evaluation erscheinen Texte mit einer ähnlichen Thematik, die zu unterschiedlichen Zeiten im Lehrgang entstanden sind. Werden die Lernenden dazu angehalten, Exemplare ihrer vorläufigen und im Entstehungsprozess mehrmals weiterentwickelten und die redigierten Arbeitsversionen zu einem Thema aufzubewahren, die besonders markante Weiterentwicklungen darstellen, kann die analytische Betrachtung der verschiedenen Zwischenstufen auf dem Weg zum finalisierten Produkt ebenfalls wertvolle

20 Vgl. Gehring, W.: *BA-Studium Englischdidaktik. Standards, Inhalte, Kompetenzen*. Oldenburg, 2006.

Erkenntnisse zum Lernprozess vermitteln. Ein diachroner Vergleich eigener Textprodukte hat den Vorteil, dass sprachliche und strukturelle Entwicklungen von den Lernenden selbst leichter zu identifizieren sind.

- *Autorenkonferenz*

Die kritische Auseinandersetzung mit Texten in einem interaktiven Kontext unterstützt das „peer conferencing“, wo die Lernenden in überschaubaren Gruppen ihre selbst verfassten Texte untereinander austauschen. Die Arbeiten werden von allen gelesen und schriftlich bzw. halbschriftlich kommentiert. Im weiteren Verlauf bespricht die Gruppe die abgegebenen Bewertungen in der Zielsprache, erläutert Positionen oder handelt ein konsensfähiges Ergebnis aus.[21] In solch einer „Autorenkonferenz“ zeigt sich in besonderer Weise eine portfoliobezogene Förderung der sprachproduktiven Routinisierung.

Textaktivitäten und Texttypen

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass nicht nur ein Portfolio geführt werden sollte, sondern mindestens zwei, damit sich die Aufgaben übersichtlich verteilen lassen. In einem Arbeitsportfolio können die Lernenden die Vorteile des Medium nutzen, die es für alltägliche, spontane Sprachverwendungen offeriert. Es entsteht auf diese Weise eine Fülle an Materialien, ohne von Anfang an die Auswahlkriterien eines Präsentationsportfolios anlegen zu müssen. Die Funktionen, zum einen Produkte zu generieren und zum anderen die Diskursmöglichkeiten für jeden einzelnen Lernenden zu erhöhen, stellt ein Arbeitsportfolio sicher, wo alle Arbeiten für spätere Selektionsverfahren aufbewahrt werden. Auch Texte, die sich in Editierungsprozessen befinden, sind dort abgelegt. Im zweiten Portfoliotyp, dem Leistungsportfolio, erscheinen alle von den Lernenden ausgewählten Arbeiten, die zum Zwecke der Beurteilung eingefordert werden.

Um das Leistungsspektrum breit abzubilden, bestehen die Arbeiten aus unterschiedlichen Textsorten und Verwendungskontexten. In der Mehrzahl sind es Aufgaben, deren Lösung mehr oder weniger komplexe fremdsprachliche Tätigkeiten aufrufen. Im Anfangsunterricht kann es darum gehen, Textverdrehungen zu identifizieren und eine korrigierte Version zu schaffen. Auch

---

21 Vgl. Brunner, I./ Schmidinger, E.: *Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I*. Linz, 2001.

das Verfassen von Texten mit Hilfe von Versprachlichungsimpulsen oder nach einem Modell, an deren Struktur und Diktion sich die Lernenden beim Schreiben orientieren können, sind mögliche Portfoliobeiträge. Eine Aufgabe, die von Vorlagen aus entwickelt wird, kann auch darin bestehen, einen Text in einen anderen Texttyp zu überführen. An weiteren Fließtexten kommen kleinere informelle Texte in Betracht wie z.B. Briefe, Mails und Zettelbotschaften oder Sachtexte wie z.B. Kleinanzeigen und Beschreibungen von Sehenswürdigkeiten in der eigenen Lebenswelt.

Für fortgeschrittene Lernende listen moderne Lehrpläne eine Reihe von Texten mit jeweils unterschiedlichen kommunikativen Intentionen auf, in deren Umgang sie sich professionalisieren sollen. Das Spektrum expositorischer Texte für potentielle Portfolioprodukte reicht jetzt von der spontanen Reaktion bis zur Darstellung historischer Gegebenheiten einer Landeskultur. Es werden Berichte verfasst, bei denen es auf das getreue Erzählen eines Ereignisablaufs ankommt, die sich aber auf die faktische Wiedergabe von tatsächlich Vorgefallenem beschränken. Wichtig sind Belege durch Zitate Beteiligter bzw. von Experten oder durch Quellenverweise. In argumentativen Texten soll die Schüler durch Auswahl, Einordnung und sprachliche Einbettung von Fakten zu einem Thema Überzeugungsarbeit leisten. Wegen ihres bewertenden Charakters eignen sich Texte wie der Kommentar, die Rezension oder Interpretationen besonders gut als Produktionsanlass. Eine Einführung in das Verfassen von Texten dieses Typs beginnt oft mit Leserbriefen.[22]

Die Präsentation und Moderation von Inhalten für ein Plenum gehört ebenfalls zum Qualifikationsprofil in der Fremdsprache und damit auch in das Leistungsportfolio. Beide Interaktionsformen bauen auf mündlichen und schriftlichen Teilleistungen auf. Für die Aufnahme in das Portfolio eignen sich die Produkte, die über die Struktur der Präsentation und über die geplante sprachliche Gestaltung der mündlichen Anteile informieren. In Frage kommen z. B. Karteikarten, auf denen Aktivitäten für die Zuhörer notiert und die sprachliche Planung festgehalten sind. Für Einsichten in die mündliche Sprachverwendung geeignet sind darüber hinaus Stichpunkte, Impulse oder *keywords*, die zur linguistischen Struktur der Präsentation gehören, ebenso längere Textfragmente wie z. B. selbst verfasste Definitionen oder Erläuterungen komplexerer Sachverhalte. In einer Phase der individuellen Nachbe-

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

reitung kann man sie auf ihre Effizienz hin hinterfragen und gegebenenfalls verbessern. Durch Formate wie z. B. das Mindmap oder das Poster werden die Verarbeitung und Aufbereitung der Informationen festgehalten.

Zusammenstellung, Gewichtung und Bewertung

Die kleine Auswahl möglicher Portfolioaufgaben mit ihren ganz unterschiedlichen Erwartungen an die Sprachverwendung macht deutlich, dass Schüler Vorgaben für die Zusammenstellung ihres Leistungsportfolios benötigen. Fehlende Angaben über Anzahl, Umfang und thematische wie inhaltliche Breite der Arbeiten haben zu Problemen bei der Erfüllung der Gütekriterien geführt, wie sie zur Beurteilung von Leistungen gültig sind.[23] Es ist daher notwendig, vor der Bewertung die Grundeinheiten (Anzahl der Wörter, Schriftgröße, Anzahl und Thematik der Textsorten etc.) vorzugeben, die das Leistungsportfolio enthalten muss.[24]

Neben den erforderlichen Bestandteilen, aus denen sich das Leistungsportfolio zusammensetzen soll, ist zu klären, in welcher Form die Leistung beschrieben wird. Im Vergleich zur traditionellen Ziffernbewertung sorgen Bewertungsraster für mehr Transparenz. Die Raster bestehen aus einer Liste an Kriterien, denen eine Skala mit verbalisierten Bewertungen zugeordnet ist.[25] Man benutzt also ähnlich wie in einem Kompetenzraster eine vor einer Leistungsfeststellung festgelegte Matrix mit knappen Evaluationstexten. Auf der vertikalen Ebene sind die kognitiven, affektiven oder instrumentellen Teilkompetenzen bzw. Einzelleistungen als Kriterien aufgelistet, die ein Lernergebnis konstituieren und deshalb im Bewertungsverfahren sind. Auf der horizontalen Ebene finden sich zu jeder Teilkompetenz vier oder fünf Niveaustufen, mit denen diese Einzelleistung beurteilt wird. Die Rubriken beschreiben die niedrigste und höchste Leistungserwartung, sowie zwei bis drei Zwischenstufen.[26]

---

23 Vgl. Chapelle, C./ Brindley, G.: „Assessment“. In: Schmitt, N. (Hrsg.): *An Introduction to Applied Linguistics*. London, 2002, 281.

24 Vgl. auch den Beitrag von Reinhard Donath in diesem Band.

25 Vgl. Brunner, I./ Schmidinger, E., op cit., 64ff.

26 Vgl. Hartmut Börner, http://www.lernkompetenz.th.schule.de/web/1.0.4.htm (17.02.2006)

Abb. 5: Rubrics (Leistungserwartungen) [27]

Criteria	**Beginning** **1**	**Developing** **2**	**Accomplished** **3**	**Exemplary** **4**
Criteria 1	Description reflecting beginning level of performance	Description reflecting movement toward mastery level of performance	Description reflecting achievement of mastery level of performance	Description reflecting highest level of performance

Das dritte Entscheidungsfeld betrifft die Gewichtung der beurteilten Leistungsportfolios in der Gesamtnote. Man kommt wohl kaum umhin, das Gesamtergebnis in eine Ziffernbewertung zu überführen, solange sie an Schulen nicht durch andere Alternativen ersetzt wird. Zu prüfen wäre daher weniger, ob eine Ziffernbewertung erfolgen soll, sondern vielmehr, in welchen Bewertungsbereich die Portfolioleistung mit welcher Gewichtung gegenüber anderen mündlichen bzw. schriftlichen Teilleistungen dieses Bereichs integriert wird. Es spricht jedoch nichts dagegen, das Leistungsportfolio als eigenen Teilbereich auszuweisen, der traditionellen Bereichen der Leistungserhebung gegenüber gleichwertig ist, d.h. das Portofolio als dritte Quelle für die Gesamtnote zu erheben. Es auf gleiche Höhe mit mündlichen und schriftlichen Teilleistungen zu stellen würde allerdings bedeuten, nur solche Beiträge im Leistungsportfolio zuzulassen, die unter Aufsicht in der Schule entstanden sind. Bleibt es dagegen den Lernenden überlassen zu entscheiden, ob sie die Portfolioleistung in oder außerhalb der Schule erarbeiten, wird man die Aufgaben nur wie benotete Hausaufgaben gewichten können oder zusätzlich eine „Verteidigung“ verlangen müssen. In jedem Falle sind es wichtige Schritte in Richtung einer neuen Bewertungskultur.

27 Auszug aus Mertler, C. E. http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25. Weitere Beispiele für Beurteilungsraster vgl.: http://rubistar.4teachers.org/index.php?screen =CustomizeTemplate & bank_rubric_id=4&section_id=1& (17.02.2006), vgl. auch http:// www.lernkompe tenz.th. schule.de/web/1.0.4.htm (17.02.2006).

Bibliographie

Bartram, M./ Walton, R.: *Correction. A Positive Approach to Language Mistakes.* London, 1991.

Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion.* Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen 2003.

Beyer-Kessling, V.: „Portfolio – ein Zauberwort?“ In: *Grundschulunterricht* 2/2002 19-22.

Brunner, I./ Schmidinger, E.: *Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I*. Linz, 2001.

Brunner, I.: „Zielorientiertes Lernen und persönliche Bestleistung.“ In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 1/2002, 56-64.

Chapelle, C./ Brindley, G.: „Assessment“. In: Schmitt, N. (Hrsg.): *An Introduction to Applied Linguistics*. London, 2002, 281.

Council of Europe (Hrsg.): *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Assessment and Certification*. Symposium held in Rüschlikon, 10 – 16 November 1991. Strasbourg 1992.

Europarat (Hrsg.): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München 2001.

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

Gehring, W.: *BA-Studium Englischdidaktik. Inhalte, Standards, Kompetenzen*. (Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik Band 2) Oldenburg, 2006.

Legutke, M.: „Portfolio für Sprachen – in der Grundschule?“ In: *Grundschulunterricht* 48, Sonderheft Fremdsprachen, 48/2001; 20-23.

Levelt, W. J. M.: *Speaking. From intention to articulation.* Cambridge, 1989.

Little, D.: *Learner Autonomy. Definitions, Issues and Problems*. Dublin, 1991.

Müller, A.: „Erziehungsziel: Selbstbeobachtung und Selbstbewertung. Mit Kompetenzrastern Lernen und Leistung transparent machen.“ – In: *Pädagogik* 9/2004, 25-29.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): *Anhörfassung Januar 2006. Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5 – 10. Englisch. Niedersachsen*. Hannover 2006.

Pauels, W. (Hrsg.): „Sinnvolle (Haus)Aufgaben“ (Themenheft). In: *Der fremdsprachliche Unterricht- Englisch* 2/1996.

Pinker, St.: *Der Sprachinstinkt*. München, 1994.

Portfolio in: *Informationen zur Deutschdidaktik* 1/2002.

Portfolios in der LehrerInnenbildung in: *Journal für LehrerInnenbildung* 4/2001.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)* Darmstadt 2004.

Sunstein, B./ Luvell, J.: *The Portfolio Standard*. Westport, 2000.

Valencia, S. W./ Calfee, R.: „The Development and Use of Literacy Portfolios for Students, Classes and Teachers.“ In: *Applied Measurement in Education* 4/1991, 333-345.

Vierlinger, R.: *Die offene Schule und ihre Feinde. Beiträge zur Schulentwicklung*. Wien, 1993.

Wolff, D.: *Fremdsprachenlernen. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt, 2002.

Online-Adressen

http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm(17.02.2006).
http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents/assessmentgridenglish.de (17.02.2006).
http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.FremdspracheMSABS04-12-2003.pdf (17.02.2006).
http://www.kles.org/projekt2005.htm (17.02.2006)
http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C16347186L20.pdf (17.02.2006).
http://www.learningfactory.ch/downloads/dateien/artikelreferenzieren.pdf (17.02.2006).
http://www.lernkompetenz.th.schule.de/web/1.0.4.htm (17.02.2006)
http://rubistar.4teachers.org/index.php?screen=CustomizeTemplate&bankrubricid=4&section_id=1& (17.02.2006)

Achim Hescher

Englisch anfassbar machen: Sensorisch und analytisch lernen mit Rechenstäbchen.

Evolutionsgeschichtlich ist unser Gehirn primär kein Erkenntnis- sondern ein Überlebens-, Handlungs- bzw. Verhaltensorgan. Dies spiegelt sich darin, dass etwa 99% aller Gehirnprozesse unbewusst ablaufen. Einen großen Anteil davon repräsentiert die Informationsverarbeitung, also Wahrnehmen bzw. auf höherer Ebene die Vielheit der Lernprozesse.

Die Hirn- bzw. Kognitionsforschung der achtziger und neunziger Jahre lehrt, dass Wahrnehmen und Kognition ‚konstruktiv' sind im Sinne einer Zusammenschaltung von verarbeiteten Informationen verschiedener Verarbeitungszentren auf verschiedenen Ebenen des Gehirns.[1] Deshalb sind Lernprozesse in aktiver Weise *konstruktiv*.[2] Diese Konstruktivität jedoch ist bewusst oder von außen nur bedingt steuerbar – was die Tatsache widerspiegelt, dass das Gehirn primär ein Überlebens- und Handlungsorgan ist.

Nun ist Lernen ein komplexer Prozess, dem Wahrnehmen (das Aufnehmen und Verarbeiten von Sinnesdaten) und Kognition (das Ansammeln bzw. die Verarbeitung von Wissen und Erfahrung, sprich konzeptualisierten und kategorisierten internen Repräsentationen) zugrunde liegen. Die neuere Forschung postuliert, dass sich beim Wahrnehmen aktuelle Sinnesdaten mit vorher gespeicherten überlagern, und dass bei markanten Differenzen zwischen diesen Daten eine interne Zensurinstanz[3] eingreift und die aktuellen

---

1 Lenk, H.: *Kleine Philosophie des Gehirns*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001, 12.

2 Wolff, D.: „Instruktivismus vs. Konstruktivismus. Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen". http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Wolf.htm, Juni 2003, These 8.

3 „Neuroanatomisch führen (...) Fasern vom präfrontalen Kortex direkt zum Temporallappen bis hin zum Hippocampus und üben hier Vergleichsfunktionen zwischen einlaufenden Sinnesdaten und interner Repräsentation/ Konzeptualisierung aus (sogenannte hippocampale Comparator-Funktionen)" (Emrich/ Schneider 2000). Ferner wurde herausgefunden, dass der Hippocampus bei der Aufnahme von Wahrnehmungen ins Langzeitgedächtnis aktiv ist (op. cit./ Kast).

Sinnesdaten im Hinblick auf die bereits vorhandenen korrigiert[4], was auch als „cerebraler Konservativismus“[5] bezeichnet wird. Daneben sind die zuvor gespeicherten Daten bzw. Konzeptualisierungen bereits intentional überformt, d.h. sie sind nicht einfach neutral ‚abgelegt’, sondern emotional markiert und damit bereits Interpretationen oder ‚Bedeutungen’[6]. So bestätigt der cerebrale Konservativismus einmal mehr, dass Lernprozesse von außen nur bedingt steuerbar sind, denn das Gehirn ist ein geschlossenes System, dass sich sein ‚Außen’ schlechterdings in dem Maße selbst konstruiert, wie schon Wahrnehmung Konstruktion, Übersetzung (z. B. optische in elektro-chemische Impulse), ja Interpretation ist.

Dem Didaktiker muss dies zunächst so bemerkenswert wie ernüchternd erscheinen, drängt sich hier die Frage auf, wie man Lernprozesse überhaupt beeinflussen kann, wenn nicht von außen. Vielleicht jedoch lassen sie sich ja indirekt (obschon von außen) beeinflussen.

Ein Lerneffekt ist nämlich größer und tritt leichter ein, wenn benachbarte Synapsen gleichzeitig aktiviert bzw. reaktiviert werden, also die Überbrückung des synaptischen Spaltes durch Transmittersubstanzen sich ‚einspielt’ und stabilisiert.[7] Auf diese Weise entstehen neuronale Netzwerke oder ‚Mikrogedächtnisse’, die Träger von „relativ fixierten Informationen“ (op. cit.). Derartige „Neuronenassemblies“ verhalten sich insofern interaktiv, als sich Teile von ihnen mit Teilen anderer Netzwerke auf einer bestimmten Frequenz ‚einschwingen’[8], und so aus unterschiedlich im Gehirn angeordneten (Teil-)Netzwerken „eine *funktionale Einheit* aufgebaut wird.“[9]

Für die Fremdsprachendidaktik stellt sich nun die Frage, wie man unterrichtsmethodisch das Gehirn dazu bringt, neue Nervennetzwerke anzulegen bzw. bestehende interagieren zu lassen, denn:

---

4 Emrich, H. M./ Schneider, U.: „Das neurale Gleichgewicht zwischen dem Interesse für Neues und interner Zensur: Perspektiven für die Salutogenese“. http://www.dhmd.de/forum-wissenschaft/fachtagung03/schneider_vg.htm, 2000. Zit. in: Wernsing, 82.

5 Wernsing, A. V.: „Über die Zuversicht und andere Emotionen beim Fremdsprachenlernen“. In: *Fremdsprachenunterricht (fsu)* 2/2003, 83.

6 Emrich, H. M./ Schneider, U./ Zedler, M. (Hrsg.): *Welche Farbe hat der Montag? Synästhesie: Das Leben mit verknüpften Sinnen*. Stuttgart/ Leipzig: Hirzel, 2002, 52.

7 Lenk, H., 16.

8 Die Oszillationstheorie geht zurück auf R. Eckhorn und W. Singer.

9 Lenk, H., 18.

Je mehr Verknüpfungsaufwand betrieben wird, desto bewusster wird ein Vorgang, und je mehr ‚vorgefertigte' Netzwerke für eine bestimmte kognitive oder motorische Aufgabe vorliegen, desto automatisierter und unbewusster erledigen wir diese Aufgabe. Bewusstsein (…) ist das Eigensignal des Gehirns für die Bewältigung eines neuen Problems (…) und des Anlegens entsprechender neuer Nervennetze.[10]

Dies ist entscheidend für eine Unterrichtsdidaktik, die auf Nachhaltigkeit von Lerneffekten setzt, und nicht, wie es die radikal handlungsorientierte Didaktik fordert, Paradigmata (z.B. Adverbien) am besten so zu unterrichten, dass es die Schüler ‚gar nicht merken.'[11] Die radikale, d.h. unterrichtsphasenbezogene Trennung von unbewusstem und bewusstem Lernen in Form von ‚erlebter' Grammatik einerseits (der Einbettung des Paradigmas in einen – schlechterdings simulierten – lebensweltlichen Kontext) und der rein analytischen, phasenverschobenen Kognitivierung andererseits halte ich für grundsätzlich kontraproduktiv hinsichtlich einer maximalen neuronalen Vernetzung.

Im Gegenteil, je stärker die Schüler merken – und zwar sensorisch *und* kognitiv – dass sie es mit einem Problem zu tun haben, das sie *auf mehreren Ebenen* zur Bewältigung fordert, desto größer der potentielle Lerneffekt (der sich natürlich nicht automatisch einstellt). Dabei sollte Folgendes nicht eintreten: Angst vor der Problembewältigung (‚Ich werde versagen...'), Desinteresse (‚Schon wieder öde Grammatik…') oder Resignation, wobei das eine aus dem anderen folgt (‚Ich verstehe das ja sowieso nicht…'). Derartige Begleiterscheinungen verhindern bekanntermaßen das Lernen. Somit kann die Devise nur lauten: Maximale *simultane* Bewusstmachung des Problems auf mehreren Ebenen ohne Ausklammern bzw. Verschieben des analytischen

---

10 Roth, G.: *Das Gehirn und seine Wirklichkeit.* Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1994, 209. Zit. in: Lenk, 37.

11 Diese gerne als ideal propagierte Methode des unbewussten ‚erlebnisorientierten' Lernens kommt – jedenfalls bei konsequenter Anwendung – u.U. schnell an ihre Grenzen, je nach dem, um welches Paradigma und um welchen Komplexitätsgrad des Paradigmas in welcher Fremdsprache es sich handelt. So macht man im Französischunterricht die Erfahrung, dass sich einige Paradigmata nur schwerlich einführen lassen (z.B. der *subjonctif* oder kombinierte Objektpronomina), ohne dabei induktiv-analytisch (z.B. anhand eines *texte fabriqué* oder anhand von entsprechend aufbereiteten Übungen) vorzugehen. Als einzige mir bekannte, erprobte Alternative ist das – allerdings monokanale – Lernen über das Ohr, was sehr effizient sein kann, aber leider nur die auditiven bzw. musikalischen Lernertypen bedient. Instruktives Lernen durch Deuten bzw. Zeigen stößt bei zunehmendem Komplexitätsgrad ebenso leicht an seine Grenzen und ist zudem wieder lehrerzentriert.

Moments in eine andere Unterrichtsphase oder -stunde bei gleichzeitiger Vermeidung negativer psychologischer Begleiterscheinungen.

Damit all dies funktioniert, benötigen die problemrelevanten zu verarbeitenden Informationen die Eigenschaften *Neuigkeit* und *Wichtigkeit*.[12] Beim Arbeiten mit Rechenstäbchen im Fremdsprachenunterricht werden genau diese Ansprüche eingelöst. Die erweckte Neugier (‚Rechenstäbchen im Englischunterricht?') bzw. das Wiedererkennen von Vertrautem (‚Die hatten wir in Mathe in der Grundschule!') verhindert Angst und fordert geradezu heraus zur Bewältigung des Problems, und zwar auf visueller, haptischer *und* analytischer Ebene. Da das Neue (der zu vermittelnde Unterrichtsgegenstand) gekoppelt ist an Bekanntes (die Rechenstäbchen) bzw. an etwas Attraktives, Unbekanntes (bunte Kuben verschiedener Kantenlängen), das Neugier weckt und dessen Zusammenhang mit dem Unterrichtsgegenstand zunächst nicht ersichtlich ist, entsteht keine Angst, sondern ein positives Ambiente: Die Schüler wollen alle bunte Stäbchen haben, sie anfassen und schließlich auch wissen, wie sie damit im Fremdsprachenunterricht arbeiten können. Dabei setzt die cerebrale Zensur nicht ein, ja die zu verarbeitenden neuen Informationen werden durch den Einsatz des ungewöhnlichen Lernmediums im positiven Sinne denk- bzw. erinnerungswürdig gemacht. Zudem werden mehrere cerebrale Bereiche angesprochen und so die Tendenz befördert, interaktiv zusammenzuarbeiten, also eine größtmögliche Zahl synaptischer Verknüpfungen herzustellen. Beim Benutzen eines Stäbchens werden seine Farbe und seine Länge z. B. mit einer Wortart oder Satzgliedstellung in Beziehung gesetzt. Indem die Schüler ihre Stäbchen sowohl hinsichtlich ihrer Farbe und Länge vorher auf das zu Repräsentierende festlegen (s. u. Unterrichtsvorschläge) als danach auch an die vorgesehene Stelle legen, müssen sie simultan zweifach-sensorisch und dazu kognitiv arbeiten – eine Art sprachlichen Handelns, die nur wenige Unterrichtsmedien in diesem Grade anregen. Dabei ist völlig klar, dass die Schüler vor dem Beginn der eigentlichen Übung, etwa bei der funktionalen Zuweisung der Stäbchen hinsichtlich Länge und Farbe, kognitiv arbeiten, aber eben stets *in Verbindung mit* sensorischen Kanälen: Selbst wenn die Lehrkraft zu Anfang instruiert (z.B. *The red stick is your verb...)*, tut sie das immer zusammen mit den Stäbchen, d.h. die Schüler arbeiten zumindest *auch visuell*, obschon sie erst später die Stäbchen selbst in die Hand nehmen und selbständig üben.

---

12 Roth, G., 213.

Dabei ist Erfolg garantiert, wenn zwei Voraussetzungen zutreffen: Die Lerngruppe ist relativ diszipliniert, und ihnen wird mehrmals Gelegenheit gegeben, Probleme mit Rechenstäbchen zu bearbeiten, ohne die Methode überzustrapazieren (was ja für jede ‚exotische' Lernmethode gilt). Mit etwas Erfahrung seitens der Lehrkraft und etwas Übung seitens der Lernenden geht selbst das Austeilen recht schnell, so dass auch für die Präsentation des Sprachprodukts bzw. für eine Form der Ergebnissicherung genügend Zeit bleibt. Ideal ist der Einsatz von Rechenstäbchen im Teilungsunterricht und beim Lernen an Stationen aufgrund der kleinen Arbeitsgruppen.

Der Unterschied zum klassischen, einst durch F. Vester (1975) angeregten mehrkanalig-phasenspezifischen Lernen besteht in der simultanen Nutzung zweier sensorischer Eingangskanäle gekoppelt mit gegenstandsspezifischer Kognitivierung, und zwar spielerisch-entdeckend und dabei mit stark erhöhter Bewusstheit, Lernerautonomie und Hirnfreundlichkeit.

Erläuterungen zum Rechenstäbchenset „Wooden rods" von Cuisenaire

Ursprünglich wurde dieses Material für den Mathematikunterricht hauptsächlich der Elementarstufe, d.h. zum Visualisieren einfacher Rechenoperationen von eins bis zehn entwickelt. Demgemäß befinden sich zehn unterschiedlich lange und farbige Stäbchen in dem Kasten. Die kleinsten, weißen, Einerwürfel messen ein Zehntel der Länge des größten, orangefarbenen, Zehnerstäbchens.

Mit einem Kasten kann man je nach Unterrichtsgegenstand bis zu sechs Kleingruppen von (nicht mehr als) drei Schülern bedienen, wobei es aus zeitlich-organisatorischen Gründen anzuraten ist, sich zu überlegen, welche Farbe bzw. Größen man ausgibt, damit jede Gruppe auch Stäbchen unterschiedlicher Länge hat. Dies ist deshalb wichtig, weil Farbe und Länge je eine Funktion und/ oder einen Status repräsentieren können, z. B. ‚Prädikat', die ‚Seele des Satzes' (Schüler verwenden gerne die längeren und farblich auffälligeren Stäbchen für das Prädikat).

Da Klassen der Unter- und Mittelstufe in der Regel etwa 30 Schüler zählen, ist je nach zu übendem Paradigma ein Set-Kasten schon knapp bemessen. Empfohlen sei daher die Anschaffung zweier Kästen, eventuell für mehrere Fachbereiche. Beim Lernen an Stationen kommt man problemlos mit einem Kasten aus.

Der Umgang, also das Verteilen der Stäbchen, das arbeitsteilige Üben und das Einsammeln sind für die Schüler zunächst neu. Damit kein Chaos ausbricht, sollten neben präzisen Arbeitsanweisungen mehrmals Gelegenheit gegeben werden, mit den Stäbchen zu üben, da sich auch erst mit der Wiederholung Lernprozesse einstellen können, die langfristig zu automatisch richtiger Sprachproduktion führen (Internalisierung, das am schwierigsten zu erreichende Unterrichtsziel).

Achtung: Schüler behalten die Rechenstäbchen gerne als Souvenir – Keiner verlässt den Klassenraum, bis die Stäbchen wieder vollzählig in ihren Kästen sind!

UNTERRICHTSBEISPIEL I (Englisch): „The Sword in the Stone“

(s. u. WORKSHEET I, sowie TEXT I)

Dieser Ansatz kann auch in einer anderen Fremdsprache an einem entsprechenden Text durchgeführt werden.

Voraussetzung ist, dass die Schüler mit dem Text bereits gut vertraut sind. Da das König-Arthur-Thema i. d. R. sehr gut bei den Schülern ankommt (so erinnert der englische Text zum großen Teil an Bekanntes aus dem schülernahen Lektüre- bzw. Filmschatz), bereiten die inhaltlichen Konstellationen kaum Schwierigkeiten.

In jedem Fall sollte man den Schülern die „Instructions“ veranschaulichen, indem man schrittweise das vorführt, was diese besagen, bis schließlich ein erstes Satzbeispiel gelegt ist. Zu diesem Zwecke versammeln sich alle um einen Gruppentisch und schauen der Lehrkraft zu. Danach gehen die Schüler in die einzelnen Gruppen und probieren selbst.

Wichtig ist auch, dass die Schüler selbst entscheiden, welche Farbe bzw. welches Stäbchen welches Satzglied repräsentiert, da dies in hohem Maße emotional motiviert ist und dem Gehirn zusätzliche Impulse zur Informationsverarbeitung verleiht. Für manche Schüler ist die Farbe, für andere die Stäbchenlänge prioritär, und so muss eventuell ein Kompromiss gefunden werden.

Auf den *word sheets* sind manchmal adverbiale Ergänzungen (z. B. *outside the cathedral*) angehängt, etwa an ein Prädikat oder an ein Objekt. Die Schüler sollen in dieser elementaren Lernphase noch nicht trennen zwischen *objects* und anderen *complements*, da dies den Lernprozess unnötig verkom-

plizieren würde (nach wiederholtem Üben können sie sich auch darum bemühen, wenn dies sinnvoll erscheint). Vielmehr werden die wenigen *complements* zunächst unbewusst mitverarbeitet, so dass sie zu einem späteren Zeitpunkt (idealiter) gefühlsmäßig richtig verwandt werden.

Während die Schüler ihre „mehrfach kodierten“ Texte legen, geht die Lehrkraft beratend von Tisch zu Tisch. Gruppen, die ihren gesamten Text fabriziert haben, werden aufgefordert, ihn nochmals laut zu wiederholen (etwa nach dem „Round-Robin-Prinzip“, s. Collie/ Slater 1987, 86) und dabei – dies ist von kardinaler Bedeutung – die entsprechenden Stäbchen zu *berühren*, um der Informationsverarbeitung abermals den zusätzlichen haptischen Impuls zu verleihen.

Bestehen Sie hartnäckig darauf, denn die Schüler sehen oft nicht sofort ein, warum sie das tun sollen (dies kann, falls der Zeitrahmen es zulässt, im Gruppengespräch erörtert werden).

WEITERE UNTERRICHTSVORSCHLÄGE

Üben von Häufigkeitsadverbien (adverbs of frequency)

Partnerinterview mit vorgefertigter Interviewkarte (*What do you often/ never/ sometimes do?*) Schwache Lerngruppen erhalten für die Antwortenden zusätzlich vorgegebene Tätigkeiten (Verben im Infinitiv auf Kärtchen). Sie legen beim Antworten das Stäbchen, das das Adverb repräsentiert. Wichtig: In dem Moment, wo sie das Adverb aussprechen, muss das Stäbchen gelegt werden.

Nach-/ Erzählen einer Schulbuch- oder einer selbst kreierten Geschichte (Partnerarbeit)

Der/ die Partner/in schreibt ein Kärtchen pro Satz, das ein best. Satzglied (= „Aufhänger“, in jedem Satz ein anderes) repräsentiert. Ist die Minigeschichte fertig (max. 5-7 Sätze), erzählt der Partner sie mit Hilfe des „Aufhängers“ nach und berührt simultan zum Sagen der Satzglieder die entsprechenden Stäbchen. Danach legt und erzählt der Partner selber eine Geschichte u. s. f.

Wort für Wort wird der entstehende Satz gemäß der richtigen Satzgliedstellung gelegt und laut aufgesagt.

UNTERRICHTSBEISPIEL II

(fremdsprachenübergreifend): Vernetzung durch Anwendung von Mnemotechnik (s. u. WORKSHEET II)

Seit der Antike wird Mnemotechnik vom Grundgedanken der Vernetzung getragen.[13] Die Mnemotechnik diente zu jener Zeit dem Ziel, Reden verschiedener Art, besonders die politische oder die Gerichtsrede, vor einem entsprechenden Forum flüssig und möglichst eindrucksvoll vorzutragen. Da diese Reden strengen Ablaufschemata folgten und sehr komplex (und vor allem lang) waren, entwickelten Denker wie Aristoteles, Cicero und vor allem der Auctor Ad Herennium in ihren Rhethoriken Techniken des Behaltens (*memoria*), die auf einer Grundidee fußten: die Erschaffung eines „artifiziellen Gedächtnisses" – heute würden wir sagen, virtuellen Raumes – in dem Bilder platziert werden, die zu Erinnerndes symbolisieren. Solche Räume, etwa ein Haus mit vielen Zimmern oder ein Weg bzw. eine Straße, können sowohl ausgedacht sein als auch Vorstellungen von wirklichen Räumen entsprechen.[14] Sie bestehen aus *loci* oder Teilräumen, die vom Redner genauestens eingeprägt und während des Vortrages gedanklich abgeschritten und mit Bildern verbunden wurden, die wiederum bestimmte Inhalte der Rede repräsentierten.

„Während die Orte des künstlichen Gedächtnisses meist aus dem öffentlichen Raum stammen, entspricht die Auswahl der Bilder den subjektiven Vorlieben und geheimen Phantasien des Mnemotechnikers." (a. a. O.) Dies ist für unser Unterrichtsziel, nämlich Schüler zum flüssigen Reden über Sachverhalte oder Geschichten zu bringen, besonders wichtig. „Die Rede soll nicht nur Affekte erzielen, sie entsteht auch aus solchen. Die Bilder, die am besten abrufbar sind, sind die, die auch im wörtlichen Sinne am stärksten beeindrucken. Der Affekt wird also zur wichtigen Stütze des mnemotechnischen Verfahrens." (a. a. O.) Damit sind zwei bekannte Schlagwörter modernen Fremdsprachenunterrichts gegeben: das Einbeziehen der Subjektivität und der Affektivität

13 Vgl. Merten, S.: „Behalten und Vernetzen im fremdsprachlichen Unterricht". In: http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/ (Website der DGFF, Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung), Juni 2003.

14 Vgl. Kiefer, J.: „Gedächtnis als kulturwissenschaftliches und literaturtheoretisches Problem". http://www.lehrerwissen.de/textem/texte/essays/jens/memory/kap1.htm, Juni 2003.

der Schüler und des Gegenstandes selbst.[15] Konkret und bezogen auf Mnemotechnik im Fremdsprachenunterricht heißt das, die Schüler müssen angeregt werden, ihre eigenen subjektiven Merkbilder in dem artifiziellen Gedächtnisraum zu platzieren.

Wir können natürlich nicht von Schülern erwarten, noch dazu von schwachen, ausgefeilte Mnemotechnik zu lernen und anzuwenden. Eine solche muss reduziert und an ungeübte Gehirne angepasst werden. Dabei kommen uns die Rechenstäbchen zu Hilfe: Sie machen den virtuellen Gedächtnisraum sowohl anfassbar als auch bunt, und damit für unsere Zwecke kompatibel. Mit den Stäbchen können die Schüler eine Straße, ein Haus oder ein Motiv legen. Die einzelnen Stäbchen symbolisieren dabei subjektive Gedächtnisbilder, die sukzessiv zunächst in Form von Stichwörtern und danach in ganzen Sätzen versprachlicht werden. Der Schritt über die Stichwörter dient dabei einer weiteren Reduktion der Komplexität des mnemotechnischen Verfahrens und einer Maximierung des individuellen sprachlichen Outputs.

Bei den Stichwörtern, die mit den Stäbchen assoziiert werden, handelt es sich vorzugsweise um Nomen, denn die

Forschungsergebnisse stimmen darin überein, dass Nomen am leichtesten gelernt werden. Auf der Skala steigender Schwierigkeitsgrade folgen die Verben, die Adjektive sowie die Adverbien und die anderen Funktionswörter. Dass Nomen am leichtesten gelernt werden können, wird damit erklärt, dass für sie – da sie i. Allg. Konkretes bezeichnen – ohne Probleme Bildmarken und/ oder sensorisch-motorische Programm-Marken gebildet werden können. Sie können dementsprechend auch leichter Assoziationen mit anderen Konzepten eingehen.[16]

So scheint es mir gerade bei wenig versierten Lerngruppen sinnvoll, sich auf Nomen zu beschränken (später können auch andere Wortarten mit einbezogen werden). Voraussetzung ist, dass zuvor ein ansprechender narrativer Lektionstext mit keiner all zu komplexen Ereignisstruktur erarbeitet wurde. Da der Text den Schülern bekannt ist, können sie relativ schnell Nomen auswäh-

---

15 Natürlich sollte man Gegenstände, also Texte wählen, die das Interesse und die Emotionalität der Schüler anregen, etwa eine spannende oder komische Abenteuer- oder auch Beziehungsgeschichten (s. z.B. „Nathan and Lara“, in: *Green Line New 3*, 92-93).

16 Vgl. Scherfer, P.: „Vokabellernen“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht* 98/1989. Zit. in Merten, S.. Dies entspricht im übrigen der Einschätzung des Auctoris Ad Herennium, der von *memoria rerum*, also dem Erinnern einzelner Dinge spricht, was viel leichter sei als *memoria verborum*, das Erinnern ganzer Texte.

len, die Ereignisse bezeichnen, an denen sich der Verlauf der Geschichte aufhängen lässt (etwa 7-8, mehr erfordern zu viel Gedächtnisleistung und sind zudem hinsichtlich der begrenzten Anzahl verschiedener Rechenstäbchen ungünstig). Je zwei Schüler ordnen diese Nomen chronologisch und weisen jedem Nomen ein (anderes) Rechenstäbchen zu. Die Rechenstäbchen können zunächst bei aufgeschlagenem Buch auf die betreffenden Textstellen gelegt werden, in denen die Nomen vorkommen. Haben die Schüler die Verweisungsrelationen zwischen Stäbchen und Ereignis(-nomen) verinnerlicht, schlagen sie das Buch zu, legen die Stäbchen in derselben Reihenfolge auf den Tisch und erzählen die Geschichte anhand der Stäbchen nach.

Wichtig: Dabei berühren sie das betreffende Stäbchen so lange, wie sie das mit ihm verbundene Ereignis erzählen. Ist die Geschichte zu Ende, erzählt der Partner in gleicher Weise (mit Hilfe der Stäbchen und diese dabei berührend). Dies geschieht pro Schüler zwei bis dreimal bzw. so lange, bis jeder die Geschichte fließend nacherzählen kann. Die Partner üben dabei stets eine Kontrollfunktion aus, d. h. sie achten auf die Satzgliedstellung, Verbformen etc. Das Berühren ist für die Vernetzung der Informationen wichtig, weil dadurch dem Gehirn noch haptische Impulse gegeben werden (Arbeitsanweisungen s. u. WORKSHEET II).

WORKSHEET I (Unterrichtsvorschlag I, Englisch): „The sword in the stone“

King Uther	trouble	(take over)
stone outside the cathedral.	nobody	a miracle, said Merlin.
(forget)	(come out) easily	our true king, said Ector
(fall) to their knees		

Instructions

1. Cut out the little word sheets. Lay them on the group table, one underneath the other. Leave enough space in between for the colored sticks.
2. Decide which one of the three colored sticks is the subject, which is the predicate and which is the object.
3. Now lay three (3) colored sticks underneath the first word sheet. The word sheet must lie next to the stick with the right color, for example if the word on the sheet is a subject, it must lie next to the subject-stick.
4. Now complete the sentence and say it loud to the other group members, who should correct you when you make a mistake. TOUCH the sticks when you say the sentence out loud.

Now another group member does the same with the next word sheet (and so on).

Every group member does a minimum of three (3) sentences.

If your group finishes quickly, to can use the empy word sheets and write a word on them (a subject or a verb or a complement) and fit it in the story. Another group member should then complete the sentence and say it loud.

TEXT I

(Unterrichtsvorschlag I, Englisch): „The sword in the stone“

When Uther, King of the south-west of England, died, there was trouble. There was nobody to follow him as King and his old enemies tried to take over the kingdom. The fighting went on for years and years. Then, one Christmas Day, when the knights of the land came to the Cathedral, they saw something very strange. A huge stone lay outside the Cathedral – and in the middle of the stone was the handle of a great sword. When the knights came nearer, they saw these words on the great stone:

THE ONE WHO PULLS THIS SWORD OUT OF THIS STONE IS OUR TRUE KING.

One after the other, all the knights went up to the stone and tried to pull the sword out. But nobody could move it – not even the strongest knight. Suddenly a strange old man appeared from the crowd. It was Merlin, the old wizard from Wales. „Our true King is not here yet!“ called Merlin. „But he

will come! And then there will be a miracle. Wait until New Year's Day when more knights will be here for the big tournament.“

„Father! Wait a moment!“ called Kay. „I've forgotten my sword!“

Sir Ector stopped his horse and looked at his son. „But we'll be late for the tournament if we go back into town for it now,“ he said.

„I'll ride back to the inn and get it for you,“ said Arthur, Kay's younger brother. Arthur was only fifteen, so he was still too young to fight in tournaments.

„Be as quick as you can then, Arthur!“ said Kay. „Off you go!“

But when Arthur got back to the inn where they were staying, the door was locked. Nobody was there.

„They've all gone to the tournament!“ thought Arthur. „What shall I do? Kay will be angry if I come back without his sword.“ Arthur rode slowly through the quiet streets. While he was wondering what to do, he came to the Cathedral Square.

„What a piece of luck!“ Arthur thought when he saw the great sword in the stone. He didn't notice the words on the stone, but went straight up to it, took the handle of the sword and pulled. The sword came out at once. It moved as easily as a knife cuts through butter.

Kay knew from Sir Ector about the sword in the stone. So when Arthur brought him the great sword, he saw at once what it was.

„Here’s sword for you!“ Arthur began. „Sorry I couldn't get yours, but – “

„Give it to me!“ said Kay, took it and ran off to find Sir Ector.

„Look, Father! The sword from the stone! I pulled it out last night and – and I kept it till now, as a surprise!“ Sir Ector gave Kay a long look. „Well,“ he said slowly, „then you must show me how you did it. We'll go back to the Cathedral right away. We'll miss the tournament – but never mind!“

Sir Ector fetched Arthur, and they all rode back to the town. Soon they were outside the Cathedral.

First put the sword back in the stone, „Kay“, said Sir Ector. But when Kay tried to push it in, he couldn't do it.

„That's very strange!“ said Sir Ector. „Now, Kay, don't tell any more lies. Explain how you really got the sword!“

„Arthur gave it to me,“ said Kay quietly.

„I can't understand what all this trouble is about!“ said Arthur. He took the sword from Kay. „Look! It goes in and out of the stone quite easily!“

Arthur pushed the sword into the stone – and then pulled it out again. When he looked at his father and brother, he couldn't believe his eyes. Sir Ector and Kay were down on their knees in front of him.

„Arthur! The miracle has happened. You are our true King,“ said Sir Ector. „I've been wondering how to tell you this for a long time. I've always known you will be King!“

„King?“ said Arthur. „But how can I be King?“

(from: Green Line New *3, 52-53)*

WORKSHEET II (fächerübergreifend)[17]

Fließendes Nacherzählen einer Geschichte in ca. 1 Minute.

1. Wählt zunächst 7-8 NOMEN aus, die ihr mit den wichtigsten Ereignissen der Geschichte verbindet. Wählt dann ein farbiges Stäbchen, welches das erste dieser Ereignisse repräsentiert.[18] Legt das Stäbchen auf die Stelle des Textes, an der davon die Rede ist. Tut das Gleiche mit den restlichen Nomen bzw. Stäbchen.
2. Versichert euch, dass ihr die mit den Stäbchen verbundenen Ereignisse stichwortartig benennen könnt: Sagt sie nochmals laut auf und berührt dabei das jeweilige Stäbchen.
3. Schließt nun eure Bücher und legt die Stäbchen in derselben Reihenfolge auf den Tisch. Vergewissert euch nochmals, dass ihr die mit den Stäbchen verbundenen Ereignisse stichwortartig benennen könnt: Sagt sie nochmals laut auf und berührt dabei das jeweilige Stäbchen.

---

17 Zu übertragen in die jeweilige Fremdsprache, bei sehr schwachen Lerngruppen auch auf Deutsch zu verwenden.

18 Angenommen, es kommt ein wichtiges Fußballspiel in der Geschichte vor, so kann dies hinsichtlich des grünen Rasens durch ein grünes Stäbchen oder hinsichtlich des Fußballes durch das weiße Einerstäbchen repräsentiert werden.

4. Erzählt jetzt die Geschichte mit Hilfe der Stäbchen in ganzen Sätzen nach. Berührt das jeweilige Stäbchen, solange ihr über das damit verbundene Ereignis redet.

Euer Partner überprüft eure Sätze auf

+ Satzgliedstellung (S-P-O) sowie auf

+ Richtigkeit der Verbformen (= Zeiten).

Wenn ihr damit fertig seid, ist eurer Partner an der Reihe.

Jeder muss die Geschichte mindestens 3x nacherzählt haben – oder öfter, wenn ihr sie noch nicht fließend nacherzählen könnt.

Bibliographie

Ashford, S. et al. (Hrsg.): *Green Line New 3*. Stuttgart: Klett, 1997.

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

Kunert, U. et al.: *Découvertes 1. Cahier d'activités*. Stuttgart: Klett, 2002.

Emrich, H. M./ Schneider, U.: „Das neurale Gleichgewicht zwischen dem Interesse für Neues und interner Zensur: Perspektiven für die Salutogenese".

http://www.dhmd.de/forum-wissenschaft/fachtagung03/schneider_vg.htm, 2000.

Emrich, H. M./ Schneider, U./ Zedler, M. (Hrsg.): *Welche Farbe hat der Montag? Synästhesie: Das Leben mit verknüpften Sinnen*. Stuttgart/ Leipzig: Hirzel, 2002.

Kast, B.: „Stadtplan im Kopf. Unser Arbeitsspeicher ist daumengroß – und bei Taxifahrern etwas dicker". *Der Tagesspiegel* v. 6. Juni 2003, 19.

Kiefer, J.: „Gedächtnis als kulturwissenschaftliches und literaturtheoretisches Problem".

http://www.lehrerwissen.de/textem/texte/essays/jens /memory/kap1.htm (Juni 2003).

Lenk, H.: *Kleine Philosophie des Gehirns*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001.

Merten, S.: „Behalten und Vernetzen im fremdsprachlichen Unterricht“. In: http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/ (Website der DGFF, Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung), (Juni 2003).

Roth, G.: *Das Gehirn und seine Wirklichkeit.* Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1994.

Scherfer, P.: „Vokabellernen“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht* 98/1989, 4-9.

Vester, F.: *Denken, Lernen, Vergessen.* Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, 1975.

Wernsing, A. V.: „Über die Zuversicht und andere Emotionen beim Fremdsprachenlernen“. In: *Fremdsprachenunterricht (fsu)* 2/2003, 81-87.

Wolff, D.: „Instruktivismus vs. Konstruktivismus. Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen“. http://ourworld. compuserve.-com/homepages/michaelwendt/Seiten/Wolf.htm, (Juni 2003) .

http://www.cuisenaire.co.uk, s. „wooden rods“

Cuisenaire Company

PO BOX 3391
Winnersh
WOKINGHAM
RG41 5ZD
UK

Bestellung per Mail: admin@cuisenaire.co.uk

Telefon: +44 118 987 2335. Fax: +44 118 987 9680

Reinhard Donath

Portfolio-Praxis im Leistungskurs Englisch – school reality sometimes bytes

Zur Vermeidung von Verwirrungen sei vorangestellt, dass Portfolio-Arbeit für mich eine überzeugende Methode des autonomen Lernens ist, die sich in der Unterrichtspraxis vor allem dann anbietet, wenn längere Arbeitsphasen mit eigenständigen Aktivitäten die Lerner fordern. Das kann im herkömmlichen Unterricht ebenso in einem festgelegten zeitlichen Rahmen praktiziert werden wie vor allem in einem Lernarrangement, bei dem eigenständige Arbeit mit dem Internet einen großen Stellenwert einnimmt. In meinem „Portfolio-Konzept“ stehen dabei ausgewählte Arbeitsergebnisse und ihre Evaluation gleichberechtigt neben Reflexionen der Methoden des Lernprozesses. Natürlich ist diese Form der Portfolio-Arbeit fordernd für die Lernenden, weil sie nicht nur über einen längeren Zeitraum selbst tätig werden müssen, sondern weil diese Methode wesentlich zeitaufwändiger ist als die herkömmlichen Arbeitsverfahren der Sekundarstufe II. Ob eine konsequente Portfolio-Arbeit, die permanent und kursbegleitend stattfindet, sinnvoll und praktikabel ist, soll hier nicht erörtert werden, denn ich skizziere zwei Erfahrungen mit zeitlich begrenzten Portfolio-Phasen. Schon bei einem solchen Vorgehen aber ist zu fragen, ob die positiven Möglichkeiten selbst der kurzzeitigen Portfolio-Arbeit überhaupt noch realisierbar sind, wenn die Bildungspolitik durch diverse Maßnahmen Bildung und Erziehung standardisierend abtest – und vergleichbar machen will und ob Methoden der Lernerautonomie überhaupt noch mit den derzeitigen bildungspolitischen (nicht zu verwechseln mit pädagogischen!) Wirklichkeiten kompatibel sind. Ohnehin ist diese Methode ja nicht problemlos im Schulalltag zu realisieren, weil sie den Spagat zwischen Lernerautonomie und Schule als Einrichtung mit strikten Zeit- und Organisationsstrukturen versucht.

Praxisbeispiel 1:

Vier Monate Portfolio-Arbeit am Beginn eines Leistungskurses

Zu Beginn der Arbeit im Leistungskurs Englisch des 12. Jahrgangs wollte ich meine neuen Schülerinnen und Schüler so kennen lernen, dass ich auch etwas

über ihre sprachlichen und methodischen Erfahrungen sowie ihre Ideen und Wünsche für die Arbeit im Leistungskurs erfahren konnte, also konfrontierte ich sie bereits in der zweiten Stunde mit einem *self-assessment*, nachdem ich ihnen in Grundzügen die Methode der Portfolio-Arbeit vorgestellt hatte.

Self-assessment: Learning English – where am I?

1. My language skills

   Please describe your listening, reading, speaking and writing skills and sketch out how good you are now after having learnt English for at least seven years.

2. My language learning aims

   Please write about your individual reasons why you chose English as a major subject, and which language skills are most important to you.

3. My learning skills

   Please describe how you want to improve your English skills: which methods do you prefer to use, what do you actually want to do to improve your level of English and how much time are you willing to spend per day/ per week?

4. My interests

   What sort of texts do you like to work with? Which way of learning English at school and at home is motivating for you?

5. My Internet skills

   If you already use the Internet, what do you normally do? How can you use the Internet to improve your English?

Um Kriterien zur Selbsteinschätzung der Sprachfähigkeiten und vor allem des *levels of proficiency* zugrunde zu legen, hatten alle Schülerinnen und Schüler einen Ausdruck des *self-assessment grid* des Europäischen Sprachenportfolio[1] zur Verfügung, so dass „My language skills“ anhand der detaillierten Kategorien individuell festgestellt werden konnten.

Nach einer Woche sammelte ich alle „self-assessments“ ein und kommentiere sie schriftlich mit konstruktivem Feedback. Meine Selbsterfahrung nach 21 Jahren Englischunterricht: Spannend, auf diese Weise eine neue Lern-

1 Vgl.:http://culture2.coe.int/portfolio//documents/assessment_grid_english.doc (16.02.2006)

gruppe kennen zu lernen und erfreulich zu sehen, wie überzeugend Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, ihren eigenen Lernweg und ihre (methodischen) Erfahrungen zu reflektieren, sich Ziele zu setzen, inhaltlich, arbeitstechnisch, methodisch – und wie zutreffend sie ihre Sprachkenntnisse einschätzen konnten, was mir zumindest nach der ersten Klausur bestätigt wurde, im positiven Sinne übrigens! Für mich waren die *self-assessments* eine spannende Lektüre mit entsprechend großen Erwartungen an die weitere methodische Arbeit.

Vier Monate begleitete diese Arbeitsmethode den Unterricht. Währenddessen lasen wir Kurzgeschichten und einen kurzen Roman („The War Between the Classes"), vernachlässigten weder Wortschatz- noch Grammatiktraining, schrieben zwei Klausuren und begannen unter dem Thema „Fortress Europe" mit der Vorbereitung auf die Facharbeiten. Zwei der fünf Englischstunden verbrachten wir grundsätzlich in unserem Bahnanum, einem hervorragend ausgestatteten multimedialen Arbeitsambiente (www.bahnanum.de), denn intensive WWW-Arbeit gehörte zum didaktischen Schwerpunkt des Kurses. Die Organisation der Arbeitsprozesse ebenso wie die Dokumentation von Projektergebnissen wurden auf Webseiten begleitet[2], ebenfalls eine fast dreimonatige Arbeitsphase, die methodisch der Wochenplanarbeit recht nahe kam. In diesen ‚Wochenplänen' wurde an diversen Stellen auf die Möglichkeit hingewiesen, Themen und Aufgaben im Rahmen der Portfolio-Arbeit zu vertiefen – und natürlich ergab sich auch aus dem Unterricht heraus häufig die Anregung, bei individuellem Interesse weiterzuarbeiten und die Ergebnisse im Portfolio zu präsentieren.

Nach vier Monaten wurden nochmals die Kriterien für das Portfolio skizziert, das kurz darauf abgegeben werden sollte:

I'd like to see items like the following in your Portfolio:

- about three examples of your homework
- pieces of work done voluntarily
- individual work you produced after a web-research
- an analysis of your mistakes in two „Klausuren"
- a critical reflection of your improvements since you described your language and learning skills at the beginning of our course: what have

2 Vgl. http://www.ulricianum-aurich.de/en22l/ (16.02.2006)

you actually learned, which methods have you improved, are you satisfied with your way of working and learning?

- If you feel like it: a critical feed-back concerning the lessons, methods, contents, etc. is appreciated as well

Ich hatte bei den abgegebenen 18 Portfolios ausgesprochen positive Leseerlebnisse, war erfreut über die ausgewählten/ präsentierten Texte, häufig auch über die Reflexion der Arbeitsmethoden und die Evaluation von Ergebnissen und Methoden. Es dürfte auch nicht verwundern, dass ich die Portfolios mit viel größerem Interesse und ganz anderer Einstellung las, durcharbeitete, korrigierte und mit einem intensiven Feedback versah, als das normalerweise bei der Korrektur von Klausuren der Fall war und ist.

Dennoch fehlte mit vor allem eine gründliche Reflexion und Evaluation der Methoden, die eher im Verborgenen schlummerten –

> „This knowledge made me try a little harder to improve my own English abilities. And I must say that at least in some ways I succeeded. I remember more vocabularies than I did before and I'm satisfied with these achievements for the time being" (Reeno).

denn es wurde deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler meines Leistungskurses bislang kaum oder keine Erfahrungen hatten mit einer *self-evaluation* und dass ihnen auch kaum ein Methoden-Repertoire oder ein Bewusstsein von möglichen Lerntechniken zur Reflexion von Methoden und Lernwegen zur Verfügung stand – was aber auch nicht verwundern darf. Lernende können kaum über ein (bewusstes) Methodenrepertoire verfügen, wenn sie kein systematisches Methodentraining durchlaufen haben und die Hinweise zu Lerntechniken und Methoden, die während der viermonatigen Arbeitsphase gegeben wurden, bezogen sich vor allem auf die WWW-Aktivitäten und Gruppenarbeitsphasen. Konsequente Portfolio-Arbeit, das erkannten wir gemeinsam, setzt aber ein konsequentes Training von Methoden autonomen Lernens voraus, von Seiten des Lehrenden aber auch noch etwas anderes: Benotungskriterien, die anders sind als in der herkömmlichen Arbeit. Inhalt und Sprache müssen natürlich bewertet werden, aber auch Präsentation, Methode, Reflexion und Evaluation sollten Bestandteile der Bewertung sein, die vorher gemeinsam ausgehandelt worden war – wir hatten uns auf 30% der mündlichen Note geeinigt. Eigentlich zu wenig, fanden alle, nachdem sie mein konstruktives Feedback zur Kenntnis genommen hatten!

Praxisbeispiel 2:

Vier Monate Portfolio-Arbeit zum Thema „Asia“

Drei Jahre später, wieder ein Leistungskurs, nun aber zu Beginn des 13. Jahrgangs. Die Schülerinnen und Schüler haben vor einem halben Jahr ihre Facharbeiten geschrieben (und wie immer – trotz allen Trainings- am Schluss große Probleme gehabt, ihren Arbeitsprozess zu reflektieren), traditionell und sehr intensiv internetgestützt gearbeitet, sind engagiert und motiviert. Gute Basis des Lernens also und ein ausgesprochen gutes Arbeitsklima im Kurs. Bei der gemeinsamen Planung eines thematischen Schwerpunktes wird von vielen Asien genannt, was aufgrund des zunehmenden öffentlichen Interesses am Wirtschaftswachstum vor allem Chinas nicht sehr verwundert und andere Einsichten in Kulturen und Geographien vermitteln kann. Ein Brainstorming ergibt diverse Aspekte, die die Lerngruppe interessieren, jede(r) soll sich für ein Land entscheiden und die Arbeit kann losgehen – allerdings erst, nachdem ich die Grundzüge der Portfolio-Arbeit vorgestellt habe, denn mit dieser Methode soll gearbeitet werden. Einmal wöchentlich steht eine Doppelstunde in unserem Multimedia-Zentrum zur Verfügung, acht bis zehn Wochen sind für diesen Arbeitsschwerpunkt eingeplant. Allerdings wird sich zeigen, dass nicht alle Doppelstunden ausschließlich für die individuelle Asien-Arbeit zur Verfügung stehen können, so dass effektiv ca. sieben Doppelstunden Unterrichtszeit genutzt wurden, ergänzt durch eigenständiges Weiterarbeiten zu Hause (so dachte es sich zumindest die Lehrkraft). Wir nähern uns dem Thema durch ein erstes Heranpirschen an Informationen über asienspezifische Webseiten des BBC und von CNN sowie Time-Magazine, Worldnews Asia und andere WWW- Quellen[3], um Ideen für konkrete Themen zu erhalten und die erste Vorgabe zu erfüllen: Themenwahl begründen und methodische Vorgehensweise beschreiben.

> „To me Tibet has never been a country in the actual meaning of the term, but more some mysterious, secret place high up in the Himalaya. It never occurred to me that this country has a political, social and economic structure as well as a school system and an infrastructure. I saw my chance given in our English lessons to learn about something I haven’t discussed a thousand times before” (Julia).

> „First of all, I chose China as a country to work on because it is the Asian country I want to know most about. In a couple of years China

3 Vgl. http://www.ulricianum-aurich.de/lk/#27-08 (16.02.2006)

> will be one of the most important trade partners and maybe even the most influential country in the world. It's weird that we know so little about a country that has 1.3 billion people living in it" (Simon).

„I'm interested in the South Korean school system but mainly in the pressure exerted on the pupils by their parents and teachers and the resulting consequences" (Sinah).

Innerhalb der ersten Woche erhalte ich E-Mails von allen Schülerinnen und Schülern, in denen sie Länderauswahl und Themenschwerpunkte skizzieren, sowie ihre persönlichen Interessen und Arbeitsideen beschreiben. In den folgenden Wochen betreue ich sie individuell während der Doppelstunden im Multimedia-Raum, gebe Tipps für die Recherchen im WWW, die Weiterverarbeitung der gefundenen Informationen auf Webseiten, versuche gemeinsam mit Einzelnen, zu länder- und kulturspezifischen Fragen Lernpfade zu legen, um Antworten zu finden. Eine kurze Einführung in das Präsentationsprogramm Powerpoint soll schon zu diesem Zeitpunkt eine mündliche Präsentation der Ergebnisse vorbereiten – und ich demonstriere die mediale Funktion des Programms, indem ich einen kurzen Vortrag über die Methode der Portfolio-Arbeit halte.[4]

Nach zwei Monaten ergibt sich die Möglichkeit für eine kurze Zwischenbilanz, denn ich nehme an einer Konferenz des Asian-European Classroom[5] teil und beabsichtige, einige Lehrkräfte aus asiatischen Ländern zu bitten, interessierte Schülerinnen und Schüler zu fragen, ob sie an einem individuellen E-Mail-Austausch mit meinen Kursmitgliedern interessiert sind.

1. What have you done during the past two months for your portfolio work?
2. Are you satisfied with what you've found out so far?
3. What are you planning to do next?
4. How would you like to present your results?
5. Can you write something about your experiences with this method of working autonomously?

---

4 Vgl. http://www.ulricianum-aurich.de/lk/pofo.ppt

5 Bei diesem Projekt der Asia-Europe Foundation arbeiten Klassen aus asiatischen und europäischen Ländern an konkreten interkulturellen Themen über einen längeren Zeitraum zusammen. Dabei sind sehr interessante Projekte realisiert worden, die sich das Internet und seine medialen Angebote zunutze machen. Jährlich werden neue Projekte verabredet, an denen interessierte Lerngruppen teilnehmen können: http://www.aec.asef.org

6. What kind of advantages and disadvantages do you see with this method?

In dieser Zwischenbilanz fangen die Lernerinnen und Lerner berechtigt an zu klagen: Die Klausurenphase läuft, der Abiturdruck rückt spürbar näher, gleichzeitig beginnen wir mit der Arbeit an einem 340-Seiten Roman – Schulrealitäten eben, in denen die Schülerinnen und Schüler wochenlang nur von einer Klausur zur nächsten hecheln und Ruhe oder gar Muße zu (selbstgesteuerten) Arbeiten definitiv nicht vorhanden ist – die angestrebte Lernwerkstatt Schule zeigt sich in ihrer schnöden Realität als Abprüforganisation.

Der Abgabetermin der Portfolios wird um zwei Wochen verlängert und endlich erhalte ich 17 Mappen mit ausgewählten Arbeitsergebnissen und einer Evaluation. Mein Eindruck ist gemischt: neben wenigen Ergebnissen, die kaum inhaltlichen Tiefgang haben und ebenso aus dem bilingualen Erdkundeunterricht im 10. Jahrgang kommen könnten, stehen ganz ordentliche, insgesamt aber nur wenige ‚vorbildliche' Portfolios. Nur einige Lernerinnen und Lerner beziehen sich auf ihre anfangs skizzierten Planungen und Methoden, die Evaluation der Arbeit, sowohl inhaltlich als auch methodisch, ist häufiger ein Beklagen des fehlenden ‚time-management' als eine echte Evaluation und ich vermisse schmerzhaft Lernertagebücher, die für eine Evaluation des Arbeitsprozesses hilfreich gewesen wären. Diese Methode der Selbstkontrolle hatten wir während der Facharbeiten genutzt, aber die Kursmitglieder hielten sie eher für ineffektiv.

Erfreuliche Zusammenfassungen wie

> „To sum it up I think that the portfolio work demands a lot of of motivation, effort and time. Like I said before it was a lot easier for me to come up with the motivation when working on the 'Facharbeit' since we were able to concentrate on it without having to deal too much with other exams and tests. On the other hand I see the advantages of working independently practising time-management and working on topics that appeal to my personal interest" (Kirsten).

bestätigen prinzipiell die Methode, zeigen aber gleichzeitig die Konfliktsituation durch die äußeren Notwendigkeiten der Institution Schule. Inhaltlich sind die meisten Lernerinnen und Lerner zufrieden mit dem, was sie gelernt haben über die asiatischen Länder ihrer Wahl, auch wenn die ursprünglichen Erwartungen trotz der vermeintlich überbordenden Informationsflut des WWW nicht immer erfüllt wurden:

> „I was especially interested in the culture, religion, traditions and past of Malaysia. I wanted to have an idea of the Malaysian way of life and the position of women in their society. I thought of Malaysia as a colorful, mostly Buddhist and traditional country.
>
> So as you can see I had a lot of expectations for this work and I have to say that I am really disappointed about what came out in the end. I searched for hours on the internet, I was in the library and searched in online-newspapers and found a lot of information about the political situation but absolutely nothing about the things I was so interested in! It was also a surprise that Malaysia was mostly Islamic and so different from what I had thought of it“ (Meike).

Natürlich ist mir ein inhaltlich-kultureller Zuwachs an Wissen bei diesem Portfolio-Projekt ebenso wichtig gewesen wie der sprachliche Zugewinn, das bedarf keiner besonderen Erwähnung, aber mein heimlicher Schwerpunkt lag auf dem methodischen Lernen und der Selbsterfahrung mit der Portfolio-Methode. Deshalb gefällt mir die Erfahrung von Reemt aus mehreren Gründen:

> „However, I must say that I had some problems with the working methods at first (maybe because I am not used to them). Actually I didn’t really know what to do at the beginning, the working instructions being a little indistinct. Maybe it would have been easier if we had known right from the beginning what exactly we would have to hand in at the end of the semester, or if the topics had been a little more precise. This, of course, can also be seen as a real advantage because everybody could look for something he/ she was interested in (which was a difficult process, though). I found it quite difficult to find a beginning with the immense topic ‚China’. Even though I then decided to write about politics, it is still a vast field. As a consequence I just looked for some political articles about China many of which I didn’t need in the end. I recognized that research for information can only be useful if one already has a clear idea of what he/ she is going to to. When this is clear, and there is enough reliable material, the rest cannot be done in twenty minutes, but it somehow resembles the working method we had to use for the negotiated studies and is not too difficult.
>
> All in all, it was important and good to have worked a little independently (because that’s something which is not done sufficiently in

> school) and I really didn't have the feeling to learn something completely useless when reading articles about China" (Reemt).

Was bleibt der Lehrkraft, die von autonomen Methoden und Lernprozessen überzeugt ist, an Einsichten am Ende dieser beiden Praxiserfahrungen?

- Portfolio-Arbeit ist eine gute Methode für autonome Lernprozesse, die sich vor allem für internetgestützte Arbeitsphasen sehr gut eignet
- Lernerinnen und Lerner brauchen ein größeres Spektrum an Methodenkompetenzen, so dass sie längere eigenständige Arbeitsphasen auch selbstständig organisieren können
- ein Fokus auf Lernerautonomie im Unterricht schließt einengende Rahmenbedingungen nicht aus: Lernerprotokolle, Zwischenberichte, Kurzpräsentationen erster Arbeitsergebnisse und eine Kontrolle des *time-management* sind für die Lernerinnen und Lerner sehr hilfreich.

Portfolio-Arbeit ist kein pädagogisches Allheilmittel, auch wenn der Boom dieser Methode in allerlei Variationen den Anschein erwecken könnte. Für Lernerinnen und Lerner ist sie im positiven Sinne fordernd, aber in der Schulrealität auch belastend, daher sollte sie gut vorbereitet und begleitet werden. Längere WWW-Projekte ohne diese Methode oder zumindest wesentliche Elemente daraus kann ich mir kaum vorstellen. Wär schon schön, wenn diese Methode in der Lernwerkstatt Schule Normalität wäre.

Online Adressen

www.bahnanum.de

http://culture2.coe.int/portfolio//documents/assessment_grid_english.doc

http://www.ulricianum-aurich.de/en22l/

http://www.englisch.schule.de/reinhard.htm

Wolfgang Gehring

Fehlerbehandlung als individuelles Lernerprojekt

Die Zuschauer von *Wer wird Millionär* erleben in fast jeder Sendung, wie man die kognitionswissenschaftliche Methode der Introspektion geschickt für die Fernsehunterhaltung einsetzt. Günter Jauch, der Moderator des populären Unterhaltungsformats, stellt seinen Kandidaten Fragen und bietet hierzu jeweils vier Antwortmöglichkeiten an. Während die Kandidaten um die richtige Antwort ringen, ermuntert Günter Jauch sie dazu, ihre Gedanken in Worte zu fassen. Er will ihre Vorgehensweisen hören, mit der sie Distraktoren abwägen, sie immer mehr ausschließen oder näher in Betracht ziehen, um sich schließlich für eine Antwort zu entscheiden.

Manche Kandidaten versuchen, ihre historischen oder geographischen Wissensbestände zu vernetzen, andere möchten über die etymologische Analyse der angebotenen Begriffe Licht ins Dunkel zu bringen. Wieder andere antworten nach kurzem Zögern wie aus der Pistole geschossen. Bei all diesen unterschiedlichen Prozessen der Hypothesenbildung hilft mitunter der Moderator mit Hinweisen auf die Sprünge, bestärkt die Kandidatin, eine Hypothese zu testen, auch wenn sie sich im Nachhinein als falsch herausstellt. Für seinen Mitarbeiterstab, der wahrscheinlich bereits an neuen Fragen tüftelt, gibt dieses laute Denken der Kandidaten, ihr hörbarer Prozess der Wissenskonstruktion Hinweise darauf, wie sich künftige Fragen noch kniffeliger gestalten lassen, die Kandidaten noch punktgenauer auf die falsche Fährte geführt werden können. Schließlich soll es in einer Quizshow mit steigendem Wetteinsatz immer schwieriger für die Kandidaten werden, Fehler zu vermeiden.

Aktuelles aus der Fehlerforschung

Kognitionswissenschaften wollen natürlich das Gegenteil. Nichts verkomplizieren, Probanden nicht verwirren. Disziplinen von der Psycholinguistik bis zur Neurobiologie sind daran interessiert, mehr darüber zu erfahren, was in den Köpfen derer vorgeht, die etwas gedanklich tun. Die gewonnenen Daten können Schlussfolgerungen erleichtern, um Parameter für eine effektive Organisation von Lernprozessen zu entwickeln. Ein besseres Verständnis der Zusammenhänge von Denken und Handeln könnte sich auch auf die Betrach-

tungsweise und damit auf die Interpretation von Schülerfehlern auswirken. In diesem, für die Fachdidaktik wie für die Unterrichtspraxis wichtigem Feld, gibt es noch großen Forschungsbedarf. [1]

Unumstritten ist heute die Sichtweise, wonach Fehler nicht zwingend mit Faulheit zu erklären sind. Und weder Oberflächlichkeit noch ein falsches Lernverhalten seitens der Schüler sind alleinige Ursachen für falsche Äußerungen in der Fremdsprache. Selbst eine indifferente Haltung zu korrektem Sprachverhalten kann man nicht von vorneherein unterstellen. Dagegen spricht schon die Alltagsbeobachtung, die wir auch in Unterhaltungen in der Muttersprache feststellen. Sprecher, denen es auf Kommunikation ankommt, gehen manchmal bewusst Fehler ein. Nämlich wenn es ihnen wichtiger ist, was sie sagen, als wie sie es sagen.

Zum Fehler liegen uns mittlerweile eine Vielzahl an detaillierten Klassifizierungs- und Kategorisierungsversuchen vor. Entwickelt von der Oberkategorie interlingual/ intralingual tragen die Kategorien zur Theorienbildung über linguistische Normabweichungen von Lernenden der englischen Sprache bei. Fehlerkategorien zu entwerfen ist grundlegendes wissenschaftliches Vorgehen. Es verhilft zu einem systematischen Überblick über Vielzahl und Unterschiedlichkeit von Fehlern, die Lernende einer fremden Sprache produzieren. Untersuchungen von Fehlerkategorien können zu neuen Erkenntnissen führen, Einstellungen und Vorstellungen über Ursachen von Normabweichungen ändern.

Interlinguale Fehler

Ein gutes Beispiel für Wandel ist die Bewertung des so genannten interlingualen Fehlers. Bis in die 1960er Jahre herrschte die Vorstellung, dass interlinguale Übertragungen für Normabweichungen verantwortlich sind. Man ging davon aus, Lernende machten vor allem wegen des negativen Einflusses ihrer Erstsprache fehlerhafte Sprachproduktionen, z.B. in Form einer wörtlichen Übersetzung aus der Muttersprache wie in z.B. *mir ist warm: *me is warm*.

Differenziertere Kategorisierungen des interlingualen Fehlertyps haben inzwischen zu Unterkategorien geführt. Eine dieser Kategorien sind die so

1 Vgl. Vollmer, H. J. et al.: „Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2/2001, 1-143.

genannten *false friends*. Auf diesen Übertragungstyp aus der Erstsprache deutscher Lerner ins Englische trifft man häufig in Schülertexten. Die gedankliche Vorstellung ist, wie bei einem interlingualen Fehler üblich, dass sich Elemente der Ausgangssprache ohne große Veränderungen vornehmen zu müssen in die Zielsprache überführen lassen. Ein ausgangssprachliches Lexem, z.B. *brav*, wird mit einem in der Zielsprache in Bezug auf Aussprache oder Schreibweise ähnlichem lexikalischem Gegenstück realisiert, hier *brave*. *False friends* treten im Grunde auf allen Ebenen der Sprachverwendung auf.

Auf syntaktischer Ebene bewirken *false friends* fehlerhafte Äußerungen wie z.B. **I have my watch lost.* Die ausgangssprachliche Satzstellung wird beibehalten, aus der Zielsprache werden nur die Lexeme übernommen. Zu phonologischen interlingualen Interferenzen kommt es, weil der Lerner vermutlich davon ausgeht, dass ein englisches Wort wie *finger* genauso ausgesprochen wird wie im Deutschen, wenn es genauso geschrieben wird wie im Deutschen.

Interlinguale Fehlervarianten, die einen bestimmten explizit muttersprachlichen Anteil in der Sprachproduktion aufweisen, zeigen sich in Äußerungen wie **he nimms*. Man nennt diesen Typus *foreignizing* oder *borrowing,* weil der Lernende sich ein muttersprachliches Lexem ausborgt und es unter Heranziehung zielsprachlicher Morpheme ‚einenglischt'.

Ein echtes Hin- und Herspringen zwischen den beiden Sprachen liegt in Äußerungen wie **can you a reservierung annehmen* vor. Die Grundstruktur der Äußerung basiert nicht mehr allein auf der englischen Syntax, die Normabweichung ist durch *language switch* zustande gekommen. [2]

Intralinguale Fehler

So vielschichtig interlinguale Fehlertypen auch sein mögen, allein auf einen negativen Einfluss der Muttersprache der Lernenden sind nicht alle Normabweichungen zurückzuführen. Zu einem nicht unerheblichen Teil sind die Informationen zum zielsprachlichen System selbst für Fehler verantwortlich. Weil diese Fehlerkategorie alle Normabweichungen umfasst, die innerhalb

---

2 Vgl. James, C.: *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. Harlow 1998, vgl. auch Timm, J. P. (Hrsg.) Themenheft: „Vom Umgang mit Fehlern". In: *Der Fremdsprachliche Unterricht-Englisch* Heft 4/1992 .

des zielsprachlichen Systems entstehen und auf noch nicht verarbeitetes Wissen über das Regelsystem der Zielsprache hinweisen, nennt man sie intralinguale Fehler.

Wie bei interlingualen Fehlern auch, gibt es innerhalb des weiten Spektrums an möglichen intralingualen Fehlern eine Reihe verschiedener Ursachen. J. C. Richards macht vier Gründe für das Auftreten von intralingualen Fehlern verantwortlich.[3] Neben der Übergeneralisierung sind dies das Ignorieren von Regeln, das unvollständige Anwenden einer Regel und falsche Hypothesenkonzepte, d.h. falsche Vermutungen darüber, wie eine Regularität der Zielsprache angewandt wird.

So aufschlussreich dieser Kategorisierungsversuch ist, eine Trennschärfe ist nicht immer gewährleistet. Man kann argumentieren, dass der Fehler in **I made him to do it* damit zusammenhängt, dass der betreffende Lerner eine Ausnahme der Regel missachtet, wonach dynamischen Verben wie *make* im Gegensatz zu statischen Verben wie *want* kein *to* nachfolgen kann. Der Lerner kann aber auch die Hypothese gebildet haben, dass alle Verben ein *to* nach sich ziehen. In diesem Falle hätte er die Regel verallgemeinert und auf Bereiche übertragen, in der sie nicht gültig ist, demnach übergeneralisiert, weil er beispielsweise noch keinen anders lautenden Input erhalten hat.

Eine ähnlich interessante Fragestellung ist es, ob ein Fehler wie in *my father works in a *factorer* als Konzeptfehler oder als *coinage* aufzufassen ist. Wer **factorer* als Konzeptfehler interpretiert, geht davon aus, dass der Lernende die Bedeutung des Wortes nicht angemessen internalisiert hat, vermuten.[4] Entscheidet man sich für die Kategorisierung als *coinage*, mag man unterstellen, dass der Lernende den Versuch unternommen hat, auf der Basis zielsprachlichen lexikalisch-morphologischen Wissens ein Wort im Sinne einer Hypothese herzuleiten. Zwar gibt es **factorer* nicht, es erinnert jedoch stark an *factory,* was auf den zielsprachlichen Einfluss dieser Normabweichung hinweist.

---

3 Richards, J.C.:*The Context of Language Teaching*. Cambridge, 1971, 174f.

4 Vgl. Hecht, K-H/ Green, J.P.: *Fehleranalyse und Leistungsbewertung im Englischunterricht der Sekundarstufe I*. Donauwörth, 1983, 16 f.

Strategiefehler

Freie Verwendungskontexte der Fremdsprache führen zu einer erhöhten Fehlerwahrscheinlichkeit. Diese äußerst komplexen Formen der Sprachnutzung machen es nötig, alle Wissensbestände des Sprachwissens verfügbar zu halten. Ganz im Gegensatz zu kontrollierten Übungsszenarien, wo es um die Sicherung eines didaktisch ausgewählten Ausschnitts von Sprache geht, z.B. einer Struktur, eines Wortfelds oder einiger Sprachfunktionen. Nicht nur kann sich der Lerner in solchen Übungsverläufen auf ein nach didaktischen Überlegungen zusammengestelltes Inventar stützen. Die Art der Beschäftigung mit dem Sprachmaterial ist ihm vorgegeben, sodass die ausgelösten Interaktionen als erfolgreich gelten, sobald sie fehlerfrei im linguistischen Sinne sind.

Freie Verwendungskontexte dagegen machen es erforderlich, die Kommunikation und ihre Bedingungsfaktoren im Blick zu behalten. Den an einer Interaktion beteiligten Partnern geht es darum, Intentionen zu vermitteln und entsprechendes Feedback zu geben. Im Zentrum der sprachlichen Bemühungen stehen also funktionale Zielsetzungen, z.B. überzeugen wollen, berichten, sich entschuldigen etc. Formale Aspekte, wie sie in Übungsformen üblich sind, bleiben außen vor.

Ist Sprachmaterial nicht verfügbar, um einen spontan aufgetretenen Ausdruckswillen umzusetzen, hat man natürlich die Möglichkeit, auf die Artikulation des betreffenden Aspektes zu verzichten (*avoidance strategy*). Man vergibt sich damit jedoch eine Chance, sich seinen Gesprächspartnern als den Interaktanten darzustellen, den man über Art und Weise der Gesprächsbeteiligung vermitteln möchte. Es sei denn, man möchte unbestimmt und unverbindlich wirken.

Für den Lerner liegt es meist nahe zu versuchen, trotz linguistischer Defizite seinen Punkt deutlich zu machen. Dieses Ziel erreicht er leichter, indem er auf eine Reihe von Kommunikationsstrategien zurückgreift, um „kurzfristige Diskrepanzen zwischen kommunikativen Anforderungen und seinen lernersprachlichen Möglichkeiten aufzulösen“.[5] Manche dieser bei Kommunikationsproblemen in Erscheinung tretenden Strategien realisieren sich als interlinguale und intralinguale Transfers und sind als Abweichungen von der

5 Knapp-Potthoff, A./ Knapp, K.: *Fremdsprachenlernen und -lehren*. Stuttgart, 1982, 140.

Norm bestimmbar. Sie weisen darauf hin, dass die Regularität des betreffenden Sprachphänomen noch nicht verarbeitet wurde.

Anders verhält es sich mit bewusst eingesetzten Strategien. Häufig realisieren sich derartige Vorgehensweisen als Paraphrasierungen. Solche Umschreibungen oder sprachlich inhaltliche Annäherungen führen nicht zu Fehlerproduktionen im engeren Sinne. Die Approximation (z.B. *fruits* statt *blackberries*) ist ebenso normgerecht wie die Strategie, Oppositionen zur Spezifizierung des Beitrags einzusetzen, weil das exakte Wort nicht verfügbar ist, z.B. *not happy* statt *sad*. Ähnlich verhält es sich mit der Exemplifizierung als weiterer Spielart des Paraphrasierens. Man drückt das fehlende Sprachelement aus, indem man charakteristische Eigenschaften oder Merkmale beschreibt wie z.B. he *repairs cars*, *he works at a garage* (*mechanic*). Bei Paraphrasierungen kann man dann von stilistischen Fehlern sprechen, wenn die genaue Kommunikationsintention bekannt ist.

Auch der aktive Einsatz von Lernstrategien kann zu Fehlern führen. Zu solchen Versuchen von Lernern, „ihre Kompetenzen in der zu erlernenden Fremdsprache weiter zu entwickeln“[6] zählt etwa die Strategie, Bedeutungen einzelner Begriffe aus dem Kontext herzuleiten (Inferieren). Im Bereich der Sprachrezeption wären weitere Lernstrategien, die auch Falsches hervorbringen können, alle Pläne zur Dekodierung von Texten. In sprachproduktiven Phasen wirkt sich die Lernstrategie als Fehler evozierend aus, Hypothesen zu einer Regularität zu bilden, diese zu erproben und gegebenenfalls zu revidieren, z.B. in Form einer Übergeneralisierung. Damit ist angedeutet, dass Strategien keine Fehler verhindern können, sie jedoch wichtig für den Kompetenzausbau in der fremden Sprache sind.

Pragmatische Fehler

Pragmatische Fehler werden in der Fehlerlinguistik erst seit neuerer Zeit diskutiert. Bei diesem Fehlertyp handelt es sich nicht um Abweichungen von einer linguistischen Norm. Im grammatisch-morphologischen Sinne sind Äußerungen wie *waiter, you haven't brought me my soup yet,* verwendet von einem Gast in einem englischen Restaurant, korrekt.[7] Dennoch muss man sie als Fehler betrachteten. Sie verstoßen gegen Konventionen, gegen Werte und

6 Edmondson, W./ J. House: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen, 1993, 220.
7 Das Beispiel ist dem Englischbuch *How do you do* RS 3 aus dem Jahre 1984 entnommen.

gegen die in einer Sprachgemeinschaft mehrheitlich akzeptierte Formen des Sprachgebrauchs.

Verstöße gegen soziale Sprachroutinen als einer Form pragmatischer Fehler realisieren sich auf der linguistischen Ebene. Sie sind das Ergebnis von Unsicherheiten in Bezug auf die Verwendung von Höflichkeitsbekundungen, die Anwendung von Routineformeln z.B. bei der Gesprächseröffnung oder -beendigung.[8] Um die Angemessenheit von Äußerungen geht es auch, wenn Begrüßungen, Entschuldigungen, Einladungen und ähnliche kulturgebundene Sprechakte nicht in der erwarteten Form versprachlicht werden.[9]

Wie sich zeigt, stehen pragmatische Fehler in einem engen Zusammenhang mit den kulturellen Routinen einer Sprachgemeinschaft. Sie entstehen, weil man Themen anspricht, die in der betreffenden Kultur tabuisiert sind, man soziale Gesprächsbeiträge falsch einschätzt, man beispielsweise die unverbindlich ausgesprochene Einladung zum Kaffee ernst nimmt und entsprechend handelt. James spricht in diesem Zusammenhang von der *American ‚cooperative lie'*: „[W]hen Americans declare *We really must get together some time*, they do not necessarily mean that literally".[10]Deutsche Verwender der englischen Sprache etwa tun sich schwer damit, die aus der Muttersprache gewohnte Direktheit der Formulierungen im Englischen abzumildern, wie es im zielkulturellen Umfeld gemeinhin erwartet wird. In anderen Sprachgemeinschaften werden pragmatische Fehler einer bestimmten unter Umständen nicht als solche aufgefasst. Weil das deutsche Sprachverhalten weitaus direkter als das englische ist, gilt im Deutschen noch als höflich, was im anglo-amerikanischen Umfeld bereits als unhöfliche Sprachform aufgefasst werden.

---

8 Vgl. z.B. Rampillon, U.: *English beyond the classroom*. Bochum 1990.

9 Wolfson, C.: „Rules of Speaking". In: Richards, C. J./ Schmitt, R. (Hrsg.): *Language and Communication*. London 1984, 61-87.

10 James, op.cit, 165f. Bezüglich des folgenden Schaubilds, vgl. auch Richards, op.cit; Wolfson, op.cit; Timm, op.cit.

INTERLINGUAL

False friends:

*brav:brave

Overgeneralization:

*he can sings

Foreignizing:

The man *nimms the radio

Ignorance of rule restrictions:

he asked *to me (vs he said to me

Language switching:

Can I *bestellen, please?

Incomplete application of rules:

*You read much?

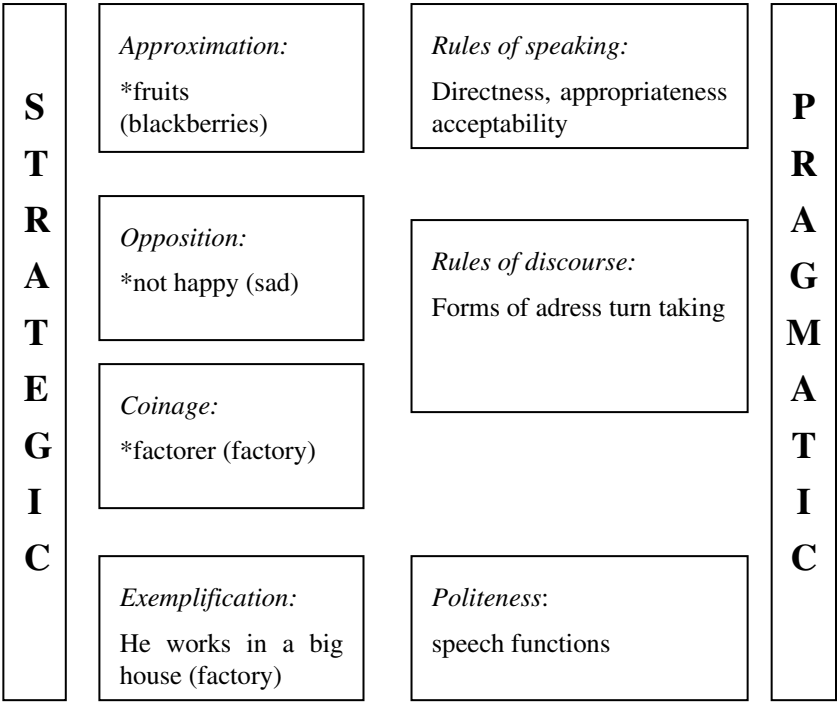
Calque:

I have *made the same experience

False concepts hypothesized:

He*is speaks French

INTRALINGUAL



Fehlerinterpretationen

Mit der Interpretation von Fehlern begibt man sich in einen fachdidaktisch relevanten Bereich der Fehleranalyse. Auf der Basis linguistischer Forschungsergebnisse kann sie kaum zielgerichtete Therapieverfahren entwerfen. So aufschlussreich also linguistische Fehler- Kategorisierungen in wissenschaftlicher Hinsicht sind: für fachdidaktische Maßnahmen muss man auch wissen, welche kognitiven Prozesse, welche Gedanken der individuelle Lerner zu einer Normabweichung geführt haben können. Dass hierbei Kategorisierungen helfen, fachdidaktische Fragestellungen zu präzisieren, bedarf keiner ausführlichen Begründung.

Für die fachdidaktische Forschung sind Fehlerbetrachtungen hilfreich, um Erkenntnisse zu den Denkvorgängen zu gewinnen, die zu Fehlern führen. Einen guten Teil an Fehlern fasst man heute als Anzeichen dafür auf, dass der

Erwerb der Fremdsprache sich wieder ein Stück aktiv entwickelt hat. Fehler erweisen sich dann als Indiz für individuelle Hypothesen über die Verwendung eines sprachlichen Phänomens. Hypothesenbildungen deuten darauf hin, dass Lernende kognitiv tätig waren. Sie haben die Notwendigkeit erkannt, über eine vermutete Versprachlichungsroutine nachzudenken. Es gab Anlass für sie, sich Gedanken zu machen, in welcher sprachlichen Form ein bestimmter Ausdruckswille zu realisieren ist, mit dessen Umsetzung man noch nicht vertraut ist. Diese Erkenntnis führt zu einer Hypothese über eine fremdsprachliche Regularität. Beispielsweise kann ein Lerner, der mit der Pluralbildung von Nomen vertraut ist die Hypothese bilden, dass auch *child* oder *ox* durch Anbinden des -s Morphem in den Plural überführt werden und nun von **childs* sprechen. Seine subjektive Theorie wird er also in Anwendungen überprüfen, und zwar in kommunikativen und interaktiven Zusammenhängen von Sprachhandlungen, nicht in eng gesteuerten Übungen. Je nachdem wie das Feedback ausfällt, verändert sich auch die Hypothese.

Die falsche Verwendung eines grammatischen Phänomens – viel häufiger sind lexikalische Unsicherheiten – mag man zwar als Hinweis auf die ungenügende Vorbereitung von Lernern werten, man mag unterstellen, dass den Lernenden die betreffende Regularität vielleicht noch nicht begegnet ist, sie also keinerlei Wissen darüber haben können. Genauso gut kann es aber sein, dass Lerner in eine neue Stufe des sprachlichen Entwicklungsstadiums getreten sind und sie nun versuchen, das Neue mit den bestehenden Wissensbeständen in Einklang zu bringen. Da es nun einmal seine Zeit dauert, bis man mit dem Neuen zurecht kommt, werden Fehler gemacht, hin und wieder richtige, mitunter falsche oder noch unzureichende Schlussfolgerungen gezogen. Wieder geht es Sprachenlernern wie Ratekandidaten. Manchmal ist man sich sicher, manchmal muss man auf Risiko spielen.

Richtige Äußerungen sagen wenig darüber aus, was mental passiert. Fehler dagegen „can hold vital clues about the processes of FL learning“, wie Keith Johnson betont.[11] Sobald wir Normabweichungen in freieren Sprachhandlungen feststellen, haben wir ein Instrument zur Hand, das uns kognitive Vorgänge bei Lernenden erschließen hilft. Dass diese Auffassung recht neu ist, zeigt ein kurzer Blick auf theoretische Annahmen zum Spracherwerb, soweit sie den Fremdsprachenunterricht beeinflusst haben.

---

11 Johnson, K.: *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching.* Cambridge, 2001, 59.

Erwerbstheorien und Lehrmethodik

Der Behaviorismus hatte als spracherwerbstheoretisches Modell seine hohe Zeit in den 1950er und 1960er Jahren. Sein Credo lautete: Sprachentwicklung ist ein Lernvorgang, der im Wesentlichen durch Automatisierung und Habitualisierung zu dem führt, was sich als Fertigkeiten im aktiven Umgang mit sprachlichen Elementen darstellt. Was im Gehirn vor sich geht, war nicht von Interesse. Nicht nur das: Man lehnte es als unwissenschaftlich ab, sich damit zu befassen. Dies konnte man guten Gewissens tun, da man sich die Aneignung einer Sprache wie jeden anderen Lernvorgang als Prozess vorstellte, bei dem sich durch äußere, beobachtbare Einwirkungen gewohnheitsmäßige Verhaltensmuster heranbilden.

Für Nicht-Behavioristen stellt sich Spracherwerb als ein Prozess dar, bei dem sich zunehmend eigenständig Kompetenzen heranbilden, um wahrgenommenen Sprachäußerungen Sinn zu verleihen; das heißt aus den eingehenden sprachlichen Daten Hypothesen über die Regularitäten der Sprache abzuleiten, diese umzusetzen und sich sprachlich weiter zu entwickeln.

Auffallend ist, dass der Behaviorismus als lerntheoretische Orientierung immer noch großen Einfluss im Englischunterricht hat. Das zeigt schon ein kursorischer Blick in Lehrwerke für den Sprachaufbau. Noch in den neuesten Ausgaben überwiegen nachahmende Lerntätigkeiten wie folgende *substitution table* aus dem Repertoire audiolingualer Lehrverfahren: „Ask your partner questions about the text [Where/ when/ what] [do they/ does the bus] [meet/ sit/ eat/ drink/ go?].“[12]

Auch von fortgeschrittenen Lernern wird verlangt, sich behavioristisch der fremden Sprache anzunähern. Präsentiert wird streng strukturiertes Lernmaterial, so genannte Pattern, die sich die Lerner imitativ reaktiv aneignen sollen, z.B. in Form von Nachsprechen, Ersetzen oder Ergänzen wie im folgenden Übungsauszug für erfahrenere Englischlerner: „Make sentences. 1 Last Friday I/ my parents/ my friend/ ... Complete these dialogues. 1 Dave: (I/ never/ visit) Hamburg. (you/ ever/ be) there? ...“[13]

12 Das Beispiel stammt aus: *Snap! 3 für Klasse 7 an Hauptschulen in Bayern*. Stuttgart, 1999, 87.

13 Auszüge aus: *English G 2000 B5* für das 9. Schuljahr an Realschulen , Berlin, 2000, 100.

Wer sich von solchen Übungstypen positive Auswirkungen auf eine intentionale Verwendung der geübten Sprachmittel erhofft, bleibt vor Enttäuschungen nicht verschont.

Lernen durch Imitation

Eine auf solchen Übungen basierte Methodik ist lernorientiert, sie setzt auf Fehlervermeidung. Sprechlerninhalte werden genau auswählt, in eine lehrplanmäßige Reihenfolge gebracht und in imitativ- reaktiven Aktionsmustern im weitesten Sinne eingebunden. Es leuchtet ein, dass in einem derartig eng gefassten, stark kontrollierten Übungsprogramm kaum Fehler entstehen, und wenn doch, werden sie, weil sie als negatives Lernerverhalten betrachtet werden müssen, sogleich korrigiert.

Eine behavioristisch akzentuierte Methodik folgt einer Auffassung von Fehlern, wie sie aus der starken Version der Kontrastiven Analyse bekannt ist. Ihre Prinzipien stecken in den Begrifflichkeiten: Das Lernprogramm wird unter Einbeziehung der Muttersprache der Lerner konzipiert, geht also kontrastiv vor. Durch Sprachvergleich sollen potentielle Fehlerquellen identifiziert werden, damit sie gar nicht erst auftreten.

Dieses Vorgehen macht nur Sinn, wenn man glaubt, dass allein Übung den Meister macht und wenn man den Einfluss der Muttersprache als Hauptwenn nicht gar als alleinige Ursache für Fehler sieht, die dann ja auch leicht zu vermeiden wären. Die Kontrastive Analyse ist von beiden Annahmen beeinflusst. Zur Fehlervermeidung stuft sie diejenigen Sprachelemente als schwierig ein, die in Ausgangs- und Zielsprache unterschiedlich sind, z.B. das *present perfect*. Leicht sind die in beiden Sprachen ähnlichen Elemente, z.B. die Verwendung der Artikel. Entsprechend sind als Konsequenz für den Unterricht Akzentuierungen der Übungsabläufe.

Warum zumindest im Fortgeschrittenenunterricht am Gymnasium die Euphorie für nicht-kognitive Zugänge zur Fremdsprache verglüht ist, hat mit den Ergebnissen zu tun, die man mit ausschließlich imitativ- reaktiven Lernformen auf der Basis kontrastiv ermittelter Lehrpläne im Unterricht erzielte. Sie sind nachweislich unbefriedigend, wie J. C. Richards und Th. S. Rogers fest-

halten: „Students were often found to be unable to transfer skill … to real communication“.[14]

Was nützt es auch, wenn Lernende vielleicht fehlerfrei sprechen, was sie trainiert haben, aber nicht imstande sind, mit dem Erlernten zu kommunizieren. Das sah man schon Anfang der 1970er Jahren so, als neue linguistische und lerntheoretische Forschungsergebnisse das auslösten, was in der Geschichte der Fachdidaktik als kognitive Wende bezeichnet wird. Die Wende drängte den Behaviorismus als lerntheoretisches Bezugsmodell des Fremdsprachenunterrichts in die Bedeutungslosigkeit. Nichtsdestotrotz konnte das Modell seine Stellung als methodische Orientierung gerade im Anfangsunterricht behaupten.

Lernen durch Bewusstmachung

Der Blick selbst in moderne Lehrbücher beweist: Erst nach der Stufe des Sprachaufbaus – meist also ab dem dritten Lernjahr – finden nicht-behavioristische Methoden stärkere Beachtung. Es genügt dann nicht mehr, dass die Schüler ein sprachliches Phänomen nur nachahmen. Vielmehr sollen sie das Konstruktionsprinzip erkennen und durchdringen, das Sprachphänomen also kognitiv, gedanklich, bewältigen, es zum Teil auch metasprachlich beschreiben, d.h. mit Hilfe linguistischer Begriffe. Die Lernenden werden angehalten, oft nach einer induktiven, von Beispielen ausgehenden Heranführung an ein grammatisches Problem, die zugrunde liegende Regularität zu erkennen und zu beschreiben. Unter Umständen wird eine selbst entwickelte Regel wieder verworfen, weil sie sich als unzulänglich erwiesen hat, d.h. von der Lehrkraft korrigiert wurde oder sie anders im Grammatikteil des Lehrbuchs steht. Was dem folgt, ist ein Spektrum an gebundenen und freien Anwendungsangeboten zur Routinisierung des bewusst gemachten Schwerpunktphänomens im Kontext hinreichend authentizitätsnaher Sprachhandlungen. Gegenüber dem Lernen durch Nachahmung haben sich die Tätigkeiten im Umgang mit den eingehenden Daten um das Analysieren, Interpretieren und funktionale Sprechen erweitert. In der Art und Weise also, wie sprachliche Daten, wie der Input zur Verarbeitung bei den Lernenden arrangiert ist, unterscheidet sich das kognitive Modell von einem behavioristischen Kompetenzaufbau.

---

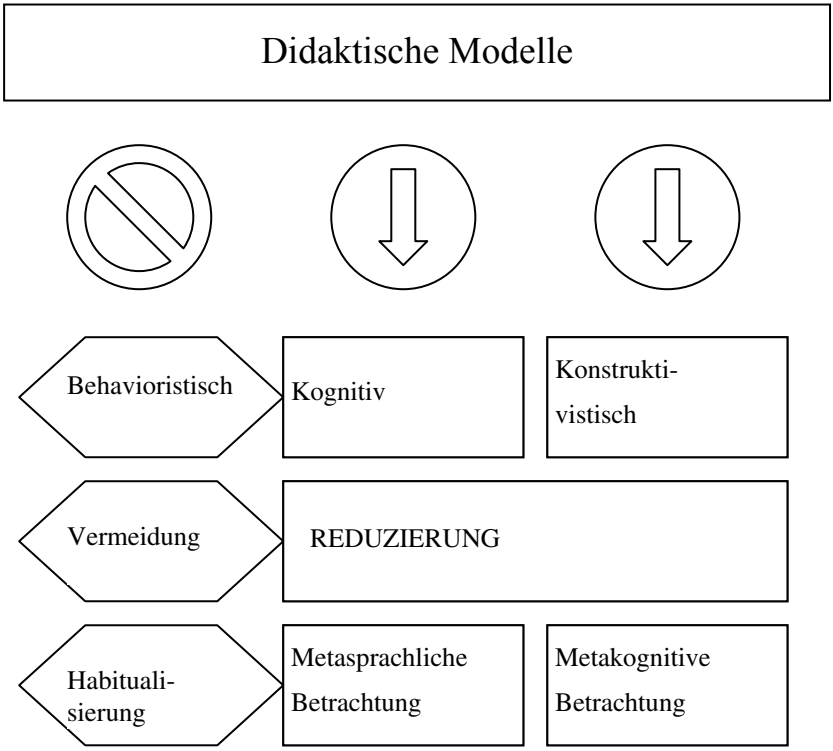
14 Richards, J. C./ Rodgers, Th. S.: *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, 2001, 59.

Lernen durch Konstruktion

Lehrkräfte, die dem kognitiven Modell folgen, werden darauf achten, dass Ihr Klassenlehrplan Einsichten fördert und nicht zu falschen Schlussfolgerungen veranlasst, und auch die Trennschärfe von ähnlichen linguistischen Phänomenen gegeben ist. Ihre Bewusstmachungen formulieren sie klar und nachvollziehbar, Fehlerkorrekturen kommen von Ihnen und sie führen sie behutsam aus, damit die Lerner nicht demotiviert werden, sie aber dennoch Orientierungen zur Selbstkorrektur erhalten.

Wer Fehler als Ausdruck individueller Hypothesenbildungen auf einem individuellen Spracherwerbsstand akzeptiert, dem genügen die didaktischen Konsequenzen, die das kognitive Modell impliziert nicht. Im Falle defizitären Sprachgebrauchs ist dann weder die Darbietung der normgerechten Sprachform allein ausreichend, noch ist der Verweis auf eine Regularität ein Allheilmittel für alle Lerner.

Womit sich die Lerner dann in stärkerem Maße auseinandersetzen müssten ist weniger, sich in der Beschreibung einer Regularität zu routinisieren als vielmehr, sich mit der Frage zu beschäftigen, welche gedanklichen Operationen ihrem defizitären Sprachverhalten vorausgingen und sich Gedanken über ihre persönlichen Strategien zu machen, die zur Konstruktion der betreffenden Normabweichung geführt haben. Sicherlich ist es noch zu früh von einem konstruktivistischen Modell zu sprechen. Es scheint sich jedoch abzuzeichnen, dass die Annahmen des Konstruktivismus in der Fachdidaktik Wirkung zeigen und die These vom Wissensaufbau als einer recht individuellen Angelegenheit sich bewahrheitet. Auf die Fehlerbetrachtung übertragen kann dies nur bedeuten, sich stärker mit den Konstruktionsstrategien von Lernern zu befassen. Der Weg der konstruktivistisch arbeitenden Lehrkraft ist es also, mit den Lernenden über deren Denkvorgänge zu kommunizieren, d.h. eine metakognitive Betrachtung zu initiieren. Mit anderen Worten eine individuelle Fehleranalyse und -therapie anzustreben.



Traditionelle Fehlerbehandlung

Die Erfahrung, dass der individuelle Fehler im Vordergrund steht, haben Schülerinnen und Schüler bisher nur in Ausnahmefällen gemacht. Zumindest lässt diesen Schluss eine Befragung von Anglistik-Studierenden zu. Ohne das Ziel zu verfolgen, eine repräsentative Untersuchung anzugehen, wurden Anglistik-Studierende zu Beginn ihres ersten Semesters (WS 2004/05) befragt, an welche Formen der Fehlerbehandlung aus ihrer Schulzeit sie sich erinnern. Die Antworten wurden zunächst im Brainstorming-Verfahren gesammelt, danach in Form eines Fragebogens wieder an die Studierenden mit der Bitte verteilt, ihre Erfahrungen mit Formen der Fehlerbehandlung durch Ankreuzen zu dokumentieren. Mehrfachantworten waren möglich, darüber

hinaus war Raum für freie Antworten gegeben. Die Nummerierung in der folgenden Liste gibt die Rangfolge der angekreuzten Antworten an.

1. Die Fehler in der eigenen Arbeit waren durch linguistische Kürzel gekennzeichnet

2. Fehler, die sehr häufig in den Arbeiten der Klasse/ des Kurses auftraten, wurden von der Lehrkraft vor der Klassengemeinschaft und vor Ausgabe der Arbeit besprochen

3. Die Arbeit wurde ausgehändigt, daran schloss sich die Korrektur der häufigsten Fehler an.

4. Die Ursachen für manche Fehler wurden erläutert

5. Fehler waren gekennzeichnet, die Schüler wurden aufgefordert, selbst die Ursache zu finden, z.B. durch Nachschlagen etc.

6. Die korrigierte Arbeit enthielt Hilfen zur Verbesserung, z.B. Verweise auf das Englischbuch, die Grammatik etc.

7. Die Lehrkraft besprach auch mit einzelnen Schülern deren Fehler

Alle Studierenden markierten die an erster bis dritter Stelle gelisteten rekonstruierten Formen der Fehlerbehandlung. Was das Rückgabeverfahren angeht, gibt es im Wesentlichen zwei Vorgehensweisen (2 und 3). Sie unterscheiden sich lediglich darin, zu welcher Zeit den Lernenden ihre Arbeit vorlag. Unabhängig davon wurden die häufigsten Fehler der Lerngruppe zu einem gegebenen Zeitpunkt im Plenum zu besprechen, nicht individualisiert. Jedoch wurden die Ursachen für die besprochenen Fehler in der Regel transparent gemacht.

Die Fehlermarkierung selbst geschieht nach Erfahrung der Studierenden hauptsächlich in Form einer linguistischern Kodierung, z.B. *tense, aspect* etc., eine Minderheit gab an, dass ihre individuellen Texte neben der Fehlerkennzeichnung auch konkrete Verbesserungsvorschläge enthielten, d.h. die korrigierte Variante einer fehlerbesetzten Äußerung von der Lehrkraft hinzugefügt wurde. Bei keinem Studierenden wurde dies offenbar kontinuierlich betrieben, d.h. erstreckte sich diese Form der Fehlermarkierung auf den gesamten Text des Prüflings, sondern blieb auf einige ausgewählte Fehler beschränkt. Bemerkenswert ist zudem die Tatsache, dass stets alle Fehler markiert und in das Blickfeld des Prüflings gerückt wurden. Eine visuelle Hervorhebung bzw. Akzentuierung bestimmter Fehler, die auch zu Auswir-

kungen auf nachfolgende Korrekturaufträge führen würde, gab es nicht. Neben der linguistischen Kodierung eines Fehlers gab es für die Mehrheit der Studierenden keine weiteren Informationen, insbesondere darüber, wie leicht oder schwer ein Fehler zu werten war, welche Auswirkungen auf die Verständlichkeit der Äußerungen er hat etc.

Wichtig war die Frage, in welcher Form mit dem markierten Fehler umgegangen werden sollte. Am häufigsten wurde genannt, dass als Hausaufgabe eine korrigierte Version der Arbeit anzufertigen war und die markierten Fehler durch normgerechte Formen ersetzt werden sollten. Andere Formen als das reproduktive Korrekturverfahren kreuzten nur wenige Studierenden an, mit dem Auftrag, die markierten Fehler selbst zu korrigieren unter Zuhilfenahme entsprechender Hinweise auf Grammatikregeln, Tipps zum Nachschlagen hatten nur sehr wenige Studierende Erfahrungen. Noch geringer war der Anteil jener, der individuell durch Erläuterungen zu Fehlern von der Lehrkraft betreut wurde.

Fehlertherapie durch Interviews

Eine individuelle Fehlertherapie sucht nicht nach einer Klassifizierung von linguistischen Defiziten, sondern befasst sich mit der Entstehung des Fehlers. Sie geht davon aus, dass zwar viele Fehler auf interlingualen und intralingualen Zwischenhypothesen zurückzuführen sind, oftmals bei Lernenden unterschiedliche Denkoperationen zum gleichen Ergebnis geführt haben. So kann die Äußerung **I have my watch lost* auf interlinguale Beeinflussungen zurückzuführen sein, wenn die Hypothese lautet: behalte deutsche Satzstellung bei, ersetze deutsche Wörter durch englische. An möglichen Ursachen kommt in Frage, dass der Lerner englischsprachige Äußerungen kennen gelernt hat, die syntaktische Gemeinsamkeiten mit dem Deutschen aufwiesen, z.B. *I can sing*; *I have no time*. Nun bildet er die Hypothese, dass der Transfer auch für das Beispiel gültig ist. Ursache für diese Operation kann jedoch auch die Hypothese sein, es sei richtig, sich an Äußerungen wie *I have my hair cut* zu orientieren, Dies kann dazu verleiten, die Äußerung in Analogie zum normgerechten Ausgangsbeispiel zu bilden. Das knappe Beispiel zeigt zum einen die Begrenztheit von Fehlererläuterungen vor dem Klassenverband, zumal nicht alle Ursachen für eine Normabweichung zur Sprache kommen können. Zum anderen wird die Notwendigkeit deutlich herauszufinden, welche Denkstrategien beim individuellen Lerner für eine spezielle Hypothese wirksam waren, die zur Fehlleistung geführt hat. Die Auswertung

diesbezüglicher Daten könnte zu gezielten individuellen Lehr- oder Beratungsaktivitäten seitens der Lehrkraft führen, die Lernwege verkürzen. Die Frage ist, wie lassen sich solche Daten ermitteln?

Eine Möglichkeit ist die Methode des lauten Denkens, wie sie Günter Jauch in seiner Ratshow einsetzt. Nun kann man Schüler schlecht auffordern, durch lautes Denken eine Fehlerursache zu rekonstruieren, während sie kommunikativ und interaktiv tätig sind. In Kombination mit einer anderen Forschungsmethode der Kognitionswissenschaften ist die Aufforderung zum lauten Denken jedoch durchführbar. Gemeint ist hier die Befragung der Lerner im Anschluss an ihre Sprachproduktionen, das persönliche Interview außerhalb der Klassengemeinschaft, wo Schüler einige ihrer von der Lehrkraft dokumentierten Normweichungen im privaten Gespräch kommentieren, Korrekturimpulse aufgreifen, und so Hinweise auf die Struktur der zugrunde liegenden Operationen liefern.

Individualisierte Fehlerkarten

Mit Interviews lassen sich sehr gezielte therapeutische Maßnahmen für individuelle Lerner durchführen, wie Meier gezeigt hat.[15] Er befragte Lernende in Einzelgesprächen, warum sie sich für die vorliegende (fehlerbesetzte) Lösung entschieden haben, zunächst ohne dass ihnen ein Fehler ins Bewusstsein gerückt wurde. Später wurden dann mit Impulsen gemeinsam die Ursachen rekonstruiert, die Erkenntnisleistung durch den Auftrag gefestigt, analoge Äußerungen zu produzieren. Dieses Verfahren, wird man aus zeitlichen Gründen regelmäßig nur mit besonders therapiebedürftigen Schülern einer Lerngruppe durchführen können. Eine ökonomische Variante des Verfahrens zur Durchführung im Klassenverband besteht darin, individuelle Fehler aus aktuellen Sprachproduktionen auf *hot cards* zu notieren, die betreffenden Lernenden zur Skizzierung ihrer Hypothese aufzufordern und sie dann eine Verbesserung selbstständig vornehmen zu lassen, unter Umständen versehen mit Hilfen zur Lösungsplanung. Die korrigierte Version kann vor der Ablage in das Portfolio von der Lehrkraft nochmals kommentiert oder durch Hinzufügung einer *transfer task* verankert werden. [16]

---

15 Meier, J.: „Individuelle Fehlertherapie im Fremdsprachenunterricht“, in: *Englisch* 2/1994, 58-62.

16 Vgl. Bartram, M./ Walton, R.: *Correction. A positive approach to language mistakes*. Hove, 1991. Vgl. auch Nahdorf, B.: „Weniger Fehler – besserer Ausdruck. Wie schulische

Name (Vorderseite)	(Rückseite)
your mistake	your correctio
your comment my task for you	

Fehlersensibilisierung

Natürlich haben auch Maßnahmen zur Fehlersensibilisierung letztlich therapeutische Funktion. *Awareness activities* veranlassen die Lernenden zur individuellen Theorienbildung und geben ihnen Gelegenheit, diese im Auswertungsgespräch zu überprüfen. Vor diesem Hintergrund sind Korrekturaufträge für die Klasse zu sehen. Im Beispiel unten für das vierte Lernjahr gilt es, Fehler zu identifizieren und daran anschließend Hypothesenbildungen und -überprüfungen zu ihrer Entstehung vorzunehmen.

Dear Linda,

Mistakes (x)

(1) First of all thanks for your letter which I enjoyed reading

(2) very much. I got it three days ago. I had a good time at

(3) the Easter holidays which I spended with my aunt. The

(4) weather was good –the most time . We had a lot of fun and

(5) I even learned how to climb a tree.

(6) Thanks again for your inviting. I'm looking

(7) forward to stay with you and I can hardly await it.

(8) I have holidays from 1st June till 12th. So I'd like to come

(9) and see you on 3rd June if you aren't against it. Of course,

(10) I would be pleased if I could visit your school.

(11) What about your Easter holidays? Did you went to Suffolk

(12) with your brother? I hope you had an nice time, anyway.

(13) I must close now. Please write soon.

(14) Love

Anna-Lena w 144

(aus Hecht/ Green, 1983, op.cit.)

Praxis zu diesem Ziel beitragen kann", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4/1993, 354-362.

Zu den schülerorientierten Sensibilisierungsformen zu zählen sind spielerische Kontexte. Wegen ihres Wettbewerbscharakters sind sie imstande, bei vielen Lernenden einen Motivationsschub für eine kognitive Auseinandersetzung mit Abweichungsphänomenen auszulösen. Als besonders gelungenes Format sei auf die schon als legendär zu bezeichnende *grammar auction* (Rinvolucri) verwiesen, in der alle wünschenswerten Aspekte berücksichtigt sind. [17]

Der didaktische Ort der Fehlerkorrektur

Die Notwendigkeit für Fehlersensibilisierung und Fehlertherapie verlangt nach eigens hierfür reservierten Unterrichtseinheiten und individuellen Interaktionen zwischen Lernendem und Lehrkraft. In den wichtigen Phasen freier Sprachproduktionen sollte nach Ansicht der meisten Fachdidaktiker auf Korrektureingriffe verzichtet werden. Hier wird man nur im Ausnahmefall und dann implizit verbessern. Durch ein fehlerbereinigtes Lehrerecho oder durch alternative Versprachlichungsangebote können Missverständnisse oder Unverständlichkeit vermieden werden. Ihre Funktion als Beraterin bleibt der Lehrkraft auch in freien Anwendungen erhalten. Die Lernenden sind bei großen Versprachlichungsproblemen auf spontan verfügbare Hilfen angewiesen. Allerdings sollten Hilfsangebote bzw. Korrekturen nicht zur Regel werden. Die Routinisierung von Kommunikationsstrategien wäre sonst ebenso gefährdet wie überhaupt eine selbstbewusste, funktionale Umsetzung des Ausdruckswillens. Auch Günter Jauch hat so manches Hilfeersuchen und manch einen Fehler aus gutem Grunde überhört.

---

17 Rinvolucri, M.: *Grammar Games. Cognitive, affective and drama activities for EFL-students.* Cambridge, 1984.

Grammar Auction

You have $2000. Look at the sentences below and decide how much money you are prepared to bid for each one. The minimum bid is $50. The winner is the team with the most correct sentences and the most money left.

	Price	Team
1. We agree with you on the library.		
2. Our school has a rather bad reputation on academic skills.		
3. The parents are pretty well off.		
4. I take it you don't want to be supervised in any way.		
5. Perhaps we can see to it that you get a coffee machine.		
6. We have to do something against it.		
7. I think it's not our duty to provide the public with a new swimming pool.		
8. It's your job to make pressure on the council.		
9. Our students are here to pass a good exam.		
10. My child never takes home books from the library.		
Money left		

(Nach Rivolucri 1984)

Correct sentences

Solution: 1 ok; 2. Our school has a rather bad reputation *for* academic *achievement, 3. ok; 4. ok; 5 .ok;* 6. We have to do something *about* it; 7. *I don't think* it's our duty to provide the public with a new swimming pool; 8. ok; 9. Our students are here to *get good results; 10 ok.*

Bibliographie

Bartram, M./ Walton, R.: *Correction. A positive approach to language mistakes.* Hove, 1991.

Edmondson, W./ J. House: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen, 1993.

Hecht, K-H/ Green, J.P. : *Fehleranalyse und Leistungsbewertung im Englischunterricht der Sekundarstufe I.* Donauwörth, 1983.

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

Johnson, K.: *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching.* Cambridge, 2001, 59.

Knapp-Potthoff, A./ Knapp, K.: *Fremdsprachenlernen und -lehren*. Stuttgart, 1982.

Knapp-Potthoff, A.: „Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht“. In: *Englisch Amerikanische Studien* 9/1987, 205-220.

Meier, J.: „Individuelle Fehlertherapie im Fremdsprachenunterricht“. In: *Englisch* 2/1994, 58-62.

Nahdorf, B.: „Weniger Fehler – besserer Ausdruck. Wie schulische Praxis zu diesem Ziel beitragen kann“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4/1993, 354-362.

Rampillon, U.: *English beyond the classroom*. Bochum 1990.

Richards, J.C.: *The Context of Language Teaching*. Cambridge, 1971.

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

Rinvolucri, M.: *Grammar Games. Cognitive, affective and drama activities for EFL-students.* Cambridge, 1984.

Timm, J. P. (Hrsg.) Themenheft: „Vom Umgang mit Fehlern“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht-Englisch* Heft 4/1992 .

Vollmer, H. J. et al.: „Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2/2001, 1-143.

Wolfson, C.: „Rules of Speaking“. In: Richards, C. J./ Schmitt, R. (Hrsg.): *Language and Communication*. London 1984, 61-87.

Michael Bludau

Fertigkeit Schreiben

Rückblick

Sicher hatte in den Anfängen des Fremdsprachenunterrichts das Schreiben einen hohen Stellenwert, schon allein deswegen, weil mangels geeigneter Kommunikationsmittel, wie z. B. Telefon, und wegen der begrenzten Möglichkeiten, mit den jeweiligen Partnern in direkten Kontakt zu treten, der schriftlich verfasste Text in vielen Fällen die einzige Möglichkeit dafür war, dass überhaupt Kommunikation zustande kam. So kann man davon ausgehen, dass in einer wie immer gearteten fremdsprachlichen Unterweisung vergangener Jahrhunderte der Anteil des Schreibens ein relativ großer gewesen sein dürfte. Die enge Verzahnung von gesprochenem und geschriebenem Wort war eine weitgehend akzeptierte Maxime, die nicht weiter hinterfragt, sondern als selbstverständlich hingenommen wurde. Die „four skills“ waren mithin kein Gegenstand grundsätzlicher Überlegungen, und somit wurden weder die wechselseitigen Interdependenzen noch die spezifischen Besonderheiten der einzelnen Fertigkeiten gesehen.

In dem Maße, in dem Fremdsprachenunterricht Bestandteil der schulischen Vermittlung wurde und beim Unterricht von „lebenden“ Sprachen der Unterricht von „toten“ Sprachen, also Griechisch und vor allem Latein, als Modell übernommen wurde, verblieb Schreiben in einer wenig reflektierten Verbindung mit Sprechen, Hören und Lesen. Diese Selbstverständlichkeit führte letztlich dazu, dass in den ersten Ansätzen einer methodisch-didaktischen Literatur dem Schreiben, obwohl es als Bestandteil vieler Übungsformen beständig präsent war, nur geringe Aufmerksamkeit zugewandt wurde. So verwundert es nicht, dass noch Rudolf Münch (etwa 1950) schreiben konnte:

„Eine eigene Schreiblehre, die die Einführung in die englische Rechtschreibung und deren weitere Pflege zum Gegenstand hätte, war in den bisherigen Methodiken nicht enthalten.“[1]

---

1 Münch, R.: *Prinzipien und Praxis des englischen Unterrichts an deutschen Schulen.* Berlin-Köln: Weidmann-Greven, o. J., 112.

Wolfgang Börner hat diese erste Phase in der Geschichte des Schreibens im Fremdsprachenunterricht als „schreibnaive Phase“[2] bezeichnet. Und der kritische Beobachter registriert in der Tat eine beunruhigende Diskrepanz, dass nämlich in der „schreibnaiven“ Phase einerseits schriftliche Leistungen bei der Bewertung und Benotung schulischer Leistungen eine unverhältnismäßig starke Gewichtung erfuhren, dass andererseits aber in der fachdidaktischen Literatur dem Schreiben letztlich nur eine Nischenexistenz zugebilligt wurde.

Und selbst dieser Nischenexistenz schien etwa seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts das Aus zu drohen, wurde doch nunmehr Schreiben in der Hierarchie der „four skills“ ganz tief unten angesiedelt und damit eigentlich fast für überflüssig erklärt. Wenn Wolfgang Börner diese Zeit eine „Phase der Schreibfeindlichkeit“[3] nennt, so mag das überzogen erscheinen. Der Terminus trifft jedoch durchaus das, was etwa ab 1968 in weiten Teilen der fachdidaktischen wie der curricularen Literatur zu dem Thema Schreiben ausgesagt und gefordert wurde.

Da kann man fast von einer kopernikanischen Wende sprechen, dass in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts die Schreibforschung starke Impulse für eine Neupositionierung der Fertigkeit Schreiben in der fachdidaktischen Diskussion gab und damit dieser Fertigkeit in der Quadriga der „four skills“ einen gleichwertigen Platz einräumte. Denn in der Tat ist auf der heutigen Entwicklungsstufe der Menschheit Sprache nicht nur ein phonetisches System von gesprochener Sprache, sondern immer auch grafisches System von geschriebener Sprache. Und weil verschriftlichte Sprache wichtiger Bestandteil von Kommunikation in unserem technischen Zeitalter ist, muss der Fremdsprachenunterricht die besonderen Herausforderungen erkennen, welche die Vermittlung der Fähigkeit Schreiben an Lehrende und Lernende stellt.

Dabei sollte der eine zeitlang hitzig geführte Streit[4], ab wann denn nun das Schreiben Bestandteil des Unterrichts werden darf, heute keine Rolle mehr

---

2 Börner, W.: „Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache“. In: Antos, G./ Krings, H. P. (Hrsg.): *Textproduktion – Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick.* Tübingen: Niemeyer, 1989.

3 Börner, W., op. cit., 351 ff.

4 Vgl. dazu die Diskussion um den sog. Lautierkurs in der Blütezeit der „direkten Methode“, etwa bei Hübner, W.: *Didaktik der neueren Sprachen*. Frankfurt/M.: Diesterweg, 1933, 70: „... ergibt sich die natürliche zeitliche Stufenfolge: voran steht die Schulung des Ohres und

spielen, erweist doch die Praxis, dass Schüler, die schon in der Muttersprache schreiben können, zumeist auch das in der Fremdsprache Erlernte schriftlich fixieren wollen. Dies gilt auch für den Primarbereich.

Schreiben und Schreibforschung

Etwa seit Mitte der 70er Jahre wurden in der Schreibforschung eingehender die kognitiven Prozesse untersucht, die der Produktion schriftlicher Texte zugrunde liegen. Sylvie Molitor-Lübbert hat die dabei aufgeworfenen Fragen so beschrieben:

„Welche kognitiven Operationen muss jemand durchführen, um ziel- und adressatengerechte Texte zu erstellen?

Welche kognitiven Fähigkeiten liegen diesen Operationen zugrunde?

Wie werden diese Fähigkeiten erworben bzw. wie sind sie zu unterrichten?“[5]

Fasst man die inzwischen veröffentlichte Literatur vereinfachend zusammen, so könnten folgende zwölf Thesen eine Sachstandbeschreibung ergeben:

1. Schreiben ist aktives kommunikatives Handeln.
2. Schreiben ist im Normalfall jeweils in eine bestimmte Situation sozial und kulturell eingebunden, durch welche wiederum die Intention des Schreibenden bestimmt wird.
3. Schreiben resultiert als Endergebnis von kommunikativem Handeln, von situativer Einbettung und von der Schreibintention jeweils in einer definierbaren Textsorte.
4. Schreiben ist in der Regel Text-Produzieren durch einen isolierten Einzelnen.
5. Schreiben erfolgt ohne direkten Kontakt mit dem/ den Adressaten und damit ohne direkte Rückkoppelung (Feedback).
6. Schreiben ist ein Prozess, der in Phasen untergliedert werden kann.

---

der Artikulationswerkzeuge, während die Verknüpfung der Laute mit den Schriftbildern erst eine spätere Stufe darstellt.“

5 Molitor-Lübbert: „Schreiben und Kognition“. In: Antos, G./ Krings, H. P., op. cit., 278.

7. Schreiben vollzieht sich in längeren aufeinanderfolgenden Zeitabschnitten und nicht in akuter Unmittelbarkeit und damit der Gleichzeitigkeit von Wissensaktivierung und Verbalisierung beim Sprechen.
8. Schreiben wird aufgrund des Zeitfaktors stärker kognitiv gesteuert als Sprechen.
9. Schreiben bedarf wegen der Isolation des Schreibenden eines hohen Maßes an autonomer sprachlicher Kompetenz und damit der Fähigkeit zum kritischen Umgang mit dem selbstproduzierten Text.
10. Schreiben – und das gilt insbesondere für Schreiben in der Fremdsprache – erfordert eine systematische Schreibschulung, die alle Phasen des Schreibprozesses berücksichtigt.
11. Schreiben als Fertigkeit und damit Bestandteil der fremdsprachigen Kompetenz wird durch Einübung von Schreibstrategien und Schreibtechniken ermöglicht.
12. Schreiben in der Form von schriftlichen Prüfungen bleibt ein Sonderfall, der sich aus dem System staatlicher und nichtstaatlicher Qualifikationsvergabe herleitet.

Produkt-orientierte Schreiblehre

Schreibforschung, Didaktik und Methodik haben sich zunächst den Endprodukten des Schreibens im Fremdsprachenunterricht zugewandt, wobei es vereinfacht um die Fragen ging: Welche Textsorte kann der Schüler, dem jeweilige Entwicklungsstand seiner sprachlichen Kompetenz entsprechend, produzieren? Wie soll das Endprodukt aussehen, das der schreibende Schüler auf der entsprechenden Stufe des Lehrgangs zu produzieren vermag?

Grob klassifizierend könnte man die in Frage kommenden Textsorten in vier Gruppen einteilen:

1. informal writing,
2. formal writing,
3. study writing,
4. creative writing.

Was damit im Einzelnen gemeint ist, veranschaulicht die folgende Tabelle. Sie gibt eine Übersicht über mögliche, zu unterschiedlichen Textsorten füh-

rende Aufgaben, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit oder Systematik zu erheben:

Informal writing	**Formal writing**	**Study writing**	**Creative writing**
Writing a memo/ short note/ short message	Writing a description of daily routine activities	Taking notes	Writing speech bubbles for a cartoon strip
Writing a postcard	Giving rules/ instructions	Outlining a text	Writing a picture/ doodlestrip story
Writing an informal/ personal/ friendly letter	Filling a form	Writing a definition of a word/ term/ phrase	Writing a dream story
Writing a thank-you/ bread-and-butter letter	Writing a letter of inquiry/request	Writing a book/film review	Making a story from key words/ phrases
Keeping a personal diary/ journal	Writing a letter of application	Describing a picture/ photo	Making a story of jumbled sentences
Writing about one's personal tastes	Writing a curriculum vitae	Writing a description of an object/ place/ person	Completing a story
Writing a Valentine	Making an advertisement	Writing a report on a lesson/project/school trip/accident etc.	Writing a Science Fiction story
Writing an invitation to a friend	Writing a letter to the editor	Drafting questions for an interview	Writing an acrostic
Writing a letter of congratulation	Writing a factual report	Conduct a survey	Writing a dictionary poem
Writing a Christmas card	Writing a news story	Explain purposes in instructional information	Write an one-act play
Expressing positive/ negative emotions	Writing a recipe	Transferring information from a diagram	Imagining dialogues
Writing a letter of apology	Writing a tourist guide	Writing an essay of opinion	Making a class magazine

Etc.	Etc.	Etc.	Etc.

Auch wird bei obiger Aufstellung nicht der Versuch gemacht, die Aufgabenstellungen einzelnen Lernjahren zuzuteilen. Grundsätzlich kann man aber von einer unterschiedlichen curricularen Intensität der vier Textsorten-Kategorien ausgehen. In der untenstehenden Tabelle bezeichnet die Zahl der Kreuze den Umfang, den die jeweilige Textsorten-Kategorie am Gesamt der Ausbildung der Fertigkeit Schreiben auf der entsprechende Lernstufe etwa einnehmen kann:

Lernstufe	**Informal writing**	**Formal writing**	**Study writing**	**Creative writing**
1./2. Lernjahr	XXX	X	(X)	X
3./4. Lernjahr	XXX	XX	XX	X
5./6. Lernjahr	XX	XXX	XXX	XX

Im Rahmen von produkt-orientierten Ansätzen für die praktische Umsetzung von Schreiblehre muss auch die Frage bedacht werden, wie der Lernende von einem gelenkten bzw. kontrollierten Schreiben zu so etwas wie „freiem“ Schreiben kommt. Man kann auch hier einen Viererschritt zugrunde legen:

1. kopierendes Schreiben: imitierendes Wiedergeben von Modellvorgaben,
2. eng-geführtes Schreiben: weitgehende Steuerung durch Modellvorgaben,
3. weit-geführtes Schreiben: geringfügige Steuerung durch Modellvorgaben,
4. freies Schreiben: Verzicht auf Steuerung und Modellvorgaben.

Die einfachste Aufgabe für kopierendes Schreiben, wäre das Abschreiben eines vorgelegten Textes. Das wird allerdings nur in der Anfangsphase – und dabei auch nur sehr selten – Sinn machen. Andererseits sollte man nicht unterschätzen, dass solche Aufgabe im Einzelfall durchaus nützlich für die Entwicklung von „error-awareness“ gegenüber einem selbst geschriebenen Text ist. Verbreiteter ist die Aufgabenform, bei welcher der Modelltext verschiedene „slots“ enthält, in denen unterschiedliche Varianten angeboten werden, wobei der Schreiber durch die von ihm getroffene Entscheidung bei seiner Auswahl der Variante den Inhalt des von ihm erstellten Textes mitbestimmen kann. Wenn die „slots“ des steuernden Modelltextes zunehmend eigene Entscheidung bei der Füllung von lexikalischen oder strukturellen

Leerstellen erfordern, sind wir bereits beim eng-geführten Schreiben. Weitgeführtes Schreiben verzichtet zunehmend auf die Vorgabe von Satz- und Textstrukturen. So kann zum Beispiel die Produktion einer Geschichte vom Schreiber eingefordert werden, indem man entweder den Anfang oder das Ende der Geschichte vorgibt oder eine Liste von beim Schreiben der Geschichte zu verwendenden lexikalischen Einheiten als Arbeitsgrundlage nutzt. Gegenüber dem „guided writing“ in unterschiedlichen Formen bleibt das Freie Schreiben im Fremdsprachenunterricht ein relativer Begriff. Da die „near-nativeness“ bei der Beherrschung der Fremdsprache zwar ein anzustrebendes Ideal ist, das wie alle Ideale in der Realität kaum erreicht werden kann, werden sich in diesem Bereich nur sehr schwer Aufgaben aus dem Stand stellen und bearbeiten lassen. Wenn denn aber doch auf einer fortgeschrittenen Stufe „frei“ geschrieben wird, dann sollte diese Textproduktion fest in die vorausgehende Unterrichtsreihe eingebaut und dabei entsprechend inhaltlich und sprachlich vorbereitet sein, womit der Begriff „frei“ bereits wieder relativiert wird.

Prozess-orientierte Schreiblehre

Für die Fremdsprachenmethodik ist besonders wichtig die veränderte Betrachtungsweise bei der Vermittlung der Fertigkeit Schreiben, die sich aus dem prozess-orientierte Ansatz ergibt. Bei der Produkt-Orientierung stand der Text als Endergebnis von Schreiben im Mittelpunkt linguistischer Analysen und davon abgeleiteter methodisch-didaktischer Folgerungen. Die Prozess-Orientierung befasst sich vorrangig mit den kognitiven Strategien, die während der gesamten Texterstellung wirksam werden. Zudem bedeutet „Prozess“ nach der Duden-Definition „Vorgang, Ablauf, Verfahren, Entwicklung“, mithin also zeitlicher Ablauf, der sich in einzelne Phasen untergliedern lässt und somit detaillierter beschrieben werden kann. Insgesamt ist man – wie auch die folgende Tabelle zeigt – einig, dass sich der Prozess des Schreibens aus methodischen Gründen am besten in drei Phasen untergliedern lässt:

Lynch[6]	Hedge[7]	Flower/ Hayes[8]	Börner[9]	
Selecting Reading Planning	Planning Organizing	Planning	Planen	PRE-WRITING
Drafting	Composing Communicating	Translating	Formulieren	WHILE-WRITING
Re-writing Proof-reading	Improving Revising Editing	Reviewing	Überarbeiten	POST-WRITING

Die von den einzelnen Autoren vorgeschlagenen unterschiedlichen Bezeichnungen für die Teilaktivitäten innerhalb des Prozesses der Textproduktion haben einen gemeinsamen Nenner: Der Schreibende agiert in einer zeitlichen Abfolge von unterschiedlichen Aktivitäten, die sich beziehen

a) auf den Zeitraum vor Beginn der eigentlichen (manuellen) Schreibhandlung (= PRE-WRITING) ,

b) auf den Zeitraum während des Erstellens des Textentwurfs (WHILE-WRITING)

c) auf den Zeitraum, der für die Überprüfung und die Verbesserung sowie die Erstellung der Endfassung des Textes verwandt wird (POST-WRITING).

Diese systematische Darstellung darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich in der Praxis des Schreibens einzelne Aktivitäten beständig überlappen. Wer z. B. Stichworte sammelt, wird dabei unter Umständen bereits Rechtschreibfehler korrigieren.

Ergänzend ist zudem festzustellen, dass die tabellarische Darstellung des Schreib-Prozesses sich zunächst auf die Aktionen des Schreibenden konzentriert, mithin also auf die Frage: Was muss der Lernende in der jeweiligen

6 Lynch, T.: *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1996, 148.

7 Hedge, T.: *Writing*. Oxford: Oxford University Press, 1989, 21-23.

8 Flower, L. S./ Hayes, J. R.: „Identifying the organization of writing processes“. In: Gregg, L. W./ Steinberg, E. R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, 1980, 3-30.

9 Börner, W., op. cit., 353 ff.

Phase an sprachlicher und kommunikativer Kompetenz einbringen, um den Anforderungen gerecht werden zu können?

Wenn wir uns im Folgenden den drei Phasen im Einzelnen zuwenden, geht es weniger um die Analyse und Beschreibung von individuellen Schreibprozessen. Vielmehr müssen zwei weitere Fragen beantwortet werden:

Welche didaktischen und methodischen Konsequenzen ergeben sich aus dem Verständnis von Schreiben als einem in Phasen ablaufenden Prozess?

Wie muss der Lehrende Unterricht organisieren, damit der Schreibende die Fertigkeit Schreiben, der jeweiligen Lehrgangsstufe entsprechend, weiterentwickelt?

Pre-writing

In der „schreibnaiven“ Periode hatte man es sich einfach gemacht. Wer die Fremdsprache sprechen gelernt hat, muss nur noch die grafische Umsetzung der Laute in Buchstaben beherrschen und kann somit schreiben. Doch genauso wie beim Erlernen des Sprechens in der Fremdsprache unterschiedliche Aspekte berücksichtigt werden müssen, so gibt es solch Aspekte auch beim Schreiben:

1. der formale Aspekt: Rechtschreibung, Zeichensetzung,
2. der strukturelle Aspekt: Grammatik, Textsorte, Textstruktur,
3. der stilistische Aspekt: Idiomatik, Pragmatik,
4. der inhaltliche Aspekt: Themenbezogenheit, Klarheit,
5. der soziale Aspekt: Adressatenbezogenheit,
6. der interkulturelle Aspekt: auf die Zielsprache bezogene kulturelle Kompetenz.

Die obige Liste weist schon eine gewisse Hierarchie der Aspekte auf. Je nach dem Lernjahr, in dem wir uns befinden, werden nur einige Aspekte eine Rolle spielen. Im 1. und 2. Lernjahr wird sich das Augenmerk in Planung und Durchführung des Schreibunterrichts auf die beiden ersten Aspekte richten. Mit weiterem Fortschreiten im Lehrgang erhalten stilistische Fragen größere Bedeutung. Der inhaltliche Aspekt setzt voraus, dass Schreiben sich zunehmend von der Engführung durch Modellvorgaben löst und dass damit den Lernenden eine gewisse kreative Freiheit zugestanden wird. Allerdings ist

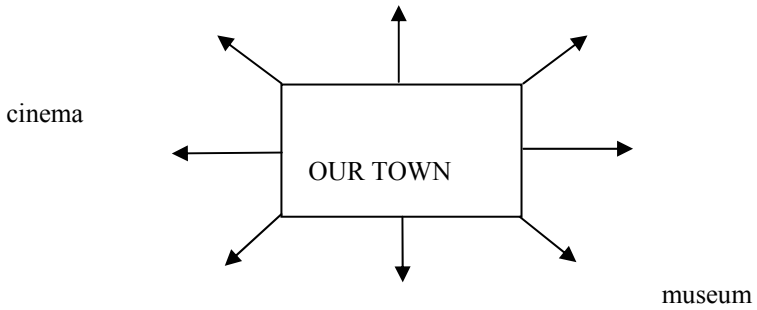
hierbei ein Problem zu beachten, das man als „fremdsprachliche Regression“[10] bezeichnen kann: Zwischen dem, was ein Schreibender dieser Altersstufe aufgrund seiner geistigen Entwicklung inhaltlich schon zu einem Thema zu sagen hätte und sagen möchte, und dem, was er tatsächlich aufgrund der inzwischen erworbenen fremdsprachlichen Kompetenz schreiben kann, gibt es ein erhebliches Gefälle, das unter Umständen bei Schülern durchaus zu Frustrationen führt.

Aus der Fülle von Möglichkeiten, wie die Phase des Pre-writing gestaltet werden kann, seien hier zwei Modelle[11] vorgestellt. Es versteht sich von selbst, dass solche Übungen immer Bestandteil sein müssen einer größeren Unterrichtsreihe (hier nur verkürzt angedeutet), für die als wesentliches Lernziel die Produktion einer klar definierten Textsorte bestimmend ist.

Modell 1: Describing your home town (4. Lernjahr)

An exchange group of young people from your British twin town is going to come to your home town. They want to have some kind of information beforehand. Find out as much as possible about places of interest in your home town and about activities of young people in their leisure time. Use your dictionary to find words and their correct spelling.

Step 1: Mind- mapping: places, building, facilities



Step 2: Write down nine questions about the places on your mind-map. Begin your questions either with „Where can you ….?“ Or with „What can you do/

10 Börner, W., op. cit., 351/2.

11 Für dieses wie für die folgenden Modelle gilt: Die hier vorgeschlagene Einsprachigkeit des Vorgehens kann je nach dem Leistungsniveau der Lerngruppe und entsprechend dem Lehrstil des Unterrichtenden im Sinne einer „aufgeklärten Einsprachigkeit“ durch Einbeziehung der Muttersprache variiert werden.

see in/ at …? Example: Where can you see a collection of interesting things from former times?“

Step 3: Group your questions under the following headings:

a) activities when the weather is fine,

b) activities when it is cold or rainy,

c) activities in the evening or at night.

Step 4: Exchange your questionnaire with another boy or girl and make him or her answer the questions.

Step 5: In groups of four, find out the questions which are not in your questionnaire, and together work out a new questionnaire which includes all the questions.

Die einführenden Sätze beschreiben den inhaltlichen Rahmen „Unsere Stadt“. Step 1 leistet lexikalische Vorarbeit durch das Aufsuchen von Einzelwörtern, wobei gleichzeitig die korrekte Schreibung gesichert werden soll. Step 2 bindet die Einzelwörter in Strukturen ein, wobei zunächst Fragestrukturen reaktiviert werden. Step 3 ist eine Vorübung zum gedanklichen Strukturieren des sprachlichen Materials und somit zu einer inhaltlichen Gliederung der angestrebten Textsorte. Step 4 und 5 erstellen den erweiterten Fragebogen, mit dessen Hilfe das Material für einen „Mini-guide“, dem Gegenstand der While-writing Phase, zusammengetragen wird. Will man den stilistischen und interkulturellen Aspekt noch stärker in die Vorbereitungsphase einbringen, kann zum Beispiel ein authentischer „Mini- guide“ als Mustervorlage dienen.

Modell 2: Writing a story

Step 1: Forming sentences

In pair work, form twelve sentences with the words given below. Write the sentences in the appropriate boxes.

duck – feed – lake – man – want

ask – eat – hungry – man – something – woman

angry – became – man – old – shout after – woman

fall – lake – man – rich – slip

help – man – nobody

big – house – live – man – rich

biscuits – ducks – have – man – packets – two

anything – give – go away – hungry – man – not – rich – woman

dead – I – wish – you

man – not – swim

go – man – morning – park

corner – old – park – poor – sit – woman

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	

Step 2: Making a coherent story

When you have formed twelve sentences, cut the boxes out of your work sheet. Arrange the sentences in such a way that they form a story. Try different ways of putting the sentences together. Finally decide which arrangement you think to be the best. Enter the order of numbers of your final choice in the strip below.

Step 3: Polishing up the story:

1. Don't use the words „man" and „woman" too often. Use „he/ him" and „she/ her" instead.
2. Link sentences with linking words such as „and" or „but".
3. Make it clear that the things in the story happen one after the other. Use words such as „then", „after that", „later", „at last", etc.

Step 4: Finding a title for the story.

Step 1 dient wieder der Bereitstellung von lexikalischem Material. Aus diesem Material sind in Partnerarbeit sinnvolle und vollständige Sätze zu erstellen. Step 2 setzt die Einzelsätze nach der Struktur einer Textsorte, nämlich einer Erzählung, zusammen. Step 3 führt von der reinen Addition der Sätze innerhalb des Grundmusters zu dem inneren und sprachlichen Zusammenhang eines kohärenten Textes. Abschließend verlangt Step 4 dann die Formulierung eines angemessenen Titels für die Geschichte.

Die Modelle verdeutlichen die Schwerpunkte in der Pre-writing Phase: Lexikalisches und strukturelles Material wird reaktiviert und unter Umständen erweitert, um das Niveau der sprachlichen Kompetenz der Schreibenden, das für die Textproduktion notwendig ist, zu sichern. Weiterhin müssen die Schreibenden auch über das notwendige Faktenwissen verfügen, das eine inhaltliche Aussage zur gestellten Aufgabe ermöglicht. Und schließlich sollten die Schreibenden eine klare Vorstellung von der Textsorte haben, die das Endprodukt ihres Schreibprozesses ist.

While-writing

War in der ersten Phase des Schreibens die Rolle des Lehrers noch relativ beherrschend, so tritt nunmehr der Lehrer zwangsläufig zurück. Der Schüler als Schreibender ist sich selbst überlassen. Er befindet sich in der Situation, in der er autonom ist und diese Autonomie nur verwirklichen kann, wenn er über die notwendige sprachliche Kompetenz und über geeignete Arbeitsstrategien und Arbeitstechniken sicher verfügt. Dahin zu führen, war vor allem Ziel der Pre-writing Phase. Was nun beim Verfassen des Textes geschieht, entzieht sich weitgehend unterrichtlichen Steuerungsprozessen. Weil bei der Textproduktion Außensteuerung fehlt und weil eben der Schreibende oft – insbesondere unter schulischen Bedingungen – nur über eine begrenzte Zeit verfügt, muss er mit dieser Zeit ökonomisch umgehen und Zeit sinnvoll einteilen können. Das folgende Modell zeigt, wie – allerdings schon in der Pre-

writing Phase angelegt – der Schreibende auf die Aufgabe der autonomen Zeiteinteilung bei der Textproduktion vorbereitet werden kann.

Modell 3: Organizing your written work

Step 1: Within exactly ten minutes, write a piece of composition entitled:

The nicest dream I've ever had.

Step 2: After ten minutes, count the words you have written. Divide the total number of words by ten. Now you know how many words in English you can write per minute on average.

Step 3: Especially in classroom tests you need to time your work very carefully. It is a good idea to plan the time you are allowed for the test paper and try to keep to this plan. Your personal timetable should roughly consist of three parts:

a) thinking about what your are expected to write and what you know about the topic,

b) answering questions, making a comment on a text or writing a coherent piece of composition,

c) checking what you have written and improving the text.

If, for instance, the time available is three quarters of an hour and if the test paper consists of three questions and your word-producing average is 15, your plan may look like this:

Total time available:	45 minutes
Thinking about the questions:	5 minutes
Writing the answer to question 1	10 minutes (about 150 words)
Writing the answer to question 2:	10 minutes (about 150 words)
Writing the answer to question 3:	10 minutes (about 150 words)
Checking and improving the text:	10 minutes

Imagine you are going to write a classroom test. The test paper consists of five questions. You are allowed 60 minutes all in all. Make your personal timetable. Use the timetable above as a model.

Wenn Schüler diese Planungsstrategie eingeübt haben, kann man davon ausgehen, dass sie auch in der Phase der Schreibisolation sinnvoll mit ihrer Zeit umgehen können.

Post-writing

Diese Phase beginnt in dem Augenblick, in dem Schreibende den ersten Entwurf eines zusammenhängenden Textes erstellt haben. Sie kann nur realisiert werden, wenn den Schreibenden ein Gefühl für Zeitökonomie (vgl. oben) vermittelt wurde und wenn sie bestimmte Techniken, die man unter dem Begriff „Editing“[12] zusammenfassen kann, angemessen beherrschen. Entscheidend für diese Phase aber ist, dass der Schreibende sich kritisch mit dem selbst produzierten Text auseinandersetzen will und kann, dass er seinen ersten Textentwurf nicht als Endprodukt, sondern als Zwischenergebnis[13] betrachtet und dass er somit von einer möglichen Fehlerhaftigkeit und Verbesserungswürdigkeit seines Textes ausgeht. Anzustreben ist etwas, das man als kritische Textsensibilität (error-awareness) bezeichnen könnte.

Schreiblehre, die der Phase der Post-writing keine oder geringe Aufmerksamkeit zuwendet, kommt zwar der üblichen Schülerhaltung, etwas schnell hinzuschreiben, es unbesehen so stehen zu lassen und es rasch aus der Hand zu geben, weitgehend entgegen, doch verhindert diese Haltung letztlich die Entwicklung eines autonomen Umgangs mit der Fertigkeit Schreiben. Und deshalb dürfte es eigentlich keine negativen Reaktionen von Lehrern geben, wenn eine schriftliche Schülerarbeit, wie z. B. eine häusliche Aufgabe oder eine Klassenarbeit, Verbesserungen in Form von Durchstreichen oder Über-die-Zeile-Schreiben enthält, sind doch dies deutliche Beweise für den anzustrebende kritischen Umgang von Schülern mit eigenen Texten.

Auch die Aktivitäten in der Phase des Post-writing erstrecken sich auf unterschiedliche Bereiche, wobei die auf der jeweiligen Lernstufe erreichte sprachliche Kompetenz berücksichtigt werden muss. Die für das Pre-writing

---

12 Vgl. dazu Bludau, M.: „Editing – der weiße Fleck auf der fachdidaktischen Landkarte“. In: *Fremdsprachenunterricht*, 2/2002, 86-92.

13 Der Begriff „Intertext“, der aus der konstruktivistischen Literaturtheorie stammt, könnte hier hilfreich sein, weil die Grundidee die ist, dass jeder Text etwas im Entstehen Begriffenes und Wachsendes ist. Gerade beim Schreiben in der Fremdsprache basiert der vom Schreiber erstellte „Intertext“ auf Vorgaben aus anderen (authentischen) Texten und ist zudem nichts Endgültiges, sondern (notwendigerweise wegen der sprachlichen Defizite des Schreibenden) der weiteren Veränderung unterworfen.

oben aufgelisteten sechs Aspekte gelten auch für das Post-writing. Da der Schreibende in dieser Phase alleine ist, müssen vor dem eigentliche Post-writing bereits bestimmte Techniken und Strategien trainiert worden sein, um autonomes Schreiben überhaupt zu ermöglichen.

Exemplarisch ist das folgende Modell, das auf einer frühen Lernstufe (etwa Ende des 1. Lernjahres) Techniken der Fehlererkennung und Fehlerkorrektur einübt. Für die Partnerarbeit erhält ein Schüler Text A, der andere Text B:

Modell 4: What is wrong?

Text A

John and Peter life in a small fishing town on the coast. John is eleven and Peter is eigth. School is over, and the two boys are going home. They live with there father and mother in an old haus. John's and Peter's father is a fisherman. He has a small boat. John and his brother meat their father. He is in the boat, and the boat ist in the harbour. „Come on, boys!" he says, „Jump in!" The poat sails out of the harbour. John and Peter are very happy. The boat sails along the cost. There are big waves, and the boys get seesick. „Good for the fish," their father says, „but not so good four you."

Text B

John and Peter live in a smal fishing town on the coast. John is eleven and Peter is eight. School is over, and the too boys are going home. They live with their father and mother in an ould house. John's and Peter's father is a fischerman. He has a small boat. John and his brother meet their father. He is in the boat, end the boat is in the harbour. „Come on, boys!" he says, „Jump in!" The boot sails out of the harbour. John and Peter are verry happy. The boat sales along the coast. There are big waves, and the boys get seasick. „Good for the wish," their father sais, „but not so good for you."

What to do

1. Imagine the text your are reading has been written by your neighbour. Carefully read through the text and underline all the words which you think to be spelled wrong.
2. Then in the margin, tick off the mistakes you have found and number them. (Ten words are spelled in the wrong way.)
3. To each number write what you to be the correct form of the word.

4. In pair-work discuss the mistakes and your revision work.

In der Regel wird die Entwicklung kritischer Textsensibilität weniger in Form von isolierten Übungen erfolgen als vielmehr in Übungssequenzen. Solche Sequenzen zielen auf einzelne Problembereiche, wie Orthografie, Grammatik usw., und werden meist dreischrittig angelegt sein:

1. Finden von Fehlern in einem Modelltext, der Fehler aus dem Problembereich enthält,
2. kognitives Erfassen und Beschreiben des Problembereichs, eventuell unter Einbeziehung der muttersprachlichen Interferenzen,
3. Verfestigen der kognitiv unterstützten kritischen Textsensibilität mit Hilfe eines weiteren fehlerhaften Textes.

Kritische Textsensibilität kann nicht mit einigen wenigen Übungen erreicht werden, sondern muss kontinuierlich während des ganzen Sprachlehrgangs gepflegt und weiterentwickelt werden. Da erfahrungsgemäß jede Lerngruppe eigene – für sie typische – sprachliche Problembereiche hat, macht es Sinn, diese Fehler und deren Korrektur zu sammeln und ständig als Gefahrenzonen präsent sein zu lassen. Dazu bieten sich zwei Möglichkeiten an:

1. Classroom charts: Auf großen, in der Klasse ausgehängten Postern werden die Fehler gesammelt, die in der Lerngruppe immer wieder bei schriftlichen Arbeiten auftauchen.
2. Individuelle Fehlerkarteien: In einer alphabetisch geordneten Kartei sammelt jeder Schüler seine Fehler bzw. das, was er sich zum Erkennen und Verbessern seiner Fehler merken muss.

Die Eintragungen auf der Karteikarte können (ähnlich wie auf dem Classroom chart) etwa so gestaltet werden:

Modell 5

SPELLING	**GRAMMAR**	**ADDITIONAL**
American = always with capital letter = an American visitor another = one word only	a/ an = indefinite article = a house, but an egg = be careful with words beginning with a vowel	all of a sudden = suddenly (to) arrive home, but: I arrived at the station

Für die Arbeit mit der individuellen Fehlerkartei und für deren Gestaltung können seitens des Lehrers nur Anregungen gegeben werden. All diese Aktivitäten sollten in „Freiarbeit“ einmünden und damit autonomes Lernen befördern.[14]

Arbeitsformen

Die Tatsache, dass das eigentlich Schreiben in der Regel individuelle Tätigkeit bleibt, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass sowohl in der Pre-writing- wie auch in der Post-writing-Phase andere Formen als Individualarbeit wesentlich effektiver sind. Die oben vorgestellten Modelle haben das schon verdeutlicht. Zwei weitere Arbeitsformen seien hier kurz skizziert:

1. „Writing workshop“: Hier setzt die Gruppenarbeit bereits in der Phase des Pre-writing ein. Für den zu erstellenden Text sammelt die Gruppe gemeinsam Gedanken und sprachliche Versatzstücke und erstellt ebenso gemeinsam die Planung für die Realisierung des Gesammelten in dem zusammenhängenden Text einer bestimmten Textsorte. Diese Interaktion kann in den beiden anschließenden Phasen fortgesetzt werden, oder die eigentliche Texterstellung wird individuell durchgeführt. Im ersten Falle gehen die Aktivitäten der Gruppe bereits während der Erstellung des Textes in das Verbessern und Überarbeiten über, ähnlich wie bei der unten beschriebenen „publishing conference“.
2. „Publishing conference“: Vereinfachend könnte man von einer simulierten Redaktionssitzung sprechen. Der Gruppe werden die fertigen Texte von Mitschülern vorgelegt, die von der Gruppe diskutiert, auf Fehler in den unterschiedlichen Bereichen überprüft und mit entsprechenden gemeinsam erarbeiteten Verbesserungsvorschlägen an den Autor wieder zurückgegeben.

Sowohl in der Gruppen- wie auch in die Einzelkorrektur von Texten sollte heute der PC mit seinen entsprechenden Korrekturprogrammen einbezogen werden, damit Schüler Grenzen und Möglichkeiten dieser Arbeitshilfe kennen lernen.

---

14 Weiter Modelle wurden vom Verf. vorgestellt in: *RAAbits Englisch*. Heidelberg: Raabe: „Situatives Schreibhandeln im 1. und 2. Unterrichtsjahr“ (Lieferung 8, 10/1996) – „Schreiben im 3. und 4. Unterrichtsjahr“ (Lieferung 12, 10/1997) – „Schreiben im 5. und 6. Unterrichtsjahr“ (Lieferung 18, 04/1999) – „Editing als Hinführung zum autonomen Schreiben in der Sekundarstufe I“ (Lieferung 27, 06/2001).

Isaac D'Israeli, der Vater des späteren Premierministers, schrieb in seinem Buch „The Literary Character": „There is an art of reading, as well as an art of thinking, and art of writing." Die englische Fachdidaktik wie die Unterrichtspraxis sind gut beraten, wenn sie gerade der „art of writing" angemessene Aufmerksamkeit schenken, und das bereits von dem Tag an, an dem Schreiben integrierter Bestandteil des Unterrichts ist.

Portfolio ENGLISCH – hier: Schreiben

1. Versuchen Sie sich die Rolle des Schülers im Englischunterricht vorzustellen. Was charakterisiert und wodurch unterscheidet sich dabei die Rolle des in der Fremdsprache Sprechenden von der des in der Fremdsprache Schreibenden? Tragen Sie Ihre Beobachtungen in die Tabelle ein!

Sprechen	**Schreiben**

2. Die besondere isolierte Situation des Schreibenden wird noch dadurch erschwert, dass er die Fremdsprache zur Kommunikation benutzen muss. Vergleichen Sie Ihre eigenen Erfahrungen beim Schreiben in der Mutter- und in der Fremdsprache und tragen Sie Ihre Beobachtungen in die Tabelle ein!

Schreiben in der Erstsprache	**Schreiben in der Zeitsprache**

3. Welche Aspekte für eine optimale praxisorientierte Schreiblehre werden Ihrer Meinung nach nicht ausreichend berücksichtigt

a) bei dem produkt-orientierten Ansatz,

b) bei dem prozess-orientierten Ansatz?

4. Kann man bei der Hinführung von Schülern zu autonomem Schreiben von „double-bind", nämlich von einer Situation, in der man nur zwischen zwei Übeln wählen muss, sprechen? Welche Probleme können sich aus

der Interaktion von pädagogischer Anleitung einerseits und Schülerautonomie andererseits Ihrer Meinung nach ergeben?

5. Entwerfen Sie eine Übung oder eine Übungssequenz

a) für die Pre-writing Phase (Schreibsituation: Nach dem Besuch bei einem englischen Austauschpartner soll ein informeller Dankesbrief geschrieben werden.)

b) als Vorbereitung auf die Post-writing Phase (Ausgangssituation: Die Lerngruppe hat erfahrungsgemäß große Schwierigkeiten sowohl mit dem Genitiv-s als auch mit dem „-s“ der 3. Person Singular Präsens.)!

Bibliographie

Antos, G./ Krings, H. P.: *Textproduktion – Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick.* Tübingen: Niemeyer, 1989.

Bleyhl, W.: „Schreiben in der Fremdsprache“. In: *Der fremdsprachliche Unterrich- Englisch*, 1/1987, 27.

Bliesener, U.: „Übungen zum Schreiben“. In: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H. J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/ Basel: Francke, 1995, 249-252.

Bludau, M.: „Editing – der weiße Fleck auf der fachdidaktischen Landkarte“. In: *Fremdsprachenunterricht,* 2/2002, 86-92.

Börner, W.: „Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Modell“. In: Lörscher, W./ Schulze, R. (Hrsg.): *Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Language Teaching and Learning*. Tübingen: Narr, 1987, 1336-1349.

Brenner, G.: *Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis*. Frankfurt/M.: Scriptor, 1990.

Coe, N./ Rycroft, R. et. al.: *Writing Skills. A Problem-solving Approach.* Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

Flower, L. S./ Hayes, J. R.: „Identifying the organization of writing processes“. In: Gregg, L. W./ Steinberg, E. R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, 1980, 3-30.

Graves, D. H.: *Writing: Teachers and Children at Work*. Exeter, New Hampshire/ London: Heinemann, 1983.

Hedge, T.: *Writing*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

Hinz, K./ Schmidt, P.: „Prozessorientierte Schulung der Textproduktion im Englischunterricht der Sekundarstufe II“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 1/1995, 13-24.

Holtwisch, H.: „Bessere Texte durch kontinuierliche Schreibförderung“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 2/2004, 90-95.

Jolly, D.: *Writing Tasks. An authentic-task approach to individual writing.* Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Kirckhoff, M.: *Mind Mapping. Die Synthese von sprachlichem und bildhaftem Denken.* Berlin: Synchron Verlag, 1990.

Krashen, S. D.: *Writing. Research, theory and application.* Oxford: Oxford University Press, 1984.

Kress, G.: *Learning to Write.* London: Routledge, 1982.

Lewis, M./ Wray, D.: *Developing Children's Non-Fiction Writing – Working with Frames.* Leamington Spa: Scholastic Ltd., 1995.

Lynch, T.: *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

McArthur, T.: *The Written Word. A Course in Controlled Composition. Books 1 & 2.* Oxford: Oxford University Press.

Münch, R.: *Prinzipien und Praxis des englischen Unterrichts an deutschen Schulen.* Berlin-Köln: Weidmann-Greven, o. J.

Piepho, H.-E.: „Schreiben – eine Kulturtechnik zwischen Konvention und Kreativität“. In: *Fremdsprachenunterricht*, 1/1998, 8-11.

Rampillon, U.: *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht.* Ismaning: Hueber, 1996.

Skinner, J. D.: *In Writing – Ein umfassendes Schreibtraining für Englischlernende*. Ismaning: Hueber, 1994.

Strange, D.: *Double Take – Reading and Writing, Books 1 & 2*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

Wolff, D.: „Lerntechniken und die Förderung der zweitsprachigen Schreibfähigkeit“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht- Englisch*. Jg. 26, H. 2, April 1991.

Reinhold Freudenstein

Störfaktor „Lehrbuch“ beim Englischlernen

Solange es Schule gibt, gehören Lehrbuch, Tafel und Kreide zu den offensichtlich unverzichtbaren Requisiten des Unterrichts. Auch im Sprachunterricht haben sie sich durch Jahrhunderte hindurch fest etablieren können und sie sind heute noch immer – wie schon zu Zeiten des Comenius im 17. Jahrhundert – in jedem Klassenraum präsent. Unabhängig von pädagogischen Zielsetzungen oder methodischen Verfahren haben sie sich auch dann immer wieder behaupten können, wenn gesellschaftlicher Wandel oder technologischer Fortschritt durchaus brauchbare Alternativen bereitstellen konnten. So haben sich in der jüngeren Geschichte des fremdsprachlichen Unterrichts weder die Software auf dem Bildschirm des Computers gegen das Lehrbuch noch der Overheadprojektor und die Leinwand gegen die Tafel durchsetzen können. Unterrichtsmittel beim Lehren und Lernen fremder Sprachen vom Wandbild über Tonband und Sprachlabor bis hin zu Fernsehen und DVDs haben den Lehrmittelmarkt zwar immer wieder zeitweise aktuell bereichern, nie aber strukturell und inhaltlich verändern können. Sie wurden dem Lehrbuch stets nur additiv zugeordnet und standen damit zu keiner Zeit als vollwertiger Ersatz ernsthaft zur Diskussion. Dass sich das auch mit der Einführung der Informationstechnologie in den Fremdsprachenunterricht nicht geändert hat, bestätigt ein Bericht zur Situation der Fremdsprachenforschung in Deutschland, in dem es heißt: „Many publishers rely on the combination of traditional printed materials with complementing CD-Roms and other computer-supported programmes.“[1] Die ungebrochene Popularität des Lehrbuchs hat sicherlich nichts damit zu tun, dass es in regelmäßigen – meist zehnjährigen – Abständen bearbeitet und den jeweils modischen Unterrichtstrends angepasst wird. Schaut man sich Lehrbücher aus den Jahren 1950, 1980 oder aus der jüngsten Zeit an, so wird man auf den ersten Blick zwar unschwer erkennen, dass sich ihr äußeres Erscheinungsbild erheblich verändert hat. Sie sind bunter, abwechslungsreicher, motivierender und in vielerlei Hinsicht auch schülergerechter geworden. Bei näherer Betrachtung betreffen diese

1 Königs, F.G.:„Teaching and Learning Foreign Languages in Germany: a personal overview of developments in research“. In: *Language Teaching*, 36/4, 2003, 235-251.

Unterschiede jedoch nur formale Aspekte wie die Bebilderung und das Layout, die Anzahl der Texte, die formale Präsentation des Wortschatzes oder die Übungsgestaltung. Inhaltlich hingegen schreibt auch die Lehrwerkgeneration nach der Jahrtausendwende weiterhin unbekümmert eine Tradition fort, die fremdsprachliche Lerninhalte perpetuiert, deren Nutzen nicht nachweisbar, zumindest jedoch höchst umstritten ist.[2] Verlässliche Aussagen über die Rolle von Lehr- und Lernmaterialien beim Lernen fremder Sprachen konnten bis heute jedenfalls auf der Grundlage empirisch-wissenschaftlicher Studien nicht getroffen werden.[3] Vielleicht sind deshalb auch die meisten Schülerinnen und Schüler mit ihren Lehrbüchern nicht zufrieden. In einer Untersuchung zur Beliebtheit von Französischlehrbüchern an Gymnasien werden die wichtigsten Gründe dafür genannt, und sie gelten gleichermaßen auch für Lehrbücher in anderen Fremdsprachen: 1. Die Texte wirken künstlich. 2. Illustrationen und Fotos sind nicht aussagekräftig. 3. Die Übungen sind langweilig, repetitiv und wenig anregend. 4. Die Jahrgangsbände enthalten zu viel Stoff. 5. Über das fremde Land werden zu viel geografische Fakten, zu wenig Alltagsinformationen geboten.[4] Hinzu kommt, dass die über Lehrbücher transportierten Inhalte über fremde Länder sowohl quantitativ als auch in der Präsentation weit hinter dem zurückbleiben, was jungen Menschen heute in Zeitschriften, Illustrierten und Magazinen sowie rund um die Uhr im Fernsehen und im Internet – nicht nur in der Muttersprache – geboten wird. Vor allem aber sind Lehrbücher bis heute grammatik- und nicht kommunikationsorientiert gestaltet. Nahezu ausnahmslos richten sie sich in ihrem Aufbau nach einer durch Lehrpläne vorgeschriebenen linguistischen Progression, die grammatische Inhalte, d. h. letztlich die Sprachbetrachtung und nicht den Sprachgebrauch in den Mittelpunkt des Lehr- und Lernvorgangs rückt. Das gilt auch für neuere Ausgaben, für die mit dem Anspruch geworben wird, sie seien der kommunikativen Kompetenz verpflichtet. Sie sind unschwer daran zu erkennen, dass ihre Lektionen zwar kommunikationsorientiert nach Themen, Inhalten, Situationen und Sprechakten geordnet sind, das eigentliche Lernpensum sich jedoch nach wie vor auf isoliert einzu-

---

2 Vgl. dazu Freudenstein, R.: „Fremdsprachen lernen ohne Lehrbuch. Zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft fremdsprachlicher Unterrichtsmaterialien“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 48/1, 2001, 8-19.

3 „We still do not really know what teaching materials mean for the foreign language learning process, mainly because there is little empirical research in this area“. Königs, F.G. op. cit., 235-251.

4 Polleti, A.: „Französischlehrbücher im Urteil von Schüler und Lehrern“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 40/2, 1993, 183-190.

übende einzelne grammatische Phänomene konzentriert. „Es geht [...] nicht um Inhalte“, hat Piepho resümiert, „sondern um Grammatik und Vokabeln.“[5] Wenn im Fremdsprachenunterricht darum immer wieder wenig überzeugende, in der Regel sogar beklagenswerte Ergebnisse erzielt werden, dann darf die Frage erlaubt sein, ob dafür letztendlich nicht das Lehrbuch entscheidend mit verantwortlich ist. Arendt hat sicherlich Recht, wenn er die Lehrbucharbeit für schlechte Unterrichtsergebnisse verantwortlich macht; er schreibt:

> Wer [...] seine Verantwortung als Pädagoge vollständig an das Hilfsmittel Lehrbuch abgibt und die lineare Durchnahme von Units als Fremdsprachenunterricht missversteht, darf sich über Misserfolge nicht wundern.[6]

Trotzdem gilt das Lehrbuch noch immer als Leitmedium. In einer neueren Befragung von 81 Gymnasiallehrern in Schleswig-Holstein und Sachsen-Anhalt, die Französisch mit dem Lehrwerk *Etapes* von Cornelsen unterrichten, hat Leupold ermittelt, dass nur ein einziger von ihnen – interessanterweise aus Sachsen-Anhalt – das Lehrbuch für verzichtbar hält. Die restlichen 80 üben zwar an Teilaspekten Kritik; im neuen Bundesland wünscht man sich z. B. weniger Texte, in Schleswig-Holstein dagegen mehr Übungen. Insgesamt aber votierten die befragten Lehrer für eine „unbestrittene Notwendigkeit des Lehrbucheinsatzes im Unterricht“.[7] In Wirklichkeit dürfte es sich bei Lehrbüchern jedoch eher um einen Störfaktor handeln, der den fremdsprachlichen Lernprozess negativ beeinflusst.

Lehrbuchkritik in der Fachdiskussion

Die Einsicht, dass Lehrbücher durchaus keine ideale Unterrichtshilfe sind, ist nicht neu. Bereits kurz nach der kommunikativen Wende um die Mitte des vergangenen Jahrhunderts schrieb ein damals einflussreicher englischer Methodiker: „We can teach without a textbook; we learnt our first language

---

5 Piepho, H.-E.: „Was müssen weiterführende Schulen vom Grundschulfremdsprachenunterricht erwarten dürfen? Qualität gibt es nicht zum Nulltarif“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 48/4, 2001, 346-354.

6 Arendt, M.:„Ein Konzept für die Praxis. Antworten auf Fragen eines jungen Kollegen“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 48/3, 2001, 309.

7 Leupold, E.: „Französischlehrwerke als Brennpunkt von Transformationsprozessen“. In: Röseberg, D./ Casasus, G., (Hrsg.): *Frankreich und die Neuen Länder*. Cahiers lendemains, Band 6, Tübingen: Stauffenburg, 2004, 59-76.

without one, and many people learn others, later."[8] Zwar hielt er das Lehrbuch nicht für überflüssig, räumte ihm jedoch lediglich eine untergeordnete Stellung in einem Lehr- und Lernprozess zu, dem es um die Vermittlung von realen Fertigkeiten für die umgangssprachliche Kommunikation geht:

> We should never allow it, or any picture or sentence in it, to stand between our pupils and the concrete world which they ought to look at and experience directly and without prejudice. No paper tree or paper person should take the place of the real trees and real people around them; the language must not be allowed to stay imprisoned between the pages of a book.[9]

Eine der von ihm empfohlenen Lehrbuchalternativen verweist bereits indirekt auf einen wichtigen Grund, warum Lehrer so ungern auf das Lehrbuch verzichten. Ihnen wird nämlich geraten:

> Instead of fearing the classroom window as a possible source of distraction, the language teacher [...] may sometimes spend ten or twenty minutes at the window, talking about what can be seen, and afterwards make a rough representation of the principal features on the blackboard for further discussion.[10]

Genau dies jedoch, das spontane freie Sprechen über nicht geplante und unvorhersehbare Geschehnisse, ist eine Fähigkeit, über die deutsche Lehrer in der Regel nicht verfügen, weil die mündliche Sprachgewandtheit in ihrer Ausbildung – wenn überhaupt – nur eine untergeordnete Rolle spielt. Mit einem Lehrbuch hingegen kann man sich sicher fühlen. Man kennt es aus der eigenen Schulzeit, hat seine grammatischen Inhalte beim Universitätsstudium verfestigt und betrachtet es deshalb als verlässliche Grundlage für den eigenen Unterricht, zumal die zu jedem Lehrbuch erstellten Lehrerhandbücher viele Vorschläge für eine abwechslungsreiche Unterrichtsführung enthalten und damit die Unterrichtsvorbereitung wesentlich erleichtern.

Ein deutscher Arbeitskreis, der in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts versuchte, über das Forschungsvorhaben „Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik" das Lehrbuch wissenschaftlich zu analysieren, um seinen Wert für den Lehr- und Lernprozess objektiv bestimmen zu können, stellte

---

8 Billows, F. L.: *The Techniques of Language Teaching*. London: Longman, 1961, 58.
9 Billows, F. L. op. cit., 71.
10 Billows, F. L. op. cit., 152.

bereits nach wenigen Jahren seine Arbeit wieder ein.[11] Offensichtlich sahen sich die Lehrwerkforscher nicht in der Lage, irgendwelche überzeugenden Beweise für einen positiven Einfluss des Lehrbuchs auf den fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozess ermitteln zu können. Auch heute steht das Lehrbuch darum noch immer, wenn auch nicht allzu häufig im Mittelpunkt kritischer Betrachtungen. So kennzeichnet z. B. ein Praktiker den Lehrbuchunterricht im gymnasialen Anfangsunterricht mit dem Zitat eines englischen Dichters: „When will the bell ring and end this weariness?"[12] Krista Segermann fordert eine neue Lehrwerkgeneration, in der das Lehrbuch in der Hand von Schülern nichts mehr zu suchen habe.[13] Nicht nur in fremd-sprachlichen Zeitschriften, sondern auch in Buchveröffentlichungen wird über Möglichkeiten eines Unterrichts ohne Lehrbuch nachgedacht.[14] Bewirkt haben solche kritischen Stimmen bisher allerdings so gut wie nichts. Lehrbücher werden nach wie vor in regelmäßigen Abständen überarbeitet, ohne sie in ihrer Substanz wesentlich zu verändern. Erich Kästner soll einmal beklagt haben, dass die meisten Schulbücher von alten Schulbüchern abgeschrieben werden, die wiederum von noch älteren Schulbüchern abgeschrieben worden seien. In dieser ironischen Formulierung steckt bitterer Ernst. Wenn man sich mit dieser Zustandbeschreibung allerdings nicht zufrieden geben will, muss man versuchen, die Vormachtstellung des Lehrbuchs im Fremdsprachenunterricht auf andere Weise als durch kritische Analysen und fachbezogene Zeitschriftenaufsätze in Frage zu stellen.

Einen aussichtsreichen Weg zu diesem Ziel hat Hartmut von Hentig, einer der bedeutendsten Pädagogen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, anlässlich der Verleihung einer Ehrendoktorwürde beschrieben. In seiner Dankesrede ging er auf die Frage ein, wie eine Schule wohl gestaltet sein müsste, wenn sie ihrem pädagogischen Auftrag in der heutigen Zeit sinnvoll nach-

---

11 Heuer, H./ Müller, R. M./ Schrey, H.: „Möglichkeiten der Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik. Vorläufiges Programm eines Arbeitskreises". In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 17/1, 1970, 1-6.

12 Hennig, U. J.: „‚Wann endlich wird das Läuten diese Qual beenden?' Anmerkungen zur Lehrwerksituation im Fach Englisch am Gymnasium in den beiden ersten Lernjahren". In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 46/4, 1999, 403-412.

13 Segermann, K.: „Eine neue Lehrwerkkonzeption: Lehrbuch für Lehrer – Lernmaterialien für Schüler". In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 4/47, 2000, 339-348.

14 Vgl. z. B. Frey, R./ Raddatz, V.: Lehrwerke und ihre Alternativen. Frankfurt: Lang, 2000. – Schroth-Wiechert, S.: Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ohne Lehrwerk für heterogene Lerner-Innengruppen im Zielsprachenland unter besonderer Berücksichtigung des interkulturellen Ansatzes. Frankfurt: Lang, 2001.

kommen wollte. Sie würde, so lautete seine Antwort, mit dem heute existierenden Schulsystem ganz sicherlich in keinerlei Hinsicht mehr vergleichbar sein, denn niemand würde sie so, wie sie ist, erfinden.[15] Diese Aussage gilt in gleicher Weise für das fremdsprachliche Lehrbuch. Wenn es aus der Sicht von Heute im Blick auf die sprachlichen Anforderungen von Morgen ohne Kenntnis seiner geschichtlichen Entwicklung von Grund auf neu erfunden werden müsste, würde es niemand so, wie es existiert, entwickeln und empfehlen. Es ist also auf radikal neue Denkansätze zu rekurrieren, wenn man sich bei Überlegungen zu einem zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht nicht länger mit äußerlichen Überarbeitungen und formalen Modifizierungen gängiger Lehrbücher begnügen will. Einer dieser Denkansätze könnte in der Forderung bestehen, auf das Fremdsprachenlehrbuch in Zukunft ganz einfach völlig zu verzichten. Dass so etwas nicht illusorisch, sondern durchaus möglich ist, kann man anhand der folgenden Beispiele nachweisen.

Sprachenlernen ohne Lehrbuch

Dass ein Spracherwerb ohne schriftliche Lernvorgaben sehr erfolgreich möglich ist, lässt sich eindrucksvoll am Beispiel von Kindern verdeutlichen, die ihre Muttersprache lernen. Sie wachsen sozusagen in die Sprache hinein, indem sie Spracherfahrungen durch Zuhören und Imitieren sammeln und ihrem Alter entsprechend bereits perfekt kommunizieren, lange bevor sie lesen können. Die Annahme, der Erwerb der Muttersprache sei ein Sonderfall, der sich vom späteren Fremdsprachenlernen grundsätzlich unterscheide und deshalb nicht mit ihm verglichen werden könne, ist weit verbreitet, hat sich allerdings als nicht haltbar erwiesen.[16] Darum ist es durchaus legitim, Parallelen zwischen Erst- und Zweitsprachenerwerb herzustellen. Auch im Kindergartenalter ist Sprachenlernen ohne Lehrbuch der Regelfall; es geschieht vornehmlich auf dem Spielplatz. In einem internationalen Wohngebiet habe ich in Beijing Vier- und Fünfjährige erlebt, die Französisch mit ihren Eltern, Chinesisch mit dem Kindermädchen sowie Englisch und Deutsch mit ihren Spielkameraden gesprochen haben. Selbst im Erwachsenenalter kann Sprachenlernen ohne Lehrbuch immer noch sehr erfolgreich sein. Ende der 1980er-Jahre traf ich einmal einen jungen Nordkoreaner, der

---

15 Hentig, H. v.: „Die überschätzte Schule“. In: *Frankfurter Rundschau*, 11. Mai 2004, 9.

16 Vgl. dazu Bleyhl, W.: „Ist früher besser? – Die Bedeutung des frühen Lernens“. In: Edelhoff, C. (Hrsg.): *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus*. Frankfurt: Diesterweg, 2003, 5-23.

so perfekt Deutsch sprach, dass ich meinte, er müsse sich dieses Wissen durch einen längeren Aufenthalt in der ehemaligen DDR angeeignet haben. Als ich ihn fragte, wo er sein Deutsch gelernt habe, sagte er lapidar: „Bei der Deutschen Welle." Auf ähnliche Weise erwarben die Kinder eines meiner Freunde in der Schweiz das Italienische; sie fanden bestimmte Sendungen im italienischsprachigen Fernsehen besonders spannend, wollten sie verstehen und schauten sie sich deshalb immer wieder an, bis sie inhaltlich problemlos folgen konnten. All diesen Beispielen liegt die Erfahrung zu Grunde, dass effektives Sprachenlernen in erster Linie einen möglichst großen sprachlichen Input in Form gesprochener Sprache voraussetzt. Während in der Schule der größte Wert auf das Schriftliche gelegt wird, beträgt das Verhältnis von Mündlichem zu Schriftlichem im alltäglichen Sprachgebrauch durchschnittlich 95 zu fünf Prozent.[17] Wandruszka hat das Verhältnis von Sprachverwendung zum Sprachverstehen mit 1:1000 beziffert.[18] Wesentliche Grundlage eines erfolgreichen Fremdsprachenlernens ist also zunächst die Förderung des Hörverstehens. Die hierzu seit langem bestehenden Möglichkeiten werden in der Schule bei weitem nicht ausgeschöpft.

Als vor vierzig Jahren das Sprachlabor in die Schulen Einzug hielt, wurden Hörübungen gegenüber dem Einüben grammatischer Strukturen sträflich vernachlässigt. Tonträger für Hörkassetten und CDs stehen heute bereits in vielen Kinderzimmern, im fremdsprachlichen Klassenraum sucht man sie vergebens. Dort, wo Materialien für moderne Medien wie dem Computer erstellt werden, konzentriert man sich auf lehrbuchbegleitende formale Übungen und vermeidet es, dem Hörverstehen angemessenen Raum zu gewähren. Dabei wären für solche sprachlichen Aktivitäten noch nicht einmal technische Hilfsmittel unbedingt notwendig. Dass man bereits in der allerersten Englischstunde in der Jahrgangsstufe 5 das Verstehen relativ komplexer Texte ermöglichen kann, hat eine Lehrerin anhand des Beispiels von „Goldilocks and the Three Bears" schon vor vielen Jahren anschaulich beschrieben.[19] Einer der Hauptvertreter des *naturalistic input* beim Sprachenlernen, Stephen D. Krashen, vertritt seit langem die These, *language acquisition* unterscheide sich vom *language learning* vor allem dadurch, dass dem

---

17 Kieweg, W.: „Zur Mündlichkeit im Englischunterricht". In: *Der fremdsprachliche Unterricht- Englisch*, 34/5, 2000, 4-9.

18 Wandruszka, M.: *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper, 1979, 21.

19 Schwertschlager, M.: „Komplex-Verstehen im Anfangsunterricht Englisch". In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 22/3, 1975, 315-317.

Hören der Sprache weitaus mehr Raum gewährt werden müsse, als dies im herkömmlichen Unterricht der Fall ist.[20] Es ist sicherlich kein Zufall, dass seine positiven Erfahrungen im deutschen Sprachraum weithin ignoriert worden sind. Erst in jüngster Zeit wird Krashens Forderung durch die Ergebnisse frühen Fremdsprachenlernens in der Grundschule bestätigt. Immer dann, wenn Kinder bereits ab Klasse 1 den Fremdsprachen ohne Lehrbuch begegnen, nehmen sie das fremde Idiom bedenkenlos an und wachsen förmlich vorurteilsfrei in die neue Sprache hinein. Wenn der Unterricht allerdings erst später, meist ab Klasse 3 beginnt, sind bereits die alten Vorurteile wieder mit im Spiel und man streitet über einen lehrgangsbezogenen Unterricht mit Lehrbuch oder einer eher unstrukturierten Sprachbegegnung, bei der das Schriftliche keine Rolle spielt. Leider bleibt dem lehrbuchlosen Unterricht gegenwärtig kaum Raum, sich zu entfalten, weil der Zwang zur Anpassung an die formalen Anforderungen des Fremdsprachenunterrichts auf der Sekundarstufe I, der Einfluss der Lehrbuchverlage mit immer neuen Buchprojekten für den Grundschulbereich und die mangelnde Sprachbeherrschung der meisten Grundschullehrer so gut wie keinen Spielraum für einen Unterricht ohne Lehrbuch lassen.

Dass ein lehrbuchfreier Frühbeginn zu erstaunlich positiven Fremdsprachenkenntnissen führen kann, zeigen die Erfahrungen der Waldorfschulen, die bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts parallelen Unterricht in zwei Fremdsprachen ab Klasse 1 praktizieren. In vielen meiner Seminare im erziehungswissenschaftlichen Begleitfachstudium für Lehramtsstudierende haben Absolventen der Waldorfschule unabhängig voneinander und über Jahre hindurch immer wieder davon berichtet, dass sie in Klasse 7 „A Christmas Carol“ von Charles Dickens im Original gelesen und verstanden haben. Dass dies das Ergebnis einer frühen Fremdsprachenbegegnung – selbst unter den zunächst anderen als kommunikativen Lernzielen im Konzept der Waldorfschulen – zu werten ist, wird kaum zu widerlegen sein. Allerdings habe ich auf vielen Fortbildungsveranstaltungen für Gymnasiallehrer, denen ich davon berichtete, immer wieder zu hören bekommen, so etwas sei nicht möglich. In der Realität eines lehrbuchfreien Frühbeginns könnte es sehr wohl zur Regel werden.

---

20 Krashen, S. D./ Terrell, T. D.: The *Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, San Francisco: Pergamon, Alemany, 1983.

Eine erste Konsequenz aus den Erfahrungen, die man aus dem Fremdsprachenlernen ohne Lehrbuch ableiten kann, besteht also in der Forderung, das Hörverstehen massiv zu verstärken. Dass das häufige Hören einer Fremdsprache positive Auswirkungen auf die Fremdsprachenbeherrschung hat, kann u. a. auch durch die Tatsache belegt werden, dass Menschen in denjenigen Ländern, in denen Fernsehsendungen im Original mit Untertiteln zu sehen sind, ihre Fremdsprachen besser beherrschen und flexibler anwenden, als dies in Deutschland der Fall ist, wo fast ausschließlich nur deutsche Fassungen ausgestrahlt werden. Das gilt beispielsweise für die Holländer, die Schweden, die Dänen, die Finnen oder auch für die Schweizer. Die nicht selten gehörte Aussage mancher Schüler, vier Wochen *language acquisition* in England entsprächen etwa einem Jahr *language learning* in der Schule, ist durchaus nicht nur eine subjektive Erfahrung. In wissenschaftlichen Studien wird darauf verwiesen, „that more than eighteen years would need to be spent in a formal educational setting in order to obtain the same amount of language input as twelve months of naturalistic input".[21] Es liegt darum nahe, von dieser Erfahrung so weit wie möglich auch im fremdsprachlichen Klassenraum zu profitieren, indem man der Schulung des Hörverstehens einen zentralen Stellenwert einräumt. Diese Forderung steht in völliger Überstimmung mit neueren Erkenntnissen von Neurologen am Max-Planck-Institut in Nijmegen, die den Erwerb der Muttersprache im frühen Kindesalter erforschen. Sie weisen dem Hörverstehen nicht nur beim Erstsprachenerwerb, sondern auch beim Zweitsprachenlernen die allerwichtigste und damit entscheidende Rolle zu, und zwar auch dann noch, wenn man sich eine Fremdsprache erst in der Grundschule oder gar noch später aneignet. Sie geben deshalb den Rat: „Man muss zuhören, zuhören, zuhören!"[22] Beim Zuhören lassen sich Sprachen unendlich viel leichter und schneller aneignen als mit Vokabelpauken, Lernprogrammen oder Grammatikhäppchen. Um dem Hörverstehen zu seinem Recht zu verhelfen, muss man sich allerdings von der gängigen Praxis verabschieden, nach der das Lernen einer fremden Sprache nur mit Hilfe einer – wie auch immer strukturierten – linguistischen Progression möglich sei. Sie liegt bis heute jedem Lehrbuch zu Grunde und ist hauptsächlich für die wenig überzeugenden Ergebnisse eines langjährigen schulischen Fremdsprachenunterrichts verantwortlich. Bleyhl hat unter Ver-

---

21 Carson, L. (Hrsg.): *Multilingualism in Europe: A Case Study*. Brussels: Presses Interuniversitaires Européennes, Lang, 2003, 29.

22 Herbst, C.: „Sprachgenies in Windeln". In: *Financial Times Deutschland*, 28. August 2003, 28.

weis auf wissenschaftliche Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen immer wieder darauf hingewiesen, dass linear strukturierte Lehrgänge ein „Fallstrick“ für den schulischen Unterricht darstellen. Er hat deutlich gemacht, dass Schülerinnen und Schüler eine Fremdsprache allein nach den Vorgaben eines individuellen „inneren Lehrplans“ und nicht auf der Grundlage einer grammatischen Lehrbuchprogression lernen, und er ist nicht der einzige, der fordert, dass die Fremdsprachendidaktik endlich der Arbeitsweise des sprachverarbeitenden Gehirns Rechnung tragen und nicht länger überholte methodische Verfahren am Leben erhalten sollte.[23] Sobald diese Einsicht Gehör findet, wird niemand mehr dem Lehrbuch nachtrauern müssen.

Originalliteratur an Stelle von Lehrbüchern

Was bei der Erstbegegnung mit Sprache für das Hören gilt, kann zu einem späteren Zeitpunkt prinzipiell lückenlos auf den Fertigkeitsbereich des Lesens übertragen werden. Gerade weil der Umgang mit Texten im Zeitalter der Informationstechnologie immer problematischer zu werden scheint und internationale Vergleichsstudien deutschen Schülern schlechte Noten im Leseverstehen erteilen, könnte das Fremdsprachenlernen dazu beitragen, diesem Trend entgegenzusteuern. Schon im Vorschulalter, spätestens aber in den ersten Jahren der Grundschule sollte anstelle von Lehrbüchern fremdsprachige Originalliteratur – und nicht didaktisch bearbeitete Textausgaben oder *simplified readers* – zum permanenten Reservoir eines jeden Fremdsprachenlehrenden gehören. Das beginnt zunächst mit textfreien Bilderbüchern, zu denen Geschichten erzählt werden können, und führt dann über *real picture books* zu aktueller Jugendliteratur, die Gleichaltrige im englischsprachigen Ausland ebenfalls lesen. Originaltexte für Kindergarten-, Vorschul- und Grundschulkinder wählt Opal Dunn seit mehreren Jahren aus dem Angebot englischsprachiger Verlage unter dem Gesichtspunkt der Eignung für das Fremdsprachenlernen aus und empfiehlt sie in *Realbook News*, einem privaten Informationsdienst, der keinerlei kommerzielle Interessen vertritt. In einem ihrer *feature articles* schreibt sie:

---

23 Bleyhl, W.: „Der Fallstrick des traditionellen Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Vom Unterschied zwischen linearem und nicht-linearem Fremdsprachenunterricht“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 43/4, 1996, 339-347. – Bleyhl, W.: „Haupthindernisse für einen erfolgreichen Fremdsprachenerwerb in der Schule. Wege zu ihrer Überwindung“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 50/3, 2003, 240-249.

> Reading a picture book at any age should be a pleasurable and satisfying experience that stimulates the emotions, stretches the mind and inspires creativity. Although we cannot see into a child's mind, we know that a good book experience, even when a child is very young, leaves some lasting impression at both subconscious and conscious level.[24]

Die Bedeutung des geschriebenen Wortes für den Fremdsprachenerwerb hat auch Krashen in vielen Beiträgen betont, u. a. in einem in Deutschland veröffentlichten Aufsatz.[25] Konkrete Auswirkungen auf die unterrichtliche Praxis, etwa durch die Einrichtung von Klassenbibliotheken oder durch einen vermehrten Einsatz englischer Originalliteratur an Stelle von bearbeiteten Textausgaben deutscher Schulbuchverlage, sind jedoch – von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen – ausgeblieben.

Ein schulischer Arbeitsbereich, der auf ideale Weise in der Lage wäre, beim Erlernen einer fremden Sprache ohne ein herkömmliches Lehrbuch auszukommen, ist der bilinguale Sachfachunterricht. Er hat sich bereits seit längerer Zeit nicht nur als ein wichtiges Feld pädagogischer und didaktischer Forschung etabliert, sondern wird zunehmend auch im schulischen Alltag praktiziert. Wenn sich fremdsprachliches Lernen nicht häppchenweise nach fremdsprachlichen Lehrbuchlektionen richtet, sondern sich in Form fremdsprachiger Lehr- und Sachbücher ganzheitlich auf wissenswerte geografische, physikalische, mathematische oder geschichtliche Inhalte bezieht, dann werden die dazu notwendigen sprachlichen Ausdrucksmittel schnell, selbstverständlich und vorbehaltlos von den Schülerinnen und Schülern akzeptiert, und zwar nicht nur von den Stärkeren, sondern gerade auch von den Schwächeren in einer Klasse.[26] Wo immer bereits bilinguale Unterrichtsangebote seit längerer Zeit flächendeckend obligatorisch eingerichtet worden sind, z. B. ab Jahrgangsstufe 7 in den Realschulen des Landes Baden-Württemberg, berichten Lehrende übereinstimmend, dass sich bilingualer Sachfach-

---

24 Dunn, O.: „Books – from presentation to browsing (child-led play) – how important?". In: *Realbook News for adults helping children learn English as a foreign language or additional language*, Issue 10, 2001, 12-13. Realbook News steht als kostenloser Download zur Verfügung: www.realbooks.co.uk.

25 Krashen, S. D.: „The Case for Free Voluntary Reading". In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 41/3, 1994, 237-243.

26 Vgl. dazu Gassmann, B.: „Haltegriffe des Verstehens: Strategien zum Leseverstehen im inhaltsbetonten Französischunterricht". In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 47/4, 2000, 393-397.

unterricht in muttersprachiger Umgebung wirksamer als herkömmlicher Fremdsprachenunterricht erweist, weil die Schülerinnen und Schüler an den Inhalten eines solchen Unterrichts stärker interessiert sind als an didaktisierten Grammatiktexten und weil sie darum motivierter mitarbeiten. Man darf davon ausgehen, dass der bilinguale Sachfachunterricht zunehmend als eine Chance für ein partnerschaftliches Zusammenwachsen in Europa begriffen wird und dass sich auf diesem Wege die in der Europäischen Union angestrebte Zwei- und Mehrsprachigkeit aller Bürger am ehesten erreichen lässt. Bilingualer Sachfachunterricht als Standardform des öffentlichen Schulwesens könnte sogar zum wichtigsten Baustein eines künftigen europäischen Erziehungsprogramms werden. Von herkömmlichen Fremdsprachenlehrbüchern wird in diesem Kontext dann sicherlich niemand mehr etwas wissen wollen. So wie in der Grundschule *real books* das Fremdsprachenlernen erleichtern können, sollte im weiterführenden Unterricht das fremdsprachige Sachbuch im Zentrum des Interesses stehen. In einem derart geführten Unterricht dürften viele Probleme, die mit der traditionellen Lehrbucharbeit verbunden sind, gegenstandslos werden, vor allem die strittigen Fragen der sprachlichen Progression, die Übersetzungsproblematik und das Vokabellernen.

Die zweite Konsequenz aus den Erfahrungen, die man aus dem Fremdsprachenlernen ohne Lehrbuch ableiten sollte, besteht demnach in der Forderung, das Interesse der Lernenden auf Sachinhalte zu lenken, die ihrer altersgemäßen Entwicklung entsprechen. Das ist trotz gegenteiliger Aussagen und Versprechen der Lehrbuchautoren und ihrer Verlage im herkömmlichen Lehrbuch bis heute nicht gelungen. Auch hier darf wiederum Piepho als verlässlicher Gewährsmann zitiert werden:

> Die Banalität vieler Lehrbuchinhalte wird von den Schülerinnen und Schülern oft gar nicht mehr vermerkt. Sogar Lehrende haben sich an die fingierten Inhalte so gewöhnt, dass sie diese jahraus, jahrein durchnehmen.[27]

Mit den Lehrenden wird ein Problem angesprochen, das im Zusammenhang mit einem lehrbuchfreien Unterricht vermutlich am schwierigsten zu lösen sein wird.

---

27 Piepho, H.-E. op. cit., 349.

Muttersprachler an Stelle von Philologen

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für einen lehrbuchfreien Unterricht sind Lehrende, die die Sprache, die sie unterrichten, nicht nur gut, sondern perfekt beherrschen. Damit scheiden deutsche Lehrerinnen und Lehrer, die als Philologen ausgebildet werden, von vornherein aus. Eine perfekte Sprachbeherrschung kann letztlich nur von denen erwartet werden, die eine Sprache als Muttersprache erworben und seit ihrer Kindheit als umgangssprachliches Kommunikationsmittel ständig benutzt haben. Die Vorstellung, dass der traditionelle Fremdsprachenlehrer in Zukunft einmal im deutschen Schulwesen keine Rolle mehr spielen könnte, ist nicht nur für die vielen Betroffenen, sondern auch für die meisten ihrer Ausbilder heute noch unvorstellbar. Diskutiert man sie jedoch im Rahmen von Überlegungen zum Auf- und Ausbau einer künftigen Europäischen Union, in der die freie Wahl des Wohnorts wie in den Vereinigten Staaten von Amerika zur Selbstverständlichkeit geworden sein wird, ist sie eigentlich nicht mehr als nur eine logische Folgerung aus den zu erwartenden gesellschaftlichen Entwicklungen. Warum sollte man von dem reichen europäischen kulturellen Erbe mit seiner sprachlichen Vielfalt nicht gerade dort Gebrauch machen, wo man es sinnvoll und Erfolg versprechend nutzen kann? Muttersprachler sind schon heute immer dann als Fremdsprachenlehrer gefragt, wenn es um sprechpraktische Fertigkeiten geht. Überall dort, wo eine Sprache zum Zweck der Kommunikation schnell, sicher und dauerhaft gelernt werden soll, ist der als Sprachlehrer ausgebildete Muttersprachler als Standardmodell akzeptiert. Das gilt für die Goethe-Institute, in denen Deutsch als Fremdsprache ausschließlich von Deutschen unterrichtet wird, und das gilt für die meisten Einrichtungen der innerbetrieblichen Sprachausbildung, wo der muttersprachige Kursleiter an Stelle deutscher Lehrer hoch favorisiert wird. Im Universitätsbereich werden sprachpraktische Übungen den ausländischen Lektoren überlassen, und zwar nicht deshalb, weil sie über sprachwissenschaftliches Expertenwissen verfügen, sondern weil ihre wichtigsten Qualifikationen sprachliche Gewandtheit und flexible Sprachanwendung sind. Der bevorzugte Sprachlehrer in Volkshochschulkursen ist nicht der ortsansässige Studienrat, sondern – wo immer dies möglich ist – die Muttersprachlerin. Tausende deutscher Schülerinnen und Schüler begeben sich jahrein, jahraus ins Ausland, um in Frankreich, England, in den USA oder in anderen Ländern Sprachkurse zu besuchen, in denen selbstverständlich nur Muttersprachler als Lehrer tätig sind. Muttersprachler verfügen über jene sprachliche Sicherheit, mit der sie alle Unterrichtssituationen problemlos sprachlich meistern können, ohne auf die Muttersprache der Schüler

zurückgreifen zu müssen, wie dies im Alltag deutscher Fremdsprachenlehrer regelmäßig praktiziert wird. Dass Schülerinnen und Schüler an einem einsprachigen Unterricht stark interessiert sind, zeigen neuere Untersuchungen, die belegen, dass sie „von den Lehrkräften eine nahezu perfekte Beherrschung der Sprache“ fordern und sich wünschen, „dass in einem an mitteilungsbezogener Kommunikation interessierten Fremdsprachenunterricht nach Möglichkeit ausschließlich die Zielsprache verwendet wird“.[28] Sobald Muttersprachler den Englischunterricht übernehmen, wird die seit Jahrzehnten äußerst kontrovers geführte Diskussion über die Einsprachigkeit als Unterrichtsprinzip der Vergangenheit angehören, weil nämlich eines der – allerdings meist verschwiegenen – Hauptargumente gegen die Einsprachigkeit gegenstandslos geworden sein wird: die unvollkommene Beherrschung der fremden Sprache durch deutsche Lehrerinnen und Lehrer.

Ein oft gemachter Einwand gegen den Einsatz von Muttersprachlern an deutschen Schulen ist die Behauptung, Lehrer müssten die Muttersprache ihrer Schüler beherrschen, um fremde Sprachen erfolgreich unterrichten zu können. Wenn das stimmen würde, müssten die Ergebnisse des schulischen Sprachunterrichts in Deutschland wesentlich besser ausfallen, als dies der Fall ist, denn deutsche Lehrer kennen in der Regel die Sprache ihrer Schüler und sind trotzdem nicht in der Lage, überzeugende Unterrichtsergebnisse vorzuweisen. Auch der Einwand, der Einsatz von Muttersprachlern im Fremdsprachenunterricht bedeute das Ende eines seit langer Zeit etablierten Berufsstands, ist nur zum Teil berechtigt. Für andere als kommunikationsorientierte Zielsetzungen würden nämlich auch in Zukunft philologisch ausgebildete Fremdsprachler ihren legitimen Platz in der Schule haben können. Literaturunterricht in der Sekundarstufe II zum Beispiel wird sicherlich von Lehrern unterrichtet werden müssen, die ein herkömmliches – wenn auch inhaltlich hoffentlich verändertes – Philologiestudium absolviert haben. Auch neue schulische Fächer, in denen interkulturelles Lernen und *language awareness* durch einen integrierten Sprachenunterricht aufgegriffen werden könnten, werden nicht Muttersprachlern, sondern Philologen vorbehalten bleiben.[29] Schließlich könnten deutsche Fremdsprachenlehrerinnen und

---

28 Bittner, C.: „Der Teilnehmerschwund im Französischunterricht: Eine unabwendbare Entwicklung? Eine empirische Studie am Beispiel der gymnasialen Oberstufe“. In: *Französisch heute* 34 /4, 2003, 338-353.

29 Vgl. dazu Osterwalder, H.: „‚Moderne Sprachen‘ als Schulfach. Wie man *language awareness* pädagogisch umsetzen kann“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 49/4, 2002, 339-348.

Fremdsprachenlehrer, die bisher im Primar- und Sekundarstufenbereich I arbeiten, auch künftig als Fremdsprachenlehrer tätig sein, indem sie ihre Muttersprache in anderssprachigen Ländern der Europäischen Union als Fremdsprache unterrichten, nachdem sie ein Studium in Deutsch als Fremdsprache absolviert haben. Dazu bedarf es allerdings einer Reihe einschneidender Veränderungen, die sich von heute noch vorherrschenden Vorstellungen eines Lehrerberufs, von gegenwärtig in der Schule gültigen fremdsprachlichen Lernzielen und von den realpolitischen Gegebenheiten der Europäischen Union als staatliches Gebilde erheblich unterscheiden müssten. Dazu gehören u. a. schulische Curricula, die das Erlernen fremder Sprachen in kürzeren Zeiträumen als bisher ermöglichen, neue Lehrerausbildungsgänge, in denen Psychologie und Pädagogik erheblich größeren Einfluss haben sollten als sprachwissenschaftliche Studienanteile, eine wesentlich flexiblere Mobilität der Lehrenden hinsichtlich Arbeitszeit, Arbeitsort und Lehrinhalte, eine vorurteilsfreie Integrationsfähigkeit in eine multikulturelle – und damit auch multilinguale – Gesellschaft und der Aufbau der Vereinigten Staaten von Europa, die an die Stelle der Europäischen Union treten müssten.

Eine dritte Konsequenz, die sich aus Überlegungen zu einem Englischunterricht ohne Lehrbuch ergibt, ist also die Forderung nach einem Lehrer, der seine Muttersprache als Fremdsprache unterrichtet. Dazu müssten in allen Ländern Europas entsprechende wissenschaftliche Studiengänge eingerichtet werden, die als grundständiges Studium anerkannt sind und nicht nur als Zusatz- oder Aufbaustudium dienen, wie dies bisher in der Regel praktiziert wird. Ziel einer solchen Ausbildung müsste die Lehrbefähigung für einen zentral kommunikationsorientierten Sprachunterricht sein, mit dem es möglich wird, Schülerinnen und Schülern eine Fremdsprache innerhalb von höchstens vier Schuljahren so zu vermitteln, dass sie mit ihr im umgangssprachlichen Alltag problemlos umgehen können. Ein Lehrer, der als Kommunikationstrainer tätig ist, brauchte sich in seinem beruflichen Alltag nicht auf Sprachwissen zu berufen wie z. B. „Mit *who* und *what* kann man nach dem Subjekt oder nach dem Objekt fragen“ und er würde „Lernhilfen“ wie diese bewusst ignorieren:

Willst du wissen, wer’s gemacht, sind „do/ does/ did“ nicht angebracht.

Willst du wissen, „Wem?“ oder „Wen?“, dann müssen „do/ does/ did“ dort steh’n.[30]

Er könnte sich vielmehr auf diejenigen Lerninhalte und Lernstrategien konzentrieren, von denen nachhaltige Erfolge erwartet werden können: ein möglichst umfangreicher sprachlicher Input, lebendige Gespräche über altersgemäße Inhalte, die Vermittlung schulischen Wissens in der Fremdsprache und damit ein ständiger Gebrauch von kommunikationsrelevanten Vokabeln und Strukturen sowie das Bemühen, immer nur praktische Spracherfahrungen anstelle von theoretischem Sprachwissen zu vermitteln.

Was wirklich wichtig ist

Wenn man heute jemanden fragt, was beim Fremdsprachenlernen wohl am wichtigsten sei, wird man in der Regel zur Antwort erhalten: „Der Lehrer und das Lehrbuch.“ Der Lehrer wird auch künftig unverzichtbar sein, aber auf das Lehrbuch sollte man getrost verzichten. Wirklich wichtig sind in einem lehrbuchfreien Fremdsprachenunterricht, in dem es um nichts anderes als nur um den Erwerb einer funktionalen umgangssprachlichen Kompetenz geht, außer der Lehrerin oder dem Lehrer eigentlich nur zwei Dinge. Zum einen sollte man sich von der sog. „linguistischen Progression“ verabschieden, die in irgendeiner Form jedem Lehrbuchaufbau zu Grunde liegt. Schülerinnen und Schüler prägen sich sprachliche Formen nicht nach einer von außen vorgegebenen Ordnung, sondern allein nach individuell geregelten Erwerbsstrategien an, die umso wirksamer aktiviert werden können, je stärker die jeweiligen Lerninhalte einen Lerner interessieren und motivieren. „Nicht Grammatik, sondern Sprache!“ hat Werner Bleyhl einen Aufsatz überschrieben, in dem er beschreibt, dass man einem Sprachlerner nur dann etwas erfolgreich beibringen kann, „wenn dieser in seiner Sprachentwicklung für den jeweiligen Lerngegenstand ‚bereit‘ ist“.[31] Auch Butzkamm hält die grammatische Progression, die den Lehrbuchtexten zu Grunde liegt, für überflüssig und meint, sie gehöre „auf den Müllhaufen der Geschichte“. Er schreibt:

> Wie denn wäre es möglich gewesen, dass man im 19. Jahrhundert mit einem Originaltext wie dem Johannesevangelium oder Dickens’

30 Beispiele aus dem weit verbreiteten Lehrbuch *English G 2000*, Band A2, Berlin: Cornelsen, 1998, 138.

31 Bleyhl, W.: „Nicht Grammatik, sondern Sprache!”. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*“, 29/3, 1995, 15.

> Weihnachtsgeschichte höchst erfolgreich in die fremde Sprache einführen konnte, wenn die grammatische Progression der Texte tatsächlich eine wichtige Rolle spielt?

Darum ist für ihn die grammatische Progression unwichtig, „vielleicht sogar unnötig und unter Umständen kontraproduktiv".[32] Die zweite essenzielle Voraussetzung für einen erfolgversprechenden Fremdsprachenunterricht ohne Lehrbuch betrifft den Wortschatz. Das herkömmliche Vokabellernen – in welcher Form auch immer – zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass Wörter gelernt, kurzfristig behalten und dann schnell wieder vergessen werden. Auf dieser Basis kann man vielleicht gute Vokabeltests schreiben, aber keine sprachliche Kompetenz erwerben. Gelernt und behalten werden Wörter nur dann, wenn sie in relevanten Situationen immer wieder gehört und aktiv verwendet werden. Dabei kommt es nicht darauf an, möglichst viele lexikalische Einheiten zu benutzen, sondern man sollte gelernt haben, wie man das, was man weiß, gezielt anwenden kann. Konrad Adenauer hat seine Bundestagsreden mit einem Wortschatz von lediglich 500 Wörtern bestritten. Der Wortschatz, mit dem die Eintragungen in bekannten englischen Wörterbüchern definiert werden, liegt zwischen 2000 (Longman) und 2500 (Macmillan) bzw. 3500 (Oxford) Vokabeln. Wenn Schülerinnen und Schüler angehalten werden, ihre Vokabelkenntnis in diesem Rahmen umgangssprachlich häufig anzuwenden, wird der Wiederholungseffekt dafür sorgen, dass sprachliche Performanz automatisch in kommunikative Kompetenz übergehen kann.

Bis ein Englischunterricht ohne das traditionelle Lehrbuch zum normalen Schulalltag geworden sein wird, ist sicherlich noch ein langer Weg zurückzulegen. Es lohnt sich jedoch, ihn gegen alle zu erwartenden amtlich-bürokratischen Hürden (der Kultusbehörden), gegen kommerzielle Widerstände (der Lehrbuchverlage) und gegen tief sitzender Vorurteile aller Betroffenen einzuschlagen, weil er Erfolg versprechend ist. Je früher damit begonnen wird, umso eher kann das Ziel einer europäischen Gesellschaft mit mehrsprachigen Bürgern erreicht werden.

---

32 Butzkamm, W.: „Grammatikerwerb: bedingt steuerbar? Grammatischer Minimalismus und Abschied von der grammatischen Progression der Texte". In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 50/3, 2003, 277-286.

Bibliographie

Arendt, A.: „Ein Konzept für die Praxis. Antworten auf Fragen eines jungen Kollegen“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 48/3, 2001, 301-310.

Billows, F. L.: *The Techniques of Language Teaching*,.London: Longman, 1961.

Bittner, C.: „Der Teilnehmerschwund im Französischunterricht: Eine unabwendbare Entwicklung? Eine empirische Studie am Beispiel der gymnasialen Oberstufe“. In; *Französisch heute* 34 /4, 2003, 338-353.

Bleyhl, W.: „Der Fallstrick des traditionellen Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Vom Unterschied zwischen linearem und nicht-linearem Fremdsprachenunterricht“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 43/4, 1996, 339-347.

Bleyhl, W.: „Haupthindernisse für einen erfolgreichen Fremdsprachenerwerb in der Schule. Wege zu ihrer Überwindung“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 50/3, 2003, 240-249.

Bleyhl, W.: „Ist früher besser? – Die Bedeutung des frühen Lernens“. In: Edelhoff, C. (Hrsg.): *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus*. Frankfurt: Diesterweg, 2003, 5-23.

Bleyhl, W.: „Nicht Grammatik, sondern Sprache!“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht- Englisch*, 29/3, 1995, 14-19.

Butzkamm, W.: „Grammatikerwerb: bedingt steuerbar? Grammatischer Minimalismus und Abschied von der grammatischen Progression der Texte“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 50/3, 2003, 277-286.

Carson, L. (Hrsg.): *Multilingualism in Europe: A Case Study*. Brussels: Presses Interuniversitaires Européennes, Lang, 2003.

Dunn, O.: „Books – from presentation to browsing (child-led play) – how important?“ In: *Realbook News for adults helping children learn English as a foreign language or additional language*. Issue 10, 2001, 12-13.

Freudenstein, F.: „Fremdsprachen lernen ohne Lehrbuch. Zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft fremdsprachlicher Unterrichtsmaterialien“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 48/1, 2001, 8-19.

Frey, R./ Raddatz, V.: *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt: Lang, 2000.

Gassmann, B.: „Haltegriffe des Verstehens: Strategien zum Leseverstehen im inhaltsbetonten Französischunterricht“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 47/4, 2000, 393-397.

Hennig, U. J.: „Wann endlich wird das Läuten diese Qual beenden? Anmerkungen zur Lehrwerksituation im Fach Englisch am Gymnasium in den beiden ersten Lernjahren“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 46/4, 1999, 403-412.

Hentig von, H.: „Die überschätzte Schule“. In: *Frankfurter Rundschau*, 11. Mai 2004, 9.

Herbst, C.: „Sprachgenies in Windeln“. In: *Financial Times Deutschland*, 28. August 2003, 28.

Heuer, H./ Müller, R. M./ Schrey, H.: „Möglichkeiten der Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik. Vorläufiges Programm eines Arbeitskreises“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 17/1, 1970, 1-6.

Kieweg, W.: „Zur Mündlichkeit im Englischunterricht“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht- Englisch*, 34/5, 2000, 4-9.

Königs, F., G.: „Teaching and Learning Foreign Languages in Germany: a personal overview of developments in research“. In: *Language Teaching*, 36/4, 2003, 235-251.

Krashen, S. D./ Terrell, T. D.: *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, San Francisco: Pergamon, Alemany, 1983.

Krashen, S. D.: „The Case for Free Voluntary Reading“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 41/3, 1994, 237-243.

Leupold, E.: „Französischlehrwerke als Brennpunkt von Transformationsprozessen“. In: Röseberg, D./ Casasus, G. (Hrsg.): *Frankreich und die Neuen Länder*. Cahiers lendemains, Band 6, Tübingen: Stauffenburg, 2004, 59-76.

Osterwalder, H.: „Moderne Sprachen als Schulfach. Wie man *language awareness* pädagogisch umsetzen kann“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 49/4, 2002, 339-348.

Piepho, H.-E.: „Was müssen weiterführende Schulen vom Grundschulfremdsprachenunterricht erwarten dürfen? Qualität gibt es nicht zum Nulltarif!“ In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 48/4, 2001, 346-354.

Polleti, A.: „Französischlehrbücher im Urteil von Schüler und Lehrern“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 40/2, 1993, 183-190.

Schroth-Wiechert, S.: *Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ohne Lehrwerk für heterogene Lerner-Innengruppen im Zielsprachenland unter besonderer Berücksichtigung des interkulturellen Ansatzes*. Frankfurt: Lang, 2001.

Schwertschlager, M.: „Komplex-Verstehen im Anfangsunterricht Englisch“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 22/3, 1975, 315-317.

Segermann, K.: „Eine neue Lehrwerkkonzeption: Lehrbuch für Lehrer – Lernmaterialien für Schüler“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 4/47, 2000, 339-348.

Wandruszka, M.: *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper, 1979.

Uwe Zagratzki

Produktionsorientierter Literaturunterricht anhand von Easy Readers oder: Textintervention als Verfahrensweise

Zur didaktischen Einordnung der Easy Reader in den fremdsprachlichen Literaturunterricht

Ein prüfender Blick in die Fachliteratur der letzten Jahre zeigt die stiefmütterliche Behandlung didaktisierter Textausgaben – dem Fremdsprachenlehrer womöglich besser bekannt unter der Bezeichnung Easy Readers oder Graded/ Simplified Readers – in der universitären Fachdidaktik. Werden hingegen die Kataloge der einschlägigen Schulbuchverlage herangezogen, scheint eine Revision des ersten Eindrucks schon aufgrund des umfangreichen Angebots dieser Textsorte angebracht.

Der vorliegende Beitrag intendiert, die offensichtliche Kluft zwischen fachdidaktischer Skepsis auf der einen Seite und pragmatischer Akzeptanz auf der anderen Seite mit einem Hinweis auf das Repertoire einer produktions- und erfahrungsorientierten Literaturdidaktik zu verringern.

Richard Matthias Müller wehrt sich trotz einiger Bedenken gegenüber Textänderungen bei literarischen Vorlagen gegen eine Tabuisierung der Simplified Texts in den Unter- und Mittelstufen der Gymnasien. Für das Lernziel des extensiven Lesens ist er bereit, ein Sakrileg am Original zu begehen, allerdings, so schränkt er ein, dürfe der Easy Reader dem Schüler nicht „den Weg zu einem bedeutenden Original verbauen."[1] Daraus folgt die Empfehlung für den Gymnasiallehrer, möglichst Easy Readers zu wählen, denen kein „bedeutendes Original" zugrunde liegt (also Detektiv- und Abenteuergeschichten), für den Real- und Hauptschullehrer, in dem Bewusstsein Easy Readers einzusetzen, dass die Originale vermutlich von der entsprechenden Klientel nie gelesen werden.[2]

---

1 Müller, R. M.: „Literature Simplified". In: *Die Neueren Sprachen*, 67/12, 1968, 627-630; 627 (Hervorhebung im Original).

2 Ibid., 628.

Auch Lechler kommt zu der Auffassung, dass Simplified Readers auf der Sekundarstufe I propädeutisch auf die Lektüre der Originaltexte auf der Sekundarstufe II hinführen können.[3] Er nennt mindestens drei Gründe für ihren Einsatz, nämlich die, wenn auch mit Mängeln behaftete, fremdsprachliche Alternative zu einer deutschen Übersetzung, die noch nicht ausgebildete sprachliche und ästhetische Sensibilität der Schüler auf dieser Stufe für das Original und die Förderung der Lesemotivation durch den auf spannende Handlungsstränge reduzierten Stoff. Mit seinem zum Abschluss vorgeschlagenen grammatisch gelenkten Gespräch konzentriert er sich allerdings ausschließlich auf eine am Sprachauf- und -ausbau orientierte Texterarbeitung.

Auf einen interessanten Aspekt verweist Helmut Meyer, auf den später noch einzugehen sein wird. Vor die Lektüreauswahl und die Lektürebehandlung hat er – ganz im Sinne der hier gestellten Fragen – die Lektüreedition gesetzt. Ausgerichtet an der Prämisse, dass das Endziel der Lektürearbeit das fremdsprachliche Original zu sein habe, müsse jede Bearbeitung eines literarischen Textes die editorischen Grenzwerte beachten, die zwischen Didaktisierung und Manipulation entscheiden. Kürzung ist Interpretation und sie ist offen zu legen, woran es bei den Herausgebern der behandelten didaktisierten Texte aber hapere. Anhand eines Vergleiches des Eingangskapitels dreier Schulausgaben von Jerome K. Jerome, *Three Men in a Boat* mit dem Original untersucht Meyer die jeweiligen Editionsstrategien.[4] Rolf Högel hat mehrfach in Beiträgen zum Thema Stellung bezogen. Während er zum einen eine Trennung zwischen „Lektüren“ und „Supplementary Readers“ trifft[5], stellt er in einem anderen Beitrag die über Jahre geführte literaturdidaktische Kontroverse um den Einsatz von bearbeiteten englischen Textausgaben in der Sekundarstufe I dar und erarbeitet im Anschluß einen nützlichen Katalog von Auswahlkriterien für Easy Readers.[6] Dabei stehen die „didaktische Differenz“ zwischen Original und Bearbeitung, die Verstehbarkeit der Texte bezogen auf den jeweils entwicklungspsychologischen Stand der Schüler und ihr

---

3 Lechler, H.-J.: „To simplify or not to simplify?” In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 3/9, 1969, 9-23.

4 Meyer, H.: „Original und Schulausgabe im fremdsprachlichen Unterricht: Textdidaktische Überlegungen zur editorischen Grenzwertfindung am Beispiel dreier Fassungen von Jerome K. Jeromes „Three Men in a Boat“. In: *Die Neueren Sprachen*, 75/6, 1976, 524-537.

5 Vgl. Högel, R.: „Lektüren und Supplementary Readers als eigenständige Textsorten”. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 34/1, 1987, 44-54.

6 Ders., „Hochliterarische Werke – verkürzt und vereinfacht“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts,* 34/4, 1987, 361-377.

sprachlicher Reifegrad im Vordergrund. In einem früheren Aufsatz hatte der Autor dagegen wegen der vermuteten „für unsere Gegenwart charakteristische[n] Popularisierung und Kommerzialisierung tradierter Kulturgüter“ Vorbehalte gegen textdidaktisch zubereitete Textfassungen geäußert. Die ideologisch geführte Debatte um Funktion und (ewigem) ästhetischen Wert der Kunst könne den philologisch geschulten Englischlehrer auf der Sekundarstufe I bei der Entscheidung zwischen (einmaligem und unantastbarem) Original und Bearbeitung gar in einen „Wertekonflikt“ führen.[7] Diesen zu lösen macht sich Högel zur Aufgabe, indem er die „zulässige Weite“ der didaktischen Differenz zwischen Original und didaktisiertem Text als objektivierbares Kriterium an Melvilles *Moby Dick* und Twains *The Adventures of Tom Sawyer* und ihren jeweiligen bearbeiteten Ausgaben exemplifiziert.[8]

Liesel Hermes´ 1992 erschienener Beitrag fokussiert wie alle hier untersuchten Positionen auf eine Förderung des Leseverstehens auf der Sekundarstufe I (Klassen 8-10) mittels Simplified Readers.[9] Sie bedienen sowohl das psychologische als auch das fremdsprachliche Lesealter, ermöglichen extensives Lesen und folglich schnelle Informationsentnahme sowie ein Textgespräch. Literarische Werte treten in den Hintergrund. Sehr wohl kann ein so verstandener Einsatz der Easy Readers eine propädeutische Funktion erfüllen und ein „Hinführen zu originaler Literatur“ ermöglichen.[10]

In der Kontinuität der älteren Untersuchungen scheint auch ein Vorschlag aus der jüngeren Vergangenheit zu stehen, wenn bezogen auf die Verwendung vereinfachter Texte auf der Sekundarstufe I die rezeptiven Fertigkeiten der Schüler herausgestellt werden, sowie wegen der Unzugänglichkeit der authentischen Textwelten die propädeutische Funktion der Graded Readers in einer „kritischen, analytischen Annäherung an literarische Originaltexte“ gesehen wird.[11] Abweichend von den bisher vorgestellten Positionen hält der Autor einen produktiven Umgang mit Graded Readers für möglich. Dabei

---

7 Högel, R.: „ Literarische Originaltexte – Bearbeitete Textausgaben: Lektüreauswahl im Konflikt der Werte“. In: Detering, K./ Högel, R. (Hrsg.): *Englisch auf der Sekundarstufe I*. Hannover: Schroedel, 1978, 124-134.

8 Ibid., 130-133.

9 Hermes, L.: „Originaltext und Leseverstehen: Plädoyer für Simplified Literature“. In: Buttjes, D./ Butzkamm, W./ Klippel, F. (Hrsg.): *Neue Brennpunkte des Englischunterrichts*. Frankfurt/M: Peter Lang, 1992, 22-31.

10 Ibid., 29.

11 Gehring, W.: „Unterhaltsame Lesestationen mit *graded readers*: Alan Posener’s *The Shop*“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht- Englisch*, 48, 2000, 12-16.

geht Gehring über die von einer traditionellen Fachdidaktik gesteckten Grenzen hinaus, indem er die „affektive Annäherung“ an didaktisierte Langtexte betont und – im Kontext dieser Abhandlung besonders wichtig – einen produktionsorientierten, den kreativen Schülerleser als Textproduzenten einfordernden Textzugang empfiehlt.

Dieser Faden soll in Bezug auf den Einsatz von Easy Readers im Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II bzw. auf der Sekundarstufe II im weiteren fortgesponnen werden, nachdem zuerst der methodischorganisatorische Rahmen für die Entwicklung dieser Idee benannt wurde.

Einsichten aus einem Seminar

Grundlegende Gedanken zu diesem Beitrag leiten sich aus einem fachdidaktischen Proseminar zu „Originale und Easy Readers“ an der Universität Oldenburg ab. Aus einer vom Seminarleiter erstellten Lektüreliste wählten die Studierenden fünf Originaltexte: Mary Shelley, *Frankenstein*, Bram Stoker, *Dracula*; Charles Dickens, *A Christmas Carol*; Robert Louis Stevenson, *Treasure Island* und Jerome K. Jerome, *Three Men in a Boat*. Eine bis zwei Arbeitsgruppen pro Romantitel untersuchten in einem ersten internen Vergleich die markanten Unterschiede zwischen den jeweiligen didaktisierten Textausgaben verschiedener Verlage. Dass dabei teils erhebliche Abweichungen bei Textumfang, Schwierigkeitsgrad, Texteingriffen, Illustrationen etc. je nach angesprochener Zielgruppe festzustellen waren, überrascht nicht, bedarf in diesem Kontext aber keiner detaillierten Analyse.[12]

Eine schon von Högel geforderte „intensive Untersuchung sowohl des in Betracht gezogenen Originaltextes als auch aller erreichbaren bearbeiteten Textausgaben“ erbrachte mit geringfügigen Abstrichen die erwarteten didaktischen Differenzen.[13] Wertvoller als die im Prinzip, nicht im Detail, antizipierten Ergebnisse (und ihrer Präsentation an dieser Stelle), schien der Aufbau einer kritischen Fragehaltung seitens der Studenten gegenüber Textbearbeitungen im allgemeinen, ihrer Funktionen, Absichten, methodisch-didaktischen Möglichkeiten, auch der jeweils maßgebenden literaturwissenschaftlichen oder ästhetischen Prämissen, die in allen Fällen die „Auflösung eines einmalig und unwiederholbar existierenden Kunstwerkes zugunsten einer

12 Siehe im Anhang II exemplarisch den von einer studentischen Arbeitsgruppe erarbeiteten Vergleich verschiedener Reader zu *Dracula*.

13 Högel, op.cit., 365.

textdidaktisch zubereiteten Textfassung“ zulassen.[14] Studentische Hausarbeiten aus dem Seminar reflektieren die gewonnene Urteilsfähigkeit über unterschiedliche Textbearbeitungen, ziehen Vergleiche und sprechen Empfehlungen aus, wie z.B. die Schüler an der Auswahl der Easy Reader zu beteiligen oder den Textvergleich zwischen Original und Easy Readers zum Gegenstand des Literaturunterrichts zu machen, um u.a. die literarischen Besonderheiten des Originals deutlicher hervortreten zu lassen. Für die Mehrheit der studentischen Standpunkte lässt sich festhalten, dass sie den konventionellen Einsatz der Reader favorisieren, d.h. ihn als ein Medium zur Motivation extensiven Lesens im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I, äußerstenfalls als vermittelnden Zwischenschritt auf dem Weg zur Lektüre des Originals betrachten. Eine Verwendung auf der Sekundarstufe II wird nur gelegentlich in Betracht gezogen, z.B. als schnelle nur den Plot rezipierende Vorbereitung auf einen Theaterbesuch oder bei Überblickseinheiten zu einem bestimmten Autor.

Die fast ausnahmslose Nichtberücksichtigung der Easy Reader in den studentischen Arbeiten als eine Textsorte mit charakteristischen Eigenschaften, anhand derer sich Kenntnisse über und Einsichten in literarische und editorische Kontexte für Schüler im Oberstufenbereich vermitteln lassen, hatte Konsequenzen für die hier vorliegenden Erörterungen und Vorschläge zu einem innovativen Einsatz auf der Sekundarstufe II.

Textintervention als Verfahrensweise

Im Resultat sind Easy Readers Lektüreeditionen der einfachen Art. Es darf aber angenommen werden, dass sich hinter den vorgenommenen Verkürzungen, Vereinfachungen und strukturellen Veränderungen – abgesehen von den Marktinteressen der Verlage – Editionsstrategien verbergen, die es offen zulegen gilt, da sich an ihnen exemplarisch das Bewusstsein der Schüler für editorische Eingriffe und den ihnen innewohnenden ästhetischen und linguistischen Entscheidungen sensibilisieren lässt. Wenn ein sprachlich und stilistisch hochkomplexes Werk wie *Frankenstein* auf ein Wortschatzniveau von 1800 Vokabeln heruntergekürzt und strukturell teilweise drastisch verändert wird, dann sollte das Fragen nach dem Literaturverständnis der Bearbeiter, der Suggestionskraft literarischer Sprache und – ganz allgemein – den Vor-

14 Ibid., 362.

und Nachteilen von editorischen Bearbeitungen evozieren.[15] Diese können die gesamte Palette von der bloßen Existenz verschiedener Ausgaben eines Originaltextes bis hin zu verlegerischen Manipulationstechniken und staatlichen Zensur- und Verbotsmaßnahmen umfassen.

Sensibilisierungen

Helmut Meyer hat auf die Einhaltung bestimmter Grenzwerte bei der Edition von Easy Reader verwiesen, wozu er „die optimale Wahrung der Authentizität des Originals in den Bereichen Lexik und Syntax“ und „die stilistische Kongenialität von Original und Bearbeitung“ zählt.[16] Die folgenden Überlegungen nehmen Bezug auf Meyers Postulat, versuchen aber im Gegensatz zu ihm, die Überprüfung seiner Forderung als schüleraktivierende Übungsfelder für literaturwissenschaftliches Arbeiten zu nutzen.

In einem ersten Schritt vergleichen die Schüler in Gruppenarbeit – wie im Seminar praktiziert und in einigen Hausarbeiten von den Studenten gefordert – anhand selektiver Kapitel die markanten Textveränderungen zwischen diversen Reader und dem Original. Dabei erstellen sie in dieser Phase ein Tableau von der Qualität und dem Modus der strukturellen Eingriffe und achten auf Kontinuitäten bzw. Diskontinuitäten. Auf die Darstellung und den Abgleich zwischen den Gruppen folgt im Plenum eine erste Erörterung der möglichen Intentionen der Verlage.

Bezüglich der linguistischen Eingriffe wären vorrangig die altersspezifischen Sprachniveaus der jeweiligen Adressaten zu nennen; zugleich sollten die Schüler angehalten werden, über lexikalische und grammatische Alternativen nachzudenken, um ihre rezeptiven Sprachfertigkeiten zu schulen. In Form einer Partnerarbeit könnten gegebenenfalls einzelne Sinnabschnitte des Originals vereinfacht/ geändert werden, wobei erweiterte, gelenkte Aufgaben darin bestünden, aus der Aktiv- in die Passivform oder umgekehrt zu übertragen, in die direkte bzw. indirekte Rede zu transformieren, Verbalstrukturen in Substantivstrukturen oder umgekehrt zu verwandeln oder *colloquialisms* einzuführen. Es scheint empfehlenswert, frühzeitig auf die Hierarchie der Eingriffe aufmerksam zu machen, um so ein Differenzierungsvermögen bei der Arbeit mit Texten auszubilden.

---

15 Siehe im Anhang III dazu ausgewählte studentische Stellungnahmen.
16 Meyer, op.cit. 535.

Für die Arbeit an den strukturellen Eingriffen bedeutet das den propädeutischen Umgang mit den formal-ästhetischen Qualitäten von Sprache. Die von den Verlagen vorgenommene Revision von konnotativen Sprachebenen im Original (Metaphern, Metonyme, Symbole etc.) und ihre Ersetzung durch lexikalische Grundbedeutungen im Reader ermöglicht eine Analyse der Funktion verdichteter literarischer Sprache. Indem das Beziehungsgeflecht literarischer Sprache durch „Rückübersetzungen“ aufgedeckt wird, wird der Boden für Fragen nach dem veränderten Sinn des Originals bereitet. Eine Betrachtung der Figurendarstellung, der Reduktion der Anzahl der Figuren und der Verzicht auf Nebenhandlungen oder Sub-Plots zielt in die gleiche Richtung.

Das handlungsleitende Interesse bei der Erstellung von kommerziellen Easy Readers ist primär der vereinfachte Zugang zu fremdsprachlicher Literatur für deutsche Fremdsprachenlerner. Darauf gilt es die Schüler – falls von ihnen nicht selbst erkannt – hinzuweisen. Dennoch impliziert auch diese pragmatische Zielsetzung eine vorausgehende Rezeptionsleistungen der Leser (hier: Bearbeiter), die beim Dialog eines anderen Lesers (hier: Schüler) mit dem Text vermutlich anders ausgefallen wäre. Folglich könnte mit dem Blick auf eine zukünftige Beschäftigung mit rezeptionstheoretischen Modellen den Schüler zur Aufgabe gemacht werden, in einer ersten Annäherung an das Problem sie den umgekehrten Weg des Bearbeiters von vereinfachten/ gekürzten Passagen zurück zu den potentiellen Entscheidungskriterien gehen zu lassen: Warum wurde so gekürzt und nicht anders? Wurden die Entscheidungen konsequent durchgehalten? Ergibt sich ein einheitliches Bild z.B. bei der Rekonstruktion von oder dem Verzicht auf Nebenhandlungen? Ist z.B. das Fehlen einer „atmosphärischen Dichte“ oder eines Spannungsbogens im Reader eine bewusste ästhetische Entscheidung unter Ausschluss anderer Optionen oder ein Zufallsprodukt?

Die Sensibilisierung für Editionsstrategien und für den Dialog mit Texten mag leichter zu gewährleisten sein, wenn von den Schüler-Lesern für ausgewählte Textpassagen aus dem Original eigene Modifikationsvorschläge als Alternativen zu den im Reader vorgefundenen erwartet werden.

Für Meyer war das mit Easy Reader angesteuerte Lernziel

> ...primär eher kommunikatorischer als literarischer Natur...Es geht um so konkrete Anliegen wie Lesepraxis, Festigung des Wortschatzes, Ausweitung des verfügbaren Vokabulars auf verwandte Sprechsitua-

> tionen und nicht zuletzt um die Motivationsverstärkung durch das Erfolgserlebnis...[17]

Obwohl sich somit die Easy Readers philologischen Kategorien entziehen, konstatiert Meyer im Weiteren: „Dennoch bleibt jede Kürzung eines literarischen Textes immer selbst eine Interpretation, die sich als solche vor der literarischen und wissenschaftlichen Kritik auszuweisen hat.“[18] Daraus zieht der Verfasser den Schluss, dass die Textdidaktik im engeren Sinne, „die editorischen Grenzwerte zu ermitteln [habe], innerhalb derer non-native speakers mit durchschnittlicher kommunikativer Kompetenz Literatur erfahren können, ohne dass die Texte im Bearbeitungsprozess ihre Ursprünglichkeit verlören.“[19] An Schüler-Recherchen zu Textbearbeitungen auf der Basis ästhetischer Kriterien hat Meyer nicht gedacht, obwohl ihm an der Offenlegung der Editionsprinzipien nachdrücklich gelegen ist. Diese erwartet er im Vorwort eines Easy Reader, um dem Lehrer die Entscheidung über die Brauchbarkeit der Ausgabe im Hinblick auf die „angestrebte kommunikative Kompetenz“ zu erleichtern. Ein weiterer unverzichtbarer Grenzwert ist für ihn dabei „die kontinuierliche literaturwissenschaftliche Rechtfertigung jeder Kürzung des Originals als einer impliziten Interpretation und ihre unmissverständliche graphische Kennzeichnung.“[20]

Auf die Sensibilisierung der Schüler für interpretatorische Eingriffe in einen Originaltext durch Verlage kann in einem nächsten Schritt die eigene (proto) literaturwissenschaftlich begründete Produktion readerverwandter/ readernaher Texte folgen.

Produktion

In dieser Phase ist beabsichtigt, über die rezeptive und reproduktive Aneignung , um die es sich beim formal-analytischen Textzugriff bzw. der rationalen Textanalyse im Kern handelt, hinauszugehen, um die Ebene der produktionsorientierten Textannäherung zu erreichen, der Gehring einen hohen didaktischen Stellenwert beimisst, indem sie Leseerfahrung aktiviert und – im Kontext dieses Beitrags – zusätzlich auf das Elementare im Erzählen auf-

17 Meyer, op.cit., 526.
18 Ibid..
19 Ibid..
20 Ibid., 534/535.

merksam macht.[21] Der Produktionsprozess kann mit einem „geleiteten“ *creative writing* als Zwischenschritt unter Bezug auf eine vorhandene Reader-Vorlage beginnen, wie Gehring sie für die Sekundarstufe I vorschlägt. Dann verfassen die Schüler abweichende Passagen, ergänzen neue Perspektiven oder greifen in den Handlungsverlauf ein, kurzum: suchen schreibend nach Alternativen zur publizierten Textbearbeitung.

Der nächste Schritt verlangt nach den in der Sensibilisierungsphase gemachten formal-analytischen Einsichten in diverse Editionsstrategien und erfordert eine adäquate Übertragung in eigenes „verdichtendes“ Schreiben. Damit verschiebt sich der Fokus vom Text auf die Lernenden, die ästhetisch-künstlerisch tätig werden, indem sie in einen Originaltext, z. B. short stories, ‚eingreifen’, an dem die Anfänge, Schlüsse oder andere Textpassagen verändert, neue Erzählperspektiven ausprobiert, innovative Figurenkonstellationen entwickelt oder der Erzählmodus des verkürzenden *telling/ panoramic* geübt werden.

Nünning/ Surkamp haben festgestellt, dass „ [es] bei all diesen kreativen Formen der Textarbeit um einen ganzheitlichen Umgang mit Literatur [geht], der neben kognitiven und analytischen Kompetenzen auch affektiven Lernzielen die ihnen angemessene Bedeutung beimisst.“ Und weiter:

> Solche Verfahren tragen außerdem zur Ausbildungvon textueller Kompetenz bei: Als „Koproduzenten“ des Autors erfahren die Schülerinnen und Schüler durch ihr eigenes Tun, wie Texte entstehen, und sie lernen, dass mit textuellen Strategien bestimmte Wirkungseffekte erzielt werden können, dass also Literatur etwas Konstruiertes ist, mit dem bestimmte Absichten verfolgt werden.[22]

Die abschließende Herstellung eines selbst entworfenen Easy Reader, der die Einsicht in Textbearbeitungen, – verkürzungen und – verfremdungen und den ihnen eigenen ästhetischen Suggestions- und Manipulationsstrategien krönt, trägt diesem Ziel Rechnung. In einem intensiv betriebenen Projektunterricht wäre zudem die Herstellung eines illustrierten Easy Reader zu einer Großprosa denkbar, der einen literaturwissenschaftlichen Vergleich mit kommerziellen Produkten nicht zu scheuen bräuchte.

---

21 Gehring, op.cit., 13.

22 Nünning, A./ Surkamp, C.: „Text-Literatur-Kultur: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“. In: Bach, G./ Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englischunterricht*. 3. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 2003, 149-171; 154, 156.

Dem Einwand, das produktionsorientierte „Schreiben von Texten über Texte“[23] könne zum Selbstzweck werden, da Originaltexte Gefahr laufen, beliebig austauschbar zu werden, wenn sie ausschließlich als Impuls für produktives Schreiben eingesetzt würden, ließe sich mit Hinweis auf die in der Sensibilisierungsphase praktizierte rationale Textanalyse entkräften.

Transfer

Statt wie in traditionellen Konzepten auf die propädeutische Wirkung des Easy Reader auf eine zukünftige Lektüre des Originals zu setzen, könnte im vorliegenden Modell ein neuer Weg beschritten werden. Ausgehend von den kognitiven Kenntnissen von und affektiven Erfahrungen mit den Wirkungseffekten originaler wie (selbst-) bearbeiteter fiktionaler Texte, empfiehlt es sich – zuerst im Rahmen eines herkömmlichen Textverständnisses – Manipulationsstrategien zu thematisieren, die aus politischen, ideologischen, kulturellen, verlegerischen oder anderen Erwägungen mit dem Ziel einer bewusst in Kauf genommenen Täuschung des Lesers an Texten vorgenommen wurden. Beispielhaft für diese Art der Editionsstrategie sind „bereinigte“ Passagen in verschiedenen Ausgaben desselben Titels, wie in der amerikanischen Ausgabe von Agatha Christies *A Mysterious Affair at Styles*, in der die stereotype Kennzeichnung einer jüdischen Nebenfigur aus der britischen Ausgabe entfällt.[24] Auch sukzessive Überarbeitungen von Romanfassungen durch den Autor selbst und deren gelegentlich erheblich zeitverzögerte Veröffentlichungen gehören in diesen Zusammenhang, wie etwa D.H. Lawrences *Lady Chatterley´s Lover*. Interessengeleitete Übersetzungen ins Englische sind weitere Beispiele für Textinterventionen größeren Stils. So leiden z.B. die in englischen Tageszeitungen abgedruckten anonymen Übersetzungen politischer Texte Erich Maria Remarques aus den ersten Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg an einem offenen Misstrauen gegenüber dem ehemaligen Kriegsgegner und zukünftigen Alliierten, was suggestive Nuancen und offene Manipulationen des Originaltextes zur Folge hat.

Bei Zugrundelegung eines erweiterten Textverständnisses könnte der hier verfolgte Ansatz um eine interdisziplinäre Komponente erweitert werden.

---

23 Ibid., 156.

24 Bei der amerikanischen Ausgabe handelt es sich um Dover Publications, New York: Inc. Mineola, 1997, 109. Die englische ist London: Harper Collins Publisher, 2001, 215. Ich verdanke den Hinweis Frau Susanne Bartel.

Jenseits der literaturwissenschaftlichen Grenzen wird eine Sensibilisierung für die Adaptions- und Popularisierungsstrategien in anderen Textformen angestrebt. Dabei geraten Remakes, Comics und Soaps in das Blickfeld. In allen genannten Genres finden sich Beispiele, deren Existenz erst aus einer Originalvorlage legitimiert wird. Zahlreiche Verfilmungen besonders der im Seminar behandelten *Frankenstein* und *Dracula* verdeutlichen nicht nur die Paradigmenwechsel, die sich beim Genrewechsel von Literatur zum Film ergeben, sondern ebenso die zwischen den verschiedenen Produktionen vorgenommenen Veränderungen. Hier könnten zu ihrer Erklärung erste produktionshistorische wie filmästhetische Untersuchungen durchgeführt werden, eine Arbeit, die den Schülern nach der einführenden Sensibilisierungsphase und der anschließenden Produktionsphase den geforderten Transfer erleichtern dürfte.

Bei den Comics steht die Text-Bild-Relation im Vordergrund bzw. die spezifischen – karikierenden oder parodistischen – Mittel, die zur vereinfachenden Übertragung des Originals notwendig sind. Empfehlenswert wäre eine Behandlung derselben Titel aus der Filmsektion. Eine abschließende komparatistische Analyse der genrespezifischen Textstrategien anhand identischer Titel führt die von den Schülern durchlaufenen Stadien pointiert zusammen.

Zusammenfassung

Die vorliegende Skizze sucht für komplexe literaturwissenschaftliche Zusammenhänge einen schüleradäquaten Zugang auf der Sekundarstufe II. Die Arbeit an und mit Texten soll sich nicht nur auf die reproduktiven Fertigkeiten im Rahmen der rationalen Textanalyse beschränken, sondern auch durch produktionsorientierte Formen der Textarbeit die kreativen Potentiale der Schüler offensiv in den fremdsprachlichen Literaturunterricht einbinden. Easy Reader bieten für beide literaturdidaktischen Ansätze gute Anknüpfungen. Zum einen stellen sie ein Basismodell für editorische Veränderungen einer Textvorlage dar, an denen sich die breite Palette von Verfahrensweisen textanalytisch studieren lässt, zum anderen fordern sie durch ihre strukturelle Transparenz zum Erstellen eigener progressiv komplexer werdender Texte auf. Da dieser Schritt nur auf der Grundlage der vorausgegangenen kognitiv-analytischen Vorbereitung gelingen kann, ist die Synthese von ‚Kopf und Herz' im modernen fremdsprachlichen Literaturunterricht gewährleistet. Die Anbindung an interdisziplinäre Erkenntnisse aus Geschichte, Kulturwissen-

schaft, Ästhetik und Politik ist dem Transfer auf die erweiterte Textebene vorbehalten.

Eine durchweg unterschätzte und nur für eingeschränkte Ziele auf der Sekundarstufe I instrumentalisierte Textsorte könnte dementsprechend zu neuen literaturdidaktischen Ehren gelangen.

Anhang I

Im Seminar wurden folgende Easy Reader- Ausgaben eingesetzt:

Mary Shelley, Frankenstein (Klett 1999; Diesterweg 1998; Cornelsen 1993; Klett-Cambridge; Hueber/ McMillan 2002).

Charles, Dickens, A Christmas Carol (Schoeninghs englische Textausgaben 1980; Klett 1992; Diesterweg Reading & Training 1996/97; Oxford Bookworms Library, stage 3, 2000; Klett Easy Readers classic C).

Robert Louis Stevenson, Treasure Island (Klett; Cornelsen/ Oxford; Heinemann; Diesterweg).

Bram Stoker, Dracula (Oxford Cornelsen; Hueber; Diesterweg; Klett).

Jerome K. Jerome, Three Men in a Boat (Klett 1993; Schöningh 1977; Cornelsen/ Oxford 1994).

Anhang II

„Anhand des Beispiels von Bram Stokers Dracula lässt sich sehr anschaulich zeigen, welche Chancen und Risiken der Gebrauch von so genannten Easy Readern im Unterricht mit sich bringt...Wie eingangs bereits beschrieben, bestand der erste Arbeitsschritt darin eine bestimmte Szene aus allen Easy Readern auszuwählen, um sie anhand dieser miteinander zu vergleichen. Dies war eine sehr gute Möglichkeit die einzelnen Ausgaben näher zu charakterisieren...

In der ausgesuchten Szene wird Miss Lucy, die bereits durch den Biss Draculas zum Vampir geworden ist, als solcher enttarnt. Prof. van Helsing macht gemeinsam mit ihrem Verlobten Arthur Holmwood, Dr. Jack/ John Seward und dem in nicht allen Versionen vertretenen Quincey Morris ihr Versteck auf dem Friedhof ausfindig, um sie dort endgültig zu töten und so ihre unsterbliche Seele zu retten.

Wie stark die Abweichungen untereinander sind, haben wir anhand der Gesichtspunkte Erzählperspektive, Anzahl der auftretenden Personen und Ablauf der Szene unterschieden.

Allein der erste Aspekt zeigt, wie differenziert das Projekt Easy Reader angegangen werden kann. Drei der vier Kurzfassungen bleiben in der aus dem Original stammenden Tagebuchform, wobei sie sich unterschiedlich vieler Berichte bzw. Quellen und damit Erzähler bedienen.

Die Versionen von Diesterweg und Klett zeichnet hierbei die größte Vielfalt aus. So wird zum Beispiel die angesprochene Szene der Tötung der Lucy über mehrere Tagebucheinträge, Briefe und einen Zeitungsartikel eingeleitet und letztlich im Tagebuch von Dr. Seward abgeschlossen.

Bei Oxford/ Cornelsen findet man die Handlung in einem ausschließlich von Jack Seward verfassten Bericht wieder. Durch die spärlichen Gefühlsäußerungen und den zusätzlichen Untertitel „Lucy´s Death“ verliert sich hier jedoch der Effekt, einen Einblick in die privaten Aufzeichnungen eines Teilnehmers an der Handlung zu bekommen, und der Bericht wirkt unpersönlich.

Die Hueber Ausgabe ist als so genannte *retold-version* am weitesten vom Tagebuchstil des Originals entfernt. Wir finden hier nur einen personalen Erzähler, der völlig emotionslos diese ursprünglich schaurige Szene beschreibt. Auch die auftretenden Personen sind vergleichsweise anders. Finden sich im Easy Reader von Klett und Diesterweg mit Prof. van Helmsing, Dr. Seward, Arthur Holmwood, Lucy und Quincey Morris noch alle Personen des Originals wieder, verzichtet die *retold-version* auf den Amerikaner Morris und komponiert aus den Charakteren Dr. Seward und Arthur Holmwood eine völlig neue Person. Der Easy Reader aus dem Hause Oxford/ Cornelsen streicht zwar ebenfalls Quincey Morris aus der Besetzungsliste, die anderen Personen bleiben jedoch erhalten.

> „Abschließend ist noch zu bemerken, dass alle Versionen die ursprünglich schaurige und gruselige Atmosphäre des Originalas nicht wiedergeben können. Bei Oxford/ Cornelsen erzeugen die Illustrationen noch etwas düstere Stimmung, ansonsten versagen hier sogar die ansonsten recht brauchbaren Klett- und Diesterweg-Varianten.“ (Auszug aus einer studentischen Arbeit)

Anhang III

1. Zu *Frankenstein*: „Literarische Stilepochen lassen sich beim Easy Reader kaum noch bestimmen, wie auch die Klassifizierung in eine Gattung schwierig wird. So werden z.B. die für die Romantik kennzeichnenden detaillierten Beschreibungen von Naturphänomenen in den Easy Readern zu *Frankenstein* auf ein recht „unromantisches Maß“ gestutzt. Unsere Arbeitsgruppe war sich einig darin, dass dadurch, dass im Original die Personen detaillierter beschrieben werden, dem Leser ein besseres „Eintauchen“ in die Geschichte ermöglicht wird. Durch die differenzierte Charakterisierung der Personen und der Kartographierung ihrer Gefühlswelt erscheint dem Leser die Handlung mitunter logischer, weil sich viele Fragen (z.B. nach Handlungsmotiven) automatisch beantworten, was beim Easy Reader oftmals nicht gelingt. Ebenso kann die „Originalsprache“ des Autors mitunter mehr Spannung und Dramatik, also Tiefe, erzeugen. (Auszug aus einer studentischen Arbeit)
2. Zu *A Christmas Carol*: „Geht es dem Lehrenden nicht primär um ein bestimmtes Werk, sondern um einen Autor, z.B. Dickens, wäre es im Unterricht möglich AGs zu bilden, die sich mit jeweils einem Werk in Form eines Easy Readers beschäftigen, um der Klasse dieses anschließend in einer Präsentation vorzustellen. Im Klassengespräch können anschließend Vergleiche gezogen, diese ausgewertet werden, um so bestimmte Themen, sprachliche Besonderheiten oder wiederkehrende literarische Typen herauszuarbeiten...Diese Form macht es den Schülern nicht nur möglich, sich literarische Kenntnisse anzueignen [zweifelhaft, da nur im Vergleich mit dem Original erreichbar, U.Z.] auch die Vorbereitung einer Präsentation und diese selbst fördern die Fähigkeiten der SchülerInnen. In so einer Form wäre schon allein aus zeitlichen Gründen ein Easy Reader auch ideal in der Oberstufe zu verwenden.“ (Auszug aus einer studentischen Arbeit)

Bibliographie

Gehring, W.: „Unterhaltsame Lesestationen mit *graded readers*: Alan Posener, *The Shop*“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 48, 2000, 12-16.

Hermes, L.: „Originaltext und Leseverstehen: Plädoyer für Simplified Readers“. In: Buttjes, D./ Butzkamp, W./ Klippel, F. (Hrsg.): *Neue Brennpunkte des Englischunterrichts*. Frankfurt/M: Peter Lang, 1992, 22-31.

Högel, Rolf: „Lektüren und Supplementary Readers als eigenständige Textsorten“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 34/1, 1987, 44-54.

Ders. „Hochliterarische Werke – verkürzt und vereinfacht“. In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 34/4, 1987, 361-377.

Ders., „Literarische Originaltexte – Bearbeitete Textausgaben: Lektüreauswahl Im Konflikt der Werte“. In: Detering, K./ Högel, R. (Hrsg.): *Englisch auf der Sekundarstufe I*. Hannover: Schroedel, 1978, 124- 134.

Lechler, H.-J.: „To simplify or not to simplify?“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht- Englisch*, 3/9, 1969, 9-23.

Meyer, H.: „Original und Schulbuchausgabe im fremdsprachlichen Unterricht: Textdidaktische Überlegungen zur editorischen Grenzwertfindung am Beispiel dreier Fassungen von Jerome K. Jeromes „Three Men in a Boat“. In: *Die Neueren Sprachen*, 75/6, 1976, 524-537.

Müller, R. M.: „Literature Simplified“. In: *Die Neueren Sprachen*, 67/12, 1968, 627-630.

Nünning, A./ Surkamp, C.: „Text-Literatur-Kultur: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“. In: Bach, G./ Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englischunterricht*. 3. Aufl., Tübingen und Basel: Francke Verlag, 2003, 149-171.

Wolfgang Haisch

Impuls Bildungsstandards

> Wer hat nicht das Gefühl der Frustration gekannt, als ihm in der Schule der Lernstoff wie tot erschien, wie eine Anhäufung uninteressanter Fakten, die mit dem eigenen pulsierenden Leben nichts zu tun hatten.[1]

Dietrich Schwanitz, ehemals Professor für Anglistik und unter anderem Autor eines dickleibigen Bestsellers mit dem viel sagenden Titel „Bildung – Alles, was man wissen muss“, ist nur einer von vielen, die so oder ähnlich den Bildungsnotstand in unseren Schulen ausrufen, wenn er feststellt, dass „unser Wissen im Umbruch und unser Bildungssystem in der Krise ist. Der alte Bildungsstoff scheint fremd geworden und ist in Formeln erstarrt.“[2]

Und in der Tat, diese Krise ist spätestens seit Pisa allgemein bekannt. Schwanitz weiß zum Glück Rat. Bildung ist ihm, wie vielen anderen, das, was man wissen muss. Angefangen von den alten Griechen über die europäische Literatur, Geschichte und Musik bis hin zur Philosophie hat er brav alles zusammengetragen, was der gebildete Mensch seines Erachtens parat haben sollte. Anders gesagt, die unbestrittene Krise unseres Bildungssystems will er dadurch beheben, dass ‚falsche’ Inhalte durch solche ersetzt werden, die er für ‚richtig’ hält.

Eben das aber haben zahlreiche Lehrpläne für unsere Schulen in den letzten Jahrzehnten versucht. Sie schrieben jeweils vor – bis zur nächsten Lehrplanrevision –, was die Schülerinnen und Schüler zu wissen hatten. Allzu erfolgreich war dieses allseits praktizierte Verfahren allerdings nicht, wie uns internationale Vergleichsstudien schmerzlich gewahr werden lassen.

„Der geschlossene Wissenskanon, die Lehrpläne alter Art sind der Schule der Wissensgesellschaft nicht mehr angemessen“, stellen Rüschoff und Wolff denn auch zu Recht fest.[3]

---

1 Schwanitz, D.: *Bildung – Alles, was man wissen muss*. Frankfurt/M: Eichborn 1999, 7.
2 Ibid., 7.
3 Rüschoff, B./ Wolff, D.: *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft*. Ismaning: Hueber, 1999, 21.

Es bedarf also eines anderen Ansatzes, neuer Impulse in Sachen Bildungsplan, und eben die finden sich in der Entwicklung von Bildungsstandards, wie sie inzwischen allenthalben vorangetrieben wird. Dabei wurde in Baden-Württemberg Pionierarbeit geleistet, indem hier erstmalig Bildungsstandards für alle Fächer und alle Schularten erarbeitet wurden, die seit 2004 in Kraft sind. Außerdem liegen inzwischen von der Kultusministerkonferenz abgesegnete nationale Standards für den mittleren Bildungsabschluß in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch vor, weitere sind vorgesehen.

In seiner Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, vorgestellt am 18. Februar 2003, definiert Klieme Bildungsstandards wie folgt:

> Bildungsstandards [...] greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie benennen die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.[4]

Festgelegt werden mithin Kompetenzen oder Fertigkeiten, über die ein Schüler verfügen soll, oder anders formuliert, was er wann können muss. ‚Output- statt Input-Orientierung' nennt man das im gängigen Bildungsjargon. Statt primär den Wissensbestand zu definieren, wie dies in den traditionellen Lehrplänen der Fall war, rücken die Bildungsstandards vor allem das Können in den Mittelpunkt, die aktive Anwendung der vermittelten Kenntnisse. So sollen die baden-württembergischen Gymnasiasten der zehnten Klasse „persönliche und einfache formelle Briefe adressatengerecht verfassen"[5] können, um nur ein Beispiel zu nennen. Wissen wird dadurch keineswegs obsolet und ist auch weiterhin Bestandteil der Standards, aber es ist kein Selbstzweck, sondern soll praktisch umsetzbar sein. Anwendung setzt Wissen voraus, ist aber auch mehr als das. Am obigen Beispiel verdeutlicht: Voraussetzung für das Verfassen eines Briefes ist nicht nur das Wissen, wie formelle Briefe auszusehen haben, sondern auch das bewusste Gestalten eines Briefs unter Berücksichtigung des Adressaten.

---

4 Klieme, E. et al.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise*. Berlin: 2003, 13.

5 Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium, Baden-Württemberg, 119.

Die nationalen Bildungsstandards im Bereich der modernen Fremdsprachen orientieren sich ausnahmslos am ‚Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen', jener inzwischen allseits bekannten Publikation mit den zentralen Themen der Mehrsprachigkeit und der kulturellen Kompetenz.

Er ist das Ergebnis einer langjährigen Diskussion von Fremdsprachenexperten aus 40 Ländern und versteht sich als gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er beschreibt umfassend, was Fremdsprachenlerner können müssen, um erfolgreich zu kommunizieren und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie dafür benötigen. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den Sprache eingebettet ist.

Er definiert Kompetenzniveaus, so dass Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses gemessen werden können. Dazu wird ein differenziertes System von sechsstufigen Skalen zur Beschreibung von kommunikativen Aktivitäten verwendet, welche den Grad der jeweiligen Beherrschung festlegen.

Die elementare Fremdsprachenkompetenz beginnt mit Niveau A 1 (Breakthrough) und A 2 (Waystage), setzt sich fort mit der selbstständigen Sprachverwendung B 1 (Threshold) und B 2 (Vantage) und gipfelt schließlich in der kompetenten Sprachverwendung C 1 (Effective Operational Proficiency) und C 2 (Mastery).

Diese Stufen werden nun für eine Vielzahl unterschiedlicher sprachlicher Aktivitäten bestimmt, vom Sprechen allgemein über das Beschreiben von Erfahrungen bis zum Argumentieren. So werden alle Grundfertigkeiten des Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens in weitere ‚Unterkompetenzbereiche' ausdifferenziert und die jeweiligen Niveaus bestimmt. Auf diese Weise wird die Komplexität sprachlicher Aktivitäten überschaubar und transparent.

Der Referenzrahmen hat darüber hinaus das Ziel, innerhalb eines Bundeslandes sowie über Ländergrenzen hinweg zu einer Harmonisierung des Fremdsprachenlernens beizutragen und Schulabschlüsse vergleichbar zu machen.

Die Grenzen des Referenzrahmens liegen allerdings in der Tatsache begründet, dass er nicht speziell für die Schule geschaffen wurde. Folglich galt es, seine Konzeption als Grundlage zur Entwicklung schulischer Bildungsstandards für alle modernen Fremdsprachen zu nehmen, diese aber so zu gestal-

ten, dass den besonderen schulischen und fachspezifischen Belangen dabei Rechnung getragen wird.

Die Bildungsstandards in Baden-Württemberg enthalten Leitgedanken des jeweiligen Faches, die dessen Grundprinzipien beinhalten, beschreiben dann die jeweils innerhalb von zwei Jahren zu erwerbenden fachbezogenen Kompetenzen sowie das Wissen, das vermittelt werden soll, und haben systematisches sowie vernetztes Lernen zum Ziel, das letztlich zur eigenständigen lebenslangen Weiterbildung befähigen soll.

Die Standards weisen ein mittleres Anforderungsniveau auf, sind also keine Mindeststandards, und werden durch so genannte Niveaukonkretisierungen veranschaulicht, d. h. Aufgabenbeispiele, in denen exemplarisch drei verschiedene Leistungsstufen konkretisiert werden.

Die Bildungsstandards eines Faches machen das Kerncurriculum aus und nehmen zwei Drittel der zur Verfügung stehenden Zeit in Anspruch. Ergänzt werden sie durch das Schulcurriculum, das vom Kollegium einer Schule in Absprache mit der Schulleitung entwickelt wird und zur Ausgestaltung, Ergänzung oder Vertiefung des Kerncurriculums dient. Es bietet Freiraum für schulspezifische Schwerpunktsetzung, die Gestaltung eines Schulprofils also. Eine Kontingentstundentafel legt fest, welche Gesamtstundenzahl zur Verfügung steht, z. B. 40 Wochenstunden für die erste und zweite Fremdsprache in den Klassen 5 bis 10, die dann schulintern verteilt werden können. Damit einher geht auch die Reduktion der Schulzeit auf maximal zwölf Jahre. Vergleichsarbeiten sollen das Erreichen der Standards überprüfen und so zur Qualitätssicherung dienen.

Folgende Übersicht charakterisiert einerseits die wesentlichsten Merkmale der baden-württembergischen Bildungsstandards am Beispiel des Faches Englisch und setzt sie andererseits zum bisherigen Lehrplan in Beziehung. Deutlich werden dabei neben den Gemeinsamkeiten auch die wichtigsten Unterschiede, auf die dann im Einzelnen eingegangen werden soll.

Vom Lehrplan zu den Bildungsstandards: qualitative und quantitative Veränderungen

traditioneller Lehrplan (Gymnasium) 1994	**Bildungsstandards 2004**
1. sprachliche Fertigkeiten: Allgemein gehaltene Zielformulierungen zu den Bereichen Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben sowie Übersetzen Beispiel Kl 6: Die Schüler verstehen einfache Sprachäußerungen des Alltags und reagieren sprachlich richtig und situationsgerecht darauf.	1. Kommunikative Fertigkeiten: Präzisere Beschreibungen der zu erreichenden Stufen und Qualitäten des Könnens in den einzelnen Grundfertigkeiten Hör- und Hör-/Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung sowie wesentlich stärkere Anwendungsorientierung in schulischen bzw. außerschulischen Kommunikationssituationen Beispiel Kl 6: Die Schüler können einfachen Gesprächen über alltägliche Sachverhalte zwischen deutlich und nicht zu schnell sprechenden Muttersprachlern folgen. Sie können ihnen bekannte Alltagssituationen sprachlich richtig bewältigen und notfalls um Wiederholung und Erklärung von etwas Gehörtem bitten.
2. Kenntnisse und Einsichten: a. Lautlehre: Möglichst perfekte Beherrschung des BBC English oder General American b. Wortschatz: 3600 lexikalische Einheiten in Kl. 5 – 9 c. Grammatik: Auflistung der zu beherrschenden grammatischen Strukturen nach linguistischen Kriterien	2. Beherrschung der sprachlichen Mittel a. Phonologische Kompetenz: Eingeschränkte Beherrschung Dem Schüler wird noch in Klasse 10 keine perfekte Aussprache abverlangt, sondern ein fremder Akzent zugebilligt. b. Lexikalische Kompetenz: Keine quantitative oder qualitative Festlegung, zunehmende Rezeption authentischer Texte verlangt einen größeren potentiellen Verstehenswortschatz durch Beherrschen von Erschließungstechniken c. Grammatische Kompetenz: Ausgehend von den kommunikativen Funktionen der Strukturen bei ihrer Anwendung werden sie nach Häufigkeit und Wichtigkeit systematisiert, d.h. einige Strukturen müssen nur im Kontext verstanden werden, andere sind nur in ihren frequenten Formen zu beherrschen.
3. Literatur / Texte: Aufzählung verbindlicher Textsorten und der genauen Zahl der zu behandelnden literarischen Werke	3. Umgang mit Texten: Weder Textsorten noch Zahl der Werke sind genau festgelegt, stattdessen finden sich verbindliche Fertigkeiten im Umgang mit Texten, z.B. in Kl 10 Textsorten und Aussageabsichten erkennen können.
4. Themenbereiche / Landeskunde:	4. Kulturelle Kompetenz:

Auflistung verbindlicher Themen	Nur halb so viel Themen, die wesentlich offener formuliert sind: In Kl 12 kennen Schüler z.B. zentrale Elemente des nationalen Selbstverständnisses Großbritanniens und der USA. Aufbau einer interkulturellen Kompetenz, des Vermögens also, Fremdes in Beziehung zum Eigenen, Vertrauten zu setzen.
5. Eigenständiger Bereich nicht vorhanden, nur indirekte Erwähnung einzelner Fähigkeiten	5. Methodenkompetenz: Auf- und Ausbau von Kompetenzen wie z.B. die Anwendung von Erschließungs-, Markierungs- und Strukturierungstechniken beim Lesen in Kl 12.

Wie aus dieser Übersicht hervorgeht, wird das Wesen der Bildungsstandards für alle modernen Fremdsprachen durch folgende allgemeinen Merkmale gekennzeichnet:

Das vorrangige Ziel ist wie bisher die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz, welche die Schülerinnen und Schüler sprachlich handlungsfähig macht. Auf diese Weise trägt der Fremdsprachenunterricht auch wesentlich zur Mehrsprachigkeit bei, also zum Aufbau einer grundlegenden kommunikativen Kompetenz, die ja Grundlage für lebenslanges Lernen ist.

In den Standards werden allerdings klarer und sehr viel detaillierter die Ziele formuliert, die hinsichtlich der Bedürfnisse der Lerner sinnvoll sind und unter Berücksichtigung ihrer Möglichkeiten realistisch. Sie sind mithin stärker als bislang an den Lernenden, ihren besonderen Fähigkeiten, aber auch Grenzen ausgerichtet.

Die konkreten und differenzierten Angaben dessen, was ein Schüler wann können muss, machen die Bildungsstandards transparent und überprüfbar.

Hierzu nun einige Beispiele:

Klasse 6	**Klasse 8**	**Klasse 10**	**Kursstufe**
Kommunikative Fertigkeiten Die Schüler können Informationen über vertraute Themen verstehen, sofern in deutlich artikulierter Standardsprache und mit vertrautem Akzent gesprochen wird.	..Informationen über ihnen vertraute Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen erfassen.	...Informationen über gewöhnliche alltagsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen.	...Tonaufnahmen, Tondokumenten, Rundfunk und TV-Sendungen die Hauptinformationen entnehmen... und dabei auch bedingt Standpunkte und Einstellungen der Sprechenden erfassen.

Schreiben Die Schüler können allmählich mit dem erlernten Sprachmaterial freier umgehen und es in neuen Zusammenhängen und Situationen verwenden.	...sich einfacher Formen kreativen Schreibens bedienen.	...freier mit verschiedenen Formen kreativen Schreibens umgehen.	...kreativ mit vorgelegten Texten umgehen... und selbstständig Texte verfassen unter Beachtung textspezifischer Konventionen.
Phonologische Kompetenz Die Schüler können einen bekannten Text phonetisch und intonatorisch angemessen vorlesen.	...einen Text mit bekanntem Sprachmaterial nach stillem Lesen phonetisch und intonatorisch angemessen vorlesen.	...einen Text mit weitgehend bekanntem Sprachmaterial phonetisch und intonatorisch angemessen vorlesen.	...einen anspruchsvolleren Text mit weitgehend bekanntem Sprachmaterial flüssig phonetisch und intonatorisch angemessen vorlesen.
Kulturelle Kompetenz Die Schüler können ... im Ausland auf Reisen mit Gleichaltrigen über Ereignisse ihres Erfahrungshorizonts kommunizieren	...können über einen längeren Zeitraum schriftlich (brieflich oder per Internet) mit ausländischen Partnern kommunizieren	...an der Planung, Durchführung und Bewertung eines konkreten sozialen Kontakts mit englischsprachigen Jugendlichen mitwirken.	...sind in der Lage, ihre eigenen Lebenserfahrungen mit denen ihrer Altersgenossen auszutauschen, zu diskutieren und zu problematiseren.

Die Bildungsstandards setzen darüber hinaus wichtige Erkenntnisse der modernen Fremdsprachendidaktik sowie der Lernforschung um. Neben den bereits erwähnten Zielen der Handlungskompetenz und Schülerorientierung sind Anbahnung von Lernerautonomie, Aufbau einer interkulturellen Kompetenz, vor allem aber explizite Vermittlung von Lernstrategien und Arbeitstechniken sowie Förderung sozialer und personaler Kompetenzen weitere zentrale Anliegen, die in dieser Form in den bisherigen Lehrplänen nicht vorkamen.

Lern- und Arbeitstechniken oder die Fähigkeit zur effektiven Zusammenarbeit in einer Gruppe beispielsweise sind ja nicht im Frontalunterricht zu lehren, sondern verlangen eine andere Gestaltung des Lernprozesses, etwa den verstärkten Einsatz offener Unterrichtsformen wie Projektarbeit oder wahldifferenzierten Unterrichts.

Damit aber beinhaltet ein Bildungsplan erstmalig neben den Inhalten auch Vorgaben für die Vermittlung des Stoffs durch den Lehrer, also eine ‚immanente Fachdidaktik', welche die derzeit vorherrschenden Prinzipien integriert, wie sie etwa in Timms Didaktik des Englischunterrichts aufgelistet

werden. Angestrebt wird in der Tat eine neue, andere Unterrichtskultur mit dem Ziel der wachsenden Selbstständigkeit des Schülers.

Welche konkreten Auswirkungen haben nun die Bildungsstandards auf das Unterrichtsgeschehen und die daran Beteiligten? Hält das Schlagwort vom ‚Paradigmenwechsel', den die Standards einleiten, einer praxisbezogenen Überprüfung stand?

Eines der wichtigsten Merkmale der Fremdsprachenstandards ist ihr Prozesscharakter. Lernen wird verstärkt als Prozess verstanden und organisiert. Fertigkeiten werden immer wieder aufgegriffen, wie die bereits erwähnten Beispiele der Englischstandards deutlich machen, allerdings auf jeweils anspruchsvollerem Niveau. Dadurch ergibt sich eine nachhaltigere Festigung des Gelernten. Bislang war eher die Anhäufung von Inhalten und Kenntnissen vorgesehen, die der Lehrplan als wissenswert deklarierte und die der Schüler bei Bedarf reproduzieren konnte.

Die Verfasser des Referenzrahmens beschreiben dies folgendermaßen:

> Jedoch nur wenige von ihnen [den Lernenden] lernen aktiv und ergreifen die Initiative, um ihren eigenen Lernprozess zu planen, zu strukturieren und auszuführen. Die meisten lernen reaktiv, indem sie die Anleitungen befolgen und die Aktivitäten ausführen, die ihnen von Lehrenden und Lehrwerken vorgegeben werden. Sobald jedoch der formale, organisierte Unterricht endet, muss das weitere Lernen autonom, d.h. selbst gesteuert erfolgen. Das autonome Lernen kann gefördert werden, wenn Lernen lernen als fester Bestandteil des Sprachenlernens angesehen wird [...].[6]

Die beschriebene ‚Unmündigkeit' des Schülers ist aber keineswegs persönliches Versagen, sondern systembedingt. Noch reduziert die baden-württembergische Abiturprüfung im Fach Englisch die zu erbringende inhaltliche Leistung weitgehend auf die Reproduktion des Inhalts eines Textes oder seine Wiedergabe in Form einer Übersetzung. Auch im angeblich freien Kommentar sind die Themenstellungen meist so komplex, dass der Schüler sie nur unter Zuhilfenahme seines angelernten und zwangsläufig fragmentarischen Landeskundewissens bearbeiten kann, er reproduziert also auch hier, übrigens in der Regel auf einem Niveau, das der Schwierigkeit der zu erör-

6 Trim, J., u.a. (Hrsg.): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, 2001, 140.

ternden Problematik nicht gerecht werden kann, ebensowenig wie dies vermutlich der Unterricht vermag, der sich meist in der Behandlung einiger weniger Texte dazu erschöpft.

„‚No man is an island.' Discuss this statement with regard to America's role in the world since the beginning of the 20th century." Ein Thema im Englischabitur des Jahres 2003, allerdings wohl eher geeignet für ein Politikhauptseminar an der Universität. Oder: „It is often said today that sovereignty is not a viable category when talking about modern states. Discuss.", eine Aufgabe aus einem gängigen Oberstufenlehrwerk im Anschluss an einen kurzen Text über Amerikas Rolle als ‚global policeman.'

Und schließlich: ‚Discuss the pros and cons of globalization', eine Prüfungsfrage aus einem anderen Bundesland von nicht minderem Schwierigkeitsgrad, alles Problemstellungen, die ein Schüler vermutlich nur ‚lösen' kann, indem er auswendig Gelerntes wiedergibt.

Die Dominanz des Reproduzierens ist nicht nur ein Problem des Fremdsprachenunterrichts, sondern der schulischen Arbeit insgesamt, wie auch Wolfgang Sander, Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, in seinem Aufsatz über die Entsprechung von Industriegesellschaft und moderner Schule zu Recht beklagt. „Die industrielle Schule hat einen starken Hang zum Messbaren, Vergleichbaren, Reproduzierbaren. Das Wiedergeben scheinbar sicheren Wissens erscheint ihr wichtiger als das Erfinden neuen Wissens, die „Fakten" bedeutsamer als die Probleme und offenen Fragen, das „Grundwissen" wichtiger als Neugierde und Entdeckerfreude. Der Biologe und Kybernetiker Heinz von Foerster nennt dies die „Trivialisierung junger Menschen". [7]

Und in der Tat, ein Unterricht dieser Art lähmt auf Dauer, er unterfordert die Schüler und degradiert sie zu reinen ‚Aufsagern'.

Notwendig ist also, den Fremdsprachenunterricht so zu verändern, dass die Schüler agieren können, statt vorwiegend zu reagieren, vermehrt gestalten, wo sie bislang primär erlernten Stoff wiedergeben mussten. Dazu müssen sie allerdings auch über das notwendige Instrumentarium verfügen, denn

> die Lernziele der in die heutige Wissensgesellschaft eingebetteten Schule sind [...] vor allem fähigkeits- und strategienorientiert. [...] Die

7 Sander, W.: „Mathematik ist mehr als eine Formelsammlung: Werkzeug." In: *Stuttgarter Zeitung*, 18.Januar 2003, 3.

> in die Wissensgesellschaft eingebettete Schule ist keine produktorientierte, sondern eine prozessorientierte Schule.[8]

Diese Forderung setzen die Bildungsstandards um, indem sie der Fertigkeiten- und Methodenvermittlung ihren gebührenden Platz einräumen. Sie ermöglichen zum einen die Gestaltung des Aneignungsprozesses des Stoffs durch die Schüler selbst, wenigstens in Grenzen, und befähigen sie zum anderen zur eigenständigen Anwendung des Gelernten.

Ein Beispiel möge diese Akzentverschiebung verdeutlichen. Bislang war die Herübersetzung von großer Bedeutung, nicht zuletzt in der Abiturprüfung, und wurde entsprechend ausgiebig geübt. Ziel war dabei die möglichst genaue Reproduktion des Ausgangstextes. Eine standardgerechte Aufgabenstellung im Bereich der Sprachmittlung könnte beispielsweise folgendermaßen aussehen: Ausgangstext ist ein Interview mit Herbert Grönemeyer über sein Leben, abgedruckt in einem deutschen Magazin. Die Aufgabe besteht nun darin, für eine amerikanische Schülerzeitung einen englischsprachigen Bericht darüber anzufertigen.

Dieser Prozess ist deutlich komplexer als eine wortgetreue Übersetzung, bietet aber andererseits auch mehr Freiheit in der fremdsprachlichen Formulierung und ermöglicht dem Schüler sehr viel eher den Einsatz seiner individuellen Sprachkompetenz. Der Schüler muss dabei sein Vorgehen selbst planen. Sinnvoll ist das Exzerpieren der Fakten, die ihm relevant erscheinen, das Ordnen, dann die strukturelle und sprachliche Gestaltung des Schülerzeitungsberichts unter Anwendung seiner Textsortenkenntnisse und schließlich die Überarbeitung des Endprodukts. Er muss dazu zwar über die notwendigen Einzelkompetenzen im sprachlichen und methodischen Bereich verfügen und Lösungsstrategien kennen gelernt haben, aber auch fähig sein, sie eigenständig und intelligent einzusetzen. Das Ergebnis kann dabei von Schüler zu Schüler durchaus unterschiedlich sein.

Die einzelnen Bildungsstandards sind dabei meist nicht isoliert von Nutzen, sondern vor allem in ihrem Zusammenspiel bei der Bearbeitung ergebnisoffener Aufgaben. Damit erst wird Unterricht der von Jürgen Oelkers formulierten These gerecht, dass „Bildung vor allem Anspruch und Zumutung“ sei. Bezug nehmend auf John Deweys ‚Psychologie des Denkens’ führt er aus, dass „jeder Lernprozess von Tiefe und Gehalt [...] in seinem Verlauf Hinder-

8 Rüschoff, B./ Wolff, D. op.cit., 23.

nisse überwinden [muss], um voranzukommen. [...] Deweys Theorie“, so Oelkers,

> ist unmittelbar einleuchtend: Persönliches Können entsteht nur dann, wenn die Beherrschung von Schwierigkeiten zunimmt. [...] Viele heutige Vorschläge der Didaktik erhöhen den Eindruck der Beliebigkeit, weil sie sich am Lernen, und nicht wie noch Dewey, am Denken orientieren. Es scheint egal zu sein, woran man lernt, wenn nur in irgendeiner Weise sichtbar und aktiv gelernt wird.[9]

Anders formuliert: Schüleraktivierung setzt nicht zwingend den Einsatz offener Unterrichtsformen oder Gruppenarbeit voraus, sondern kann sehr wohl auch darin bestehen, Schüler verstärkt zum Denken anzuregen, und zwar nicht, indem man sie mit hochkomplexen Fragen der erwähnten Art konfrontiert, sondern sie vor allem zum Nachdenken über den Weg veranlasst, den sie einschlagen könnten, um eine Aufgabe zu lösen. Die Gestaltung des Lösungsprozesses ist dabei nicht weniger wichtig als das Endprodukt.

Eben diese Prozessorientierung ist es, welche die Bildungsstandards nachdrücklich einfordern. Soll der Oberstufenschüler beispielsweise „je nach Bedarf Strategien des orientierenden, kursorischen, selektiven, detailorientierten Hör- und besonders Leseverstehens einsetzen“[10], so bedarf es der Überlegung, welches Verfahren angesichts einer Textauswahl anzuwenden ist, bevor er an die konkrete Auswertung der Texte gehen kann. Dies erst befähigt ihn, auf Dauer eigenständig mit Texten unterschiedlichster Art und Länge effizient umzugehen, anstatt wie bislang üblich bei Textaufgaben nur den Inhalt erschließen zu müssen.

Damit verbunden ist zwangsläufig auch ein Rollenwechsel sowohl bei Schülern wie Lehrern. Organisierte bislang neben dem Englischlehrwerk vor allem der Lehrer das Unterrichtsgeschehen, bestimmte, was aus dem Lehrplan wann und wie gelernt wurde, so muss er sich jetzt auch als Moderator, als Initiator betätigen, der Lernprozesse anstösst, oder wie es bei Timm heißt,

---

9 Oelkers, J.: *Der Ruf nach dem Kanon angesichts seiner Auflösung*. Vortrag auf dem bildungspolitischen Kongress „Kultur leben lernen – Bildung für die Mediengener@tion“, gehalten am 26.Oktober 2001 im Deutschen Museum in München, 4.

10 Bildungsplan 2004, Allgemein bildendes Gymnasium, Baden-Württemberg, 125.

als ‚learning facilitator', der „den Schülern Hilfen für ihre Wissenskonstruktion anbietet."[11]

Nicht immer natürlich, auch weiterhin hat direkte Instruktion ihren Wert, wie die BIJU- Langzeitstudie etwa zeigte, die Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter zu erfassen versuchte. „Formen der direkten Instruktion, effiziente Klassenführung, hohe Regelklarheit, angemessenes (nicht zu hohes) Unterrichtstempo sowie ein klar strukturierter und sequenzierter Unterrichtsablauf) erwiesen sich als besonders leistungsförderlich."[12]

Aber doch vermehrt, wenn das erklärte Ziel des selbstständigen, des mündigen Lerners erreicht werden soll.

Umgekehrt wird dem Schüler dabei einiges abverlangt. Nicht umsonst wird von ihm beispielsweise eine „besondere Leistungsbereitschaft", der Wille „zum autonomen Lernen" und die Fähigkeit zum „intelligenten Einsatz methodischer Fertigkeiten"[13] eingefordert. Kurz – der Schüler muss deutlich mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen, ob er will oder nicht.

Inwieweit diese Vorgaben tatsächlich von den Schülerinnen und Schülern umgesetzt werden, spielt mit Sicherheit eine entscheidende Rolle bei der erfolgreichen Umsetzung der Bildungsstandards.

Andererseits stellt die Schülerorientierung des Unterrichts natürlich auch eine Chance dar, die Lernenden durch Mitbestimmung und -gestaltung besser zu motivieren. Nicht nur im inhaltlichen Bereich bieten sich Freiräume und sind teilweise individuelle Schwerpunktsetzungen möglich, auch im methodischen Bereich, in den Verfahren und Sozialformen, die anzuwenden sind. So sollen etwa in Klasse 10 „vornehmlich Formen selbstverantwortlichen und partnerschaftlichen Arbeitens praktiziert werden".[14]

Zweifellos bedeutet dies eine erhebliche Umstellung für den Unterrichtenden selbst, die ebenfalls von großer Bedeutung für den Erfolg der Bildungsreform ist. Das Rollenverständnis des Lehrers, oft über Jahrzehnte gewachsen, wird

---

11 Timm, J.-O. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts.* Berlin: Cornelsen, 1998, 9.

12 Helmke, A.: *Unterrichtsqualität – Erfassen – Bewerten – Verbessern.* Seelze: Kallmeyer, 2003, 135.

13 Bildungsplan 2004, Allgemein bildendes Gymnasium, Baden-Württemberg, Leitgedanken zum Kompetenzerwerb, 108.

14 Ibid., 109.

sich verändern müssen, allerdings ist die in der gegenwärtigen Fachdidaktik häufig zu findende Definition des Unterrichtenden als ‚mediator' und ‚moderator'[15] einseitig und unrealistisch. Man geht hier von einem immanenten Schülerbild aus, das mit der Einstellung vieler Schüler zum Unterricht, wie sie sich in der Schulpraxis zeigt, wenig zu tun hat. Dieses Idealbild eines Schülers, der in allen Fächern hoch motiviert, wissbegierig und leistungswillig ist und sich selbstständig oder in Gruppen den Stoff meist selbst erarbeiten will, wird von der Fachdidaktik meines Wissens nirgendwo explizit aufgegriffen und reflektiert, sondern einfach vorausgesetzt. Im Schulalltag ist ein Lerner dieser Art eine eher rare Spezies, wie jeder Lehrer weiß. Der real existierende Schüler wird im Lehrerhandbuch des im Klett-Verlag erschienenen Englischlehrwerks ‚Green Line New 1' wie folgt beschrieben:

> „Die psychosozialen Voraussetzungen für schulisches Lernen sind verändert durch die Expansion und radikale Neuformierung der elektronischen Medienlandschaft [...] mit der Konsequenz einer starken Reizüberflutung, [und] durch ein konsumorientiertes und überflussgewohntes Verhalten vieler Schulkinder [...] Der allgemein zu beobachtende Verlust länger anhaltender Konzentrationsfähigkeit und das vermehrte Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten sind häufig Störfaktoren im Unterricht [...][16]

Die Umsetzung offener und allein auf Lernerautonomisierung bauender Unterrichtskonzeptionen wird durch diese Schülermerkmale zweifellos erschwert. Es bedarf daher einer ‚gesunden' Mischung aus direkter Instruktion und lehrergesteuerten Denkimpulsen in Verbindung mit schüleraktivierenden offenen Unterrichtsformen, will man dem Schüler, wie wir ihn in unseren Klassenzimmern vorfinden, gerecht werden. Dies trägt im übrigen auch zu einer größeren Vielfalt in der Gestaltung des Unterrichtsgeschehens bei.

Auch das Verhältnis der Lehrer untereinander wird sich verändern müssen. Das Schulcurriculum, das ja vom Lehrerteam einer Schule erarbeitet werden soll und das Kerncurriculum ergänzt, kann die Bildungsstandards ergänzen, vertiefen oder ausgestalten. Dazu bedarf es zwangsläufig der intensiven Zusammenarbeit.

---

15 Bach, G.: „Interkulturelles Lernen". In: Timm, J. (Hrsg): *Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 1998, 198.

16 Bertelmann, R. et al.: *Learning English – Green Line New 1*. Stuttgart: Klett 1995, 1.

Das bedingt eine Veränderung der Lehrerrolle, vom ‚Einzelkämpfer', der den Lehrplan brav nachvollzieht, zum Mitgestalter des Profils seiner Schule.

Dies hat in Verbindung mit der Kontingentstundentafel, die ja weniger Stunden als bislang für den Erwerb der ersten und zweiten Fremdsprachen ausweist, auch Auswirkungen auf den Umgang mit den Lehrwerken. Das penible ‚Abarbeiten' der Lehrwerke mit allen Übungen ist nicht mehr machbar, auch hier bedarf es der Schwerpunktsetzung, vor allem unter dem Gesichtspunkt dessen, was der Lerner tatsächlich braucht. Hat man bisher im Unterricht die ‚gesamte' Grammatik behandelt, um ein Beispiel zu nennen, so legen die Bildungsstandards einen differenzierten Umgang damit nahe. Was, so ist zu fragen, muss aktiv beherrscht werden, wo genügt das Verstehen der Struktur, oder anders gesagt, was ist ‚grammar for usage', was ‚grammar for recognition'?

Wie notwendig ist die aktive Beherrschung des ‚past perfect progressive', des ‚future perfect progressive', der ‚inversion', des ‚emphatic do' für einen Lerner, der ja nicht die oberste Ebene der ‚mastery' erreichen kann, sondern bestenfalls die fünfte Stufe (effective operational proficiency) in Teilen? Derartige Formen standen bislang gleichrangig neben hochfrequenten Strukturen und waren entsprechend zu beherrschen.

Die Konzentration auf das Wesentliche ist erforderlich, nicht nur im Bereich der Grammatik, und zwar einmal, weil die Zeit für mehr nicht reicht, zum anderen aus dem gewichtigeren Grund, dass für einen Fremdsprachenlerner nur bestimmte Kenntnisse ‚überlebensnotwendig' sind. Wenn der Schüler lernt, dieses Grundwissen so parat zu haben, dass er es jederzeit anwenden kann, dann ist weniger tatsächlich mehr.

Standardgerechte Lehrwerke werden also verstärkt Modulcharakter haben müssen, um individuelle Schwerpunktsetzungen zu ermöglichen. Im Bereich des Kernbestands an Strukturen und Wortschatz liegt nahe, im Sinne eines Spiralcurriculums Möglichkeiten der Wiederholung anzubieten, die der Schüler bei Bedarf eigenständig wahrnehmen kann. Auszubauen ist außerdem der Anwendungsbezug der Fremdsprache in möglichst realitätsnahen Situationen, vor allem hinsichtlich der Förderung der Sprechkompetenz.

Nachhaltige Veränderungen stehen auch im Bereich der Leistungsmessung an. So wurde im Rahmen der Einführung der Bildungsstandards in Baden-Württemberg die Zahl der Klassenarbeiten auf vier pro Jahr reduziert, ergänzt durch Möglichkeiten zur ‚gleichwertigen Feststellung von Schülerleistun-

gen', GFS genannt. Dabei muss der Schüler ab Klasse 7 eine solche GFS in einem Fach seiner Wahl erbringen, in der zweijährigen Kursstufe deren vier. Die Reduktion der Klassenarbeitszahl dient einmal zur Entlastung von Schülern und Lehrern, bringt aber auch eine neue Qualität in der Leistungsmessung mit sich. Das bislang übliche, eher ‚kurzatmige' Behandeln einer Lektion mit sofortiger Erfolgskontrolle weicht einer längerfristigen Konzeption von Stoffvermittlung und Überprüfung des Erreichens von Lernzielen. Das weit verbreitete Einpauken von Wissensinhalten, die nach der Klassenarbeit rasch in Vergessenheit geraten, ist bekanntlich wenig effizient. Zum Zwecke eines nachhaltigeren Lernens sind nun die Intervalle zwischen Vermittlung und Überprüfung wesentlich größer, eine allzu präzise Eingrenzung des Stoffs ist nicht vorgesehen.

Wissen, das sich der Schüler angeeignet hat, wird länger verfügbar sein müssen.

Vergleichsarbeiten am Ende eines Zweijahreszyklus in je zwei Fächern sollen überdies das Erreichen der Standards überprüfen und dem einzelnen Lehrer eine Rückmeldung über den Erfolg seiner Bemühungen geben.

Über diese eher quantitativen Veränderungen hinaus wird sich standardkonforme Leistungsmessung vor allem qualitativ deutlich von bisherigen Formen unterscheiden. Diese waren bislang produktorientiert und meist reproduktiv angelegt, d.h. der Schüler hatte beispielsweise eine Übersetzung anzufertigen oder einen Kommentar zu schreiben, der dann vorwiegend in Form der Fehlerquantifizierung bewertet wurde. Jetzt heißt das Stichwort ‚Prozessorientierung' auf der Grundlage des erweiterten Lernbegriffs, der ja neben Fachwissen auch methodische, soziale und personale Kompetenzen umfasst. „Neue Formen der Leistungsbeurteilung", stellt Torsten Bohl fest,

> „erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die über den fachlich-inhaltlichen Bereich hinausgehen [...] Sie überprüfen und beurteilen Elemente methodisch-strategischer Leistungen, sozial-kommunikativer Leistungen, persönlicher Leistungen."[17]

Die Bandbreite möglicher Leistungsmessungsformen, wie sie im Rahmen der GFS vorgesehen sind, wird demnach deutlich zunehmen, vom individuellen Portfolio bis zu Gruppenprojekten mit anschließender Präsentation, vom Verfassen kreativer Texten bis hin zur Produktion eines eigenen Videoclips.

---

17 Bohl, T.: *Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Vortragsmanuskript, Tübingen, 2002, 5.

Die bislang vorliegenden Ergebnisse aus der Erprobungsphase an 31 Gymnasien und der Unterrichtspraxis sind außerordentlich ermutigend. „Neue Unterrichtsformen“, so das Fazit,

> „[müssen] entsprechend strukturierte Formen der Leistungsbeurteilung nach sich ziehen [...] Die konkrete Arbeit mit den neuen Formen der Leistungsbeurteilung stieß auf hohe Zustimmung sowohl bei Lehrkräften und Eltern wie auch bei Schülerinnen und Schülern.“[18]

Neue Formen der Leistungserhebung müssen naturgemäß auch anders bewertet werden. Von Interesse ist nun nicht mehr allein das Endprodukt, sondern auch der Weg dorthin, die Zusammenarbeit innerhalb einer Gruppe oder Möglichkeiten der Selbstevaluation, wie sie nicht nur das europäische Sprachenportfolio, sondern auch die Bildungsstandards vorsehen. Neben Stil und Sprachrichtigkeit sind weitere Kriterien wie Aufbau, Kohärenz, Originalität, Aufgreifen von Überarbeitungsvorschlägen, ja sogar Fleiß und äußere Form denkbare und sinnvolle Bewertungsmaßstäbe. Vom kriteriengestützten ‚analytical scoring’ ist dann der Weg irgendwann nicht mehr weit bis zum ‚holistic scoring’, der ganzheitlichen Bewertung im strengen Sinne.

Die Tatsache, dass in den baden-württembergischen Bildungsstandards die Kompetenzen konkreter und präziser gefasst sind, als dies im Referenzrahmen der Fall ist, erleichtert in jedem Fall ihre Überprüfung und ist so eine wichtige Voraussetzung für Qualitätssicherung.

„Die Schulen,“ schreibt Hartmut von Hentig in seiner Einführung in den baden-württembergischen Bildungsplan, „werden die Menschheitserfahrungen und die in ihnen erworbenen Maßstäbe für das „gute Leben“ weitergegeben – an den Schulen werden zugleich die Instrumente für eine noch unbestimmte Zukunft bereitgestellt. Es geht in ihnen immer um eine Balance zwischen Verantwortung und Unvoreingenommenheit, von Bewahrung und Bewährung. Hier sieht die Landesregierung Anlässe zu maßvollen, aber deutlichen Veränderungen der Gegenstände, Verfahren und Gewohnheiten der Schule.“[19]

---

18 Heck, D./ Reiser, W./ Trenz, G.: *Neue Formen der Leistungsbeurteilung an Gymnasien*. Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart, FTh 522, 2001, 6.

19 Hentig, H. v.: *Einführung in den Bildungsplan*. Bildungsplan 2004 Baden-Württemberg, Stuttgart, 2004, 9.

Diese Veränderungen beginnen mit der Einführung von Bildungsstandards. Kein Paradigmenwechsel also, aber doch ein wesentlicher Impuls zur nachhaltigen Veränderung, ja Verbesserung unserer schulischen Ausbildung.

Bibliographie

Bach, G.: „Interkulturelles Lernen“. In: J. Timm (Hrsg): *Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 1998.

Bertelmann, R. et al.*: Learning English – Green Line New 1*. Stuttgart: Klett, 1995.

Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium, Baden-Württemberg.

Bohl, T.: *Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Vortragsmanuskript, Tübingen, 2002.

Heck D./ Reiser W./ Trenz G.: *Neue Formen der Leistungsbeurteilung an Gymnasien*. Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart, FTh 522, 2001.

Helmke, A.: *Unterrichtsqualität – Erfassen – Bewerten – Verbessern*. Seelze: Kallmeyer, 2003.

Klieme, E. et. al.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise.* Berlin, 2003.

Oelkers, J.: *Der Ruf nach dem Kanon angesichts seiner Auflösung*. Vortrag auf dem bildungspolitischen Kongress „ Kultur leben lernen – Bildung für die Mediengener@tion“, gehalten am 26. Oktober 2001 im Deutschen Museum in München.

Rüschoff, B./ Wolff, D.: *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft*. Ismaning: Hueber, 1999.

Sander, W.: „Mathematik ist mehr als eine Formelsammlung: Werkzeug“. In: *Stuttgarter Zeitung*, 18.Januar 2003.

Schwanitz, D.: *Bildung – Alles, was man wissen muss*. Frankfurt/M: Eichborn 1999.

Timm, J.-O. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 1998, 9.

Trim, J., et.al. (Hrsg): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, 2001.

Stefan Schmid

Englisch sprechen und Briten verstehen – Fremdsprachenerwerb und interkulturelles Lernen als zwei Seiten derselben Medaille

Einleitung

Die Beschriftung des Handtuchspenders auf der Toilette eines deutschen Gasthofes lautet:

Nach Einzahnungsgeräusch neue Rollenauslösung abwarten. Bei Auslösung Handtuch vorsichtig bis zum Eintritt der nächsten Einzahnung nach unten ziehen.

Wie würden Sie diesen Text ins Englische übersetzen? Zum Beispiel: After the click, please wait for the new towel-roll to be dispensed. When the new towel is dispensed pull it carefully downward until you hear the next click? Diese Übersetzung wäre allerdings schon eine sprachliche Vereinfachung, indem das sehr präzise Einzahnungsgeräusch in ein schlichtes „click“ umgewandelt wurde.

Die Gebrauchsanweisung des gleichen Handtuchspenders lautet in Großbritannien (Lansburgh 2000):

„Pull“

An diesem Beispiel offenbart sich eine Herausforderung an den Englisch-Lernenden, der sich eigentlich schon sehr weit fortgeschritten glaubt und sich durchaus grammatikalisch korrekt und verständlich auszudrücken vermag. Es zeigt sich ein deutlicher Unterschied bei der Erklärung und Beschreibung von ein und der selben Situation, der nicht nur eine abweichende Sprachpragmatik widerspiegelt, sondern der unterschiedliche Werthaltungen und Vorstellungen in der britischen und deutschen Kultur zum Ausdruck bringt. Nun mag dies anhand des schlichten Beispiels eine hoch gegriffene Hypothese sein, die sicherlich im Folgenden noch einer Untermauerung bedarf. Doch offenkundig differieren Deutsche und Briten darin, was sie für eine notwendige, hilfreiche und ausreichende Information zur Benutzung eines Hand-

tuchspenders halten und dieser Unterschied im Hinblick auf Reduktion von Unsicherheit und Unklarheiten lässt sich in Lebensbereichen jenseits des „Örtchens“ wieder finden.[1] Da das Ziel einer Fremdsprachen-Kompetenz in einer möglichst störungs- und konfliktarmen Verständigung liegt, sind Wissen und Verständnis für solche grundsätzlichen kulturellen Unterschiede unbedingt notwendig, um sich wirklich adäquat ausdrücken zu können. Briten attestieren Deutschen immer wieder, dass sie ein gut verständliches und grammatikalisch meist korrektes Englisch sprechen würden – wäre da nicht dieser leichte „Kasernenhof“-Unterton. Sicherlich lässt sich der englische Sprachgebrauch so üben, dass der durch die direkte Übersetzung deutscher Sprachgewohnheiten entstandene „Kasernenhofstil“ ersetzt wird. Darüber hinaus wäre es noch ein Zugewinn an Handlungssicherheit für die Lernenden, jenseits der rein sprachlichen Ebene zu wissen, warum Briten diesen anderen Kommunikationsstil pflegen, warum sie sich mit weniger Informationen begnügen können und welche Auswirkungen dies auch auf andere Bereiche des alltägliche Lebens hat.

Diese Verzahnung von Erkenntnissen aus der interkulturellen Forschung und der Fremdsprachendidaktik verdient im Sinne eines ganzheitlichen Verständnisses von interkultureller Kompetenz deutlich mehr Aufmerksamkeit, als sie bisher erfährt. Ausgehend von den Ergebnissen der Erforschung interkultureller Missverständnisse zwischen Deutschen und Engländern werden in diesem Artikel die Auswirkungen von Kulturunterschieden auf das Sprachverhalten und damit auf das Erlernen des Englischen dargestellt.

Kultur

In diesem Zusammenhang wird Kultur als ein Konstrukt verstanden, das menschliches Verhalten beeinflusst. Im Laufe der Sozialisation erfährt der Mensch für jeden Lebensbereich (Elternhaus, Kindergarten, Schule, Universität, Arbeitsplatz) den er betritt, dessen explizite und implizite Regeln und Normen. Er erlernt welches Verhalten in diesen Bereichen akzeptiert wird, was richtig und falsch, gut und schlecht ist. Diese Regeln und Normen ermöglichen ihm das eigene Verhalten so zu steuern, dass es von den Mitmenschen meist adäquat gedeutet wird und dass das Verhalten der Mitmenschen interpretiert und antizipiert werden kann. So weiß z.B. ein deutscher

1 Schmid, S./ Thomas A.: *Beruflich in Großbritannien*. Vandenhoeck & Rupprecht Verlag, 2002. Stewart, R. et al.: *Managing in Britain and Germany*. Basingstoke: Macmillan, 1994.

Schüler, dass adäquates Diskussionsverhalten darin besteht, den Schwachpunkt in der Argumentation des Vorredners aufzugreifen, diesen deutlich zu machen und die eigene Ansicht in Kontrast dazu zu setzen, so wie er dies in der klassischen Erörterung im Sinne von These und Antithese lernt. Dies wird von allen Beteiligten erwartet und als normal empfunden. Die Regeln und Normen dienen also als Orientierungshilfe, die eine alltägliche Interpretation von sozialen Situationen und zielgerichtetes Handeln überhaupt erst ermöglicht. Durch den ständigen und alltäglichen Gebrauch wird dieses Orientierungssystem nicht mehr bewusst verwendet – das Verhalten ist so selbstverständlich geworden, dass man die Regeln dahinter gar nicht mehr erkennt. Sie entstehen aus der Interaktion von Menschen, sind deswegen durchaus wandelbar, doch die Veränderungsdynamik hält sich in Grenzen, denn bis sich Neuerungen im Umgang miteinander von einer Subgruppe auf den Rest einer Gesellschaft ausdehnen bedarf es Zeit. Oder aber es bleibt eine bestimmte Form der Interaktion, die spezifisch für diese Subgruppe in der Gesellschaft ist und nur von ihr praktiziert und zur Gänze verstanden wird (z.B. Altersgruppe, Region, Bildungsschicht).[2]

Kulturstandards

Kultur als ein Orientierungssystem aus Regeln und Normen funktionieren jedoch nicht allerorten auf die gleiche Art und Weise. Schon beim Umzug von einer Region eines Landes in eine andere lassen sich Veränderungen feststellen, die eine Anpassungsleistung verlangen. Diese Veränderungen sind auf andere Kontextbedingungen wie geschichtliche, soziale Faktoren oder auch Umweltanforderung zurückzuführen. Beim Verlassen des eigenen Sprachraumes und der Landesgrenzen erhöht sich die Wahrscheinlichkeit Abweichungen zu erleben deutlich, da der Sozialisationsprozess, z. B. in England anders abläuft: In den Familien, in der Schule, mit Freunden oder später im Erwerbsleben wird bezüglich bestimmter Aspekte ein anderer Umgang gepflegt – mit der gleichen Selbstverständlichkeit wie in Deutschland. Treffen nun Deutsche und Engländer in so genannten kulturellen Überschneidungssituationen aufeinander, bedienen sie sich natürlich „automatisch“ ihrer Orientierungssysteme, die jedoch nur für den eigenen Kulturraum eine relativ uneingeschränkte Gültigkeit besitzen. Dies führt einerseits zu

2 Thomas, A.: „Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile“. In: *IMIS-Beiträge*, Heft 10, 91-130, Osnabrück: Universitätsverlag Rasch, 1999.

Irrtümern bei der Interpretation des fremden Verhaltens, zum anderen besteht die Gefahr, dass ein Verhalten gewählt wird, das bei dem fremdkulturellen Partner nicht zum gewünschten Ziel führen wird.

Aus der systematischen Sammlung und Analyse solcher *critical incidents* lassen sich Beschreibungen kultureller Besonderheiten des jeweiligen Landes ableiten. So wurden Deutsche, die längere Zeit in England gelebt haben in Interviews nach möglichst konkreten Beschreibungen von Interaktionssituationen in England befragt, die verwirrten, überraschten und die sie so in Deutschland nicht erwarten würden. Nach dem Aussortieren von personen- oder situationsspezifischen Ausnahmefällen lassen sich die Situationen nach Ähnlichkeit der zugrunde liegenden Problematik gruppieren. Es entstehen damit Cluster von Fallbeispielen, in denen sich – aus deutscher Sicht – für die englische Kultur spezifisches Verhalten manifestiert. Mit der Hilfe von Experten für beide Kulturen, lassen sich die kulturellen Prinzipien, die hinter dem abweichenden Verhalten stehen erklären und beschreiben. Diese Konstrukte bezeichnet man als Kulturstandards. Sie stellen somit ein Mittel zu Beschreibung anderer Kulturen dar – allerdings nur aus Sicht der „betrachtenden“ Kultur, hier der deutschen. Es erfolgt also keine absolute Darstellung der englischen Kultur, sondern nur der Aspekte, die von Deutschen als abweichend erlebt werden. In Verknüpfung mit den konstituierenden Fallbeispielen haben sich Kulturstandards als ein wirksames Mittel zur Selbst- (was ist deutsch?) und Fremdreflexion (was ist englisch?) bewährt.[3] Kulturstandards stellen eine Momentaufnahme dar – bei ihrer Verwendung muss stets ein möglicher kultureller Wandel in diesem Bereich in Betracht gezogen werden.

Interkulturelle und sprachliche Kompetenz

Um mit kulturellen Überschneidungssituationen konstruktiv umgehen zu können, bedarf es interkulturellen Lernens und einer daraus resultierenden interkulturellen Kompetenz. Einigkeit besteht darin, dass sowohl Wissen und Reflektion der eigenkulturellen Prägung, als auch ein Verständnis für die kulturelle Bedingtheit der Handlungen, des Fühlens und Bewertens des fremdkulturellen Partners grundlegende Bausteine interkultureller Kompetenz dar-

3 Thomas, A./ Kinast, E.-U./ Schroll-Machl, S.: *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2003.

stellen. Da sämtliche Facetten des alltäglichen Lebens kulturell bedingt sind, ist dieser Prozess des Wissenserwerbs ein fortlaufender Prozess, so dass der Fähigkeit zum selbständigen interkulturellen Lernen, insbesondere in nicht formalisierten Settings, also in interkulturellen Begegnungen eine besondere Bedeutung zukommt. Darüber hinaus macht nicht allein das Wissen über das Eigene und das Fremde interkulturelle Kompetenz aus, sondern die Fähigkeit in Interaktionssituationen beide Orientierungssysteme effektiv und für beide Seiten befriedigend integrieren zu können.

Eine Gemeinsamkeit vieler Definitionen interkultureller Kompetenz besteht darin, dass Sprachkompetenz zu wenig Beachtung findet. Dieser blinde Fleck kann dazu führen, dass interkulturelle Lerner „im Prinzip“ wissen, was in der fremden Kultur zu beachten ist, der praktischen Umsetzung ihres Wissens aber zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird: „Wie sage ich etwas in der jeweiligen Sprache kulturadäquat?“ und „Wie bringt das der Fremde sprachlich zum Ausdruck?“

In Untersuchungen zu deutsch-englischen Kommunikationsproblemen bestätigte sich die Verzahnung von kulturellen Unterschieden und Unterschieden im Sprachgebrauch. Bei der Erhebung englischer Kulturstandards zeigte sich in den Interviews mit Deutschen, die in England lebten sehr deutlich, dass Abweichungen im Sprachgebrauch einen wesentlichen Einfluss darauf hatte, welchen Eindruck die Deutschen bei ihrem englischen Gegenüber hinterließen (Stichwort Kasernenhof). Darüber hinaus lässt sich eine Verbindung zwischen den englischen Kulturstandards und ihren Einfluss auf den Sprachgebrauch nachweisen.[4]

Englische Kulturstandards

In einer Untersuchung zur Entwicklung eines Culture Assimilator Trainings für England wurden englische Kulturstandards definiert.[5] Die Auswahl der hier dargestellten Kulturstandards erfolgte im Hinblick auf ihre Auswirkung auf den Sprachgebrauch. Zunächst ein authentisches Fallbeispiel aus den Interviews mit Deutschen.

---

4 Schmid, S./ Thomas A. op. cit., Schmid, S.: „Developing a Culture Assimilator“. In: Emig, R. (Hrsg.): *Stereotypes at Work – Stereotypen in Aktion*. Macmillan: London, 2000.

5 Schmid, S./ Thomas A. op. cit., Schmid, S. op. cit.

Martin und seine englische Freundin waren privat bei englischen Freunden von ihr eingeladen. Im Laufe der Unterhaltung kam man auf die Gesundheitssysteme der beiden Länder zu sprechen. Da sein Gegenüber im National Health Service in der Verwaltung tätig war, wollte ihm Martin die Vorzüge des deutschen Systems im Detail darlegen. Dabei bemühte er sich, seine Meinung zu verdeutlichen und den Gesprächspartner von den Vorteilen des deutschen Systems zu überzeugen. Er brachte eine Vielzahl an Argumente vor und versuchte die Argumente des Engländers mit seinen Überlegungen zu entkräften. Martin irritierte, dass sich der Bekannte bei dem Gespräch sehr zurückhielt und fast etwas uninteressiert wirkte. Er erläuterte lediglich, wie die Dinge in England geregelt seien, ohne dies oder Martins Ausführungen zu bewerten. Martin engagierte sich immer mehr in der Debatte und versuchte, wirklich alle Aspekte anzusprechen, um seinen Gesprächspartner aus der Reserve zu locken.

In einer kleinen Gesprächspause brachte seine Freundin das Gespräch auf ein völlig anderes Thema, das von dem Engländer sofort aufgegriffen wurde. Nach dem Abend war Martins Freundin sehr ärgerlich mit ihm. Ihm war jedoch nicht klar warum.

Über seine englischen Gesprächspartner denkt Martin:

- Hat er den überhaupt keine Meinung zu der Sache? Wie kann er sich nur so teilnahmslos verhalten?
- Irgendwie finde ich das Verhalten undurchsichtig, auch ein bisschen falsch und unaufrichtig, ich weiß wirklich nicht woran ich bei ihm bin.
- Ich kann mir gut vorstellen, dass mich der einfach nicht ernst nimmt, sonst würde er doch mehr auf die Diskussion einsteigen – so wirkt das schon überheblich und abschätzig. Wahrscheinlich denkt er ich kann das gar nicht beurteilen.
- Er hätte ja gerne das deutsche System kritisieren können, wenn das Gespräch ein bisschen kontrovers wird ist das doch interessant.
- Also von englischer Höflichkeit ist da nicht viel zu spüren, einen Gesprächspartner so auflaufen zu lassen ist auch nicht gerade die feine englische Art.
- Wahrscheinlich fühlt er sich auf den Schlips getreten, weil in Deutschland etwas besser sein soll als im „Empire“, die glauben doch noch immer, dass sie als Weltmacht alles am Besten können.

- Da er im National Health Service arbeitet hat er vielleicht meine sachliche Kritik persönlich genommen.
- Und wenn ihn das Thema nicht so interessiert soll er mir das halt sagen oder andeuten, dann hätten wir gerne das Thema wechseln können.
- Warum dann meine Freundin so sauer wurde ist mir ziemlich schleierhaft, offensichtlich habe ich irgendeine Regel übertreten, aber wieso bremst sie mich da nicht im Gespräch – na gut irgendwie habe ich mich wohl daneben benommen.

Über sich selbst denkt er:

- Ich fand das Thema durchaus interessant, wird in Deutschland ja auch viel diskutiert und dabei oft auf das englische System Bezug genommen. Da hätte mich eine englische Meinung schon dazu interessiert.
- Das englische System hat ja schon seine Schwächen, wer einmal in Großbritannien zum Arzt ging weiß das. Na ja und so was kann man ja klar ansprechen, nur so kann man zu Verbesserungen gelangen, wenn man die kritischen Punkte klar benennt.
- Ich hätte einfach gerne eine Einschätzung aus erster Hand bekommen, seine Meinung dazu – das ist doch eine tolle Gelegenheit, so kann ich was über das Land und die Leute lernen.
- Was hätte ich denn tun sollen, als er nicht auf die Diskussion eingestiegen ist – ich dachte dann polarisiere ich noch ein bisschen, dann sagt er schon auch was. War ja nicht böse gemeint.
- Ich hab mich nicht wirklich aufgeregt, nur engagiert diskutiert – wenn ich auch so teilnahmslos in unserem Gespräch reagiert hätte, dann wäre das ein ganz schön langweiliger Abend geworden. Na ja, so war es dann auch nicht wirklich toll, aber wir können doch nicht nur übers Wetter reden und „ooh really“ dazu sagen.

Selbstdisziplin

Die Redewendung „To keep a stiff upper lip“ (wörtlich „eine steife Oberlippe bewahren) bringt den Kulturstandard „Selbstdisziplin“ auf eine möglichst knappe Formel, die so in England – trotz ihres „hohen“ Alters – noch eine weite Verbreitung findet: Es verbirgt sich dahinter, dass Engländer, soweit es sich nur irgendwie vermeiden lässt öffentlich keine intensiven Emotionen

und Bedürfnissen zeigen, egal ob sie nun Ärger, große Freude oder Ungeduld bewegt. Außenstehenden Einblick in die eigene Gefühlswelt zu gewähren, wird vermieden und Gefühlsausbrüche anderer werden als peinlich empfunden. Vielmehr gilt es stoisch „Haltung“ zu bewahren. Man würde sich z.B. nie so weit gehen lassen und seinen Ärger darüber, dass man angerempelt wurde, offen zeigen – nein, man entschuldigt sich sogar noch selbst dafür, dass man im Weg stand.

Diese Haltungsethik[6] wirkt sich auch auf das Darstellen eigener Leistungen und Fähigkeiten aus. Ist man in Deutschland stolz auf das, was man vollbracht hat und zeigt auch gern sein eigenes Wissen, so ist in England auch hier Zurückhaltung angebracht. Man will sich selbst nicht in den Vordergrund drängen und die eigene Person zu wichtig nehmen. Das Distanzieren und Herunterspielen von persönlichen Errungenschaften ist in England wesentlich angesehener, als eine „Mentalität der hochgekrempelten Ärmel“. Man glänzt eher durch das, was man unterlässt, als durch das was man tut.

Ergänzend ist anzufügen, dass sich dieser Kulturstandard etwas auf dem Rückzug zu befinden scheint. Der Tod der Prinzessin von Wales und die durch die Medien mitinduzierten hysterischen Trauerreaktionen haben in England kontroverse Debatten zur Bedeutung der Selbstdisziplin für die „britische Identität“ ausgelöst.

Indirekte Kommunikation

Zu den bedeutendsten und am meisten geschützten Werten in der englischen Gesellschaft gehören die Privatsphäre, die Freiheit des Einzelnen, insbesondere dessen Meinungsfreiheit.[7]

Dies zeigt sich in vielfältiger Weise im Verhalten: Die Privatsphäre des Einzelnen – und dazu werden im Gegensatz zu Deutschland auch politische Überzeugungen, Meinungen zu aktuellen Themen, Vorlieben und dazu kann selbst die Arbeitsweise gezählt werden – sind dessen Angelegenheit. Diesem Bereich nähert man sich als Fremder oder Bekannter überlegt und darauf bedacht, die eigene Sicht der Dinge nicht als die absolut richtige darzustellen.

---

6 Gelfert, H. D.: *Typisch englisch: Wie die Briten wurden was sie sind.* München: Beck, 1995.

7 Haller, T.: *Unbekannter Nachbar England*. Stuttgart: AT Verlag: Arau, 1988.

In England gilt wesentlich ausgeprägter als in Deutschland, dass Freiheit vor allem auch die Freiheit ist, anders zu denken.

Kritik wird sehr verhalten und indirekt geäußert. Vorschläge, Bitten und Anweisungen werden häufig in Umschreibungen zum Ausdruck gebracht. Engländer besitzen in der Regel ein deutlich differenzierteres Repertoire an Möglichkeiten Ablehnung oder Kritik zu äußern. Dies kann dazu führen, dass der deutsche Schwellenwert für die Wahrnehmung von Kritik unterschritten wird bzw. eine Form (z.B. Ironie) gewählt wird, die Deutsche zunächst überhaupt nicht einordnen können.

Formulierungen wie „I am not quite sure, but…“, „I might be wrong, but…“ oder einfach die häufige Verwendung des Konditional sind nicht Ausdruck einer größeren Unsicherheit oder Unentschlossenheit auf Seiten der Engländer. Sie dienen vielmehr dazu, den Gegenüber nicht vor den Kopf zu stoßen, Achtung vor dessen Meinung zu signalisieren und nicht zu selbstüberzeugt aufzutreten. Hier wird auch eine Verschränkung mit dem Kulturstandard „Selbstdisziplin“ deutlich: Sehr oft geht die Wahrung der Privatsphäre des anderen mit dem Zurückhalten eigener Ansichten Hand in Hand. Überspitzt formuliert der Essayist Mikes diese Haltung: „It may be your personal view, that two and two make four, but you may not state it in a self-assured way, because this is a democratic country and others may be of different opinion” (1946).

Zusammen mit dem Kulturstandard Selbstdisziplin bewirkt dies eine völlig andere Diskussionskultur als in Deutschland. In England wird die eigene Position weniger betont und von anderen Meinungen kontrastiv abgesetzt. Eine Stellungnahme beinhaltet vielmehr eine Wertschätzung bestimmter Aspekte des Vorredners (auch wenn sie manchmal verzweifelt gesucht werden müssen) – dann erst werden ergänzend, mit Formulierungen ähnlich den oben genannten, die eigenen Ansichten angefügt. Ziel der Diskussion ist dabei weniger das Abstecken des „pro und contra“, sondern die Integration unterschiedlicher Aspekte in einem Kompromiss.

Interpersonale Distanzreduzierung

Der Kulturstandard interpersonale Distanzreduzierung beschreibt den für die meisten Engländer typischen Umgang mit Nähe und Distanz im Umgang mit ihren Mitmenschen. Für Engländer ist die Kontaktaufnahme – auch zu Fremden – selbstverständlich. Im Vordergrund steht nicht die Distanzwahrung, um

nicht zu belästigen, sondern das Zugehen auf Menschen ohne diese zu belästigen.

In diesem Zusammenhang wird die Fähigkeit zum unterhaltsamen Smalltalk – auch mit Personen, die einem auf den ersten Blick nicht besonders sympathisch erscheinen – sehr geschätzt, Neugier und Aufdringlichkeit in gleichem Maße abgelehnt. Hier wirkt der besondere Schutz der Privatsphäre des Einzelnen und führt nicht zuletzt dazu, dass zum Beispiel Fragen wie „how are you“ zu Floskeln wurden, die nicht wirklich beantwortet werden. Themen, die zu persönliche Bereiche berühren könnten, werden von vornherein ausgeklammert. Wie bereits angeklungen ist in England das Verständnis von Privatsphäre anders gefasst und umschließt auch Bereiche wie z. B. politische Ansichten, über die in Deutschland ja mit Vorliebe diskutiert wird.

Auch spontan vorgeschlagene Unternehmungen sind für Deutsche schwierig einzuordnen, denn es liegt nicht immer auf der Hand, ob es sich um ein distanzreduzierendes Element in der Unterhaltung handelt, oder um einen wörtlich zu nehmenden Vorschlag. Dementsprechend muss eine positive Reaktion darauf nicht als verbindliche Abmachung bewertet werden, sondern als Bestandteil eines freundlichen Kommunikationsklimas. Ein gewisses Maß an Ausdauer und Geduld im Aufbau von Beziehungen ist also gefordert.

Stellt man die in Deutschland und in England gepflegten Formen des interpersonalen Kontaktes gegenüber, so sind sehr viele Gemeinsamkeiten zu entdecken: In beiden Kulturen kommt dem persönlichen, privaten Raum besondere Bedeutung zu. In Deutschland wird dessen Schutz durch distanziertes Verhalten gegenüber nicht näher Bekannten gewährleistet. Eine umfassende Öffnung erfolgt erst im Rahmen von Freundschaften. In England wird eine Kommunikationsform gepflegt, die zwar schneller das Gefühl von Nähe vermittelt, aber die Privatsphäre ebenso deutlich schützt wie in Deutschland. Sie wird ebenfalls nur Freunden zugänglich.

Nicht nur deutsche Gäste in England scheinen mit dieser Form der Kommunikation ihre Schwierigkeiten zu haben, auch der Holländer Renier (1930) stellte in seinem Buch „Sind die Engländer Menschen wie wir?“ überspitzt fest:

> Das gesprochene Wort spielt in diesem Lande tatsächlich eine so geringe Rolle in der Unterhaltung [...], dass nur wenige Leute die Voraussetzung für einen Erfolg darin besitzen. Der eingeführte Fremde schwimmt auf der [...] Oberfläche.

Pragmatismus

Der Kulturstandard Pragmatismus bedingt besonders im Arbeitsleben, an der Schule oder der Universität Verhaltensweisen, die deutschen Normen geradezu entgegenstehen: Man findet bei den Engländern wenig Liebe zu detaillierter, weitreichender Planung, eine profunde Abneigung gegen Prinzipien, deren praktischer Nutzen unklar ist und eine ablehnende Haltung gegenüber theoretischen Überlegungen, die weit über eigene Erfahrungen hinausgehen. Die logische Konsequenz daraus ist, dass man in England lieber flexibel auf die aktuelle Situation reagiert. Sich z.B. in Besprechungen an strikt vorgegebene Strukturen, halten zu müssen, empfinden Engländer oft als einengend und behindernd.[8]

Eine sehr weitreichende Kompromissbereitschaft – *sense of compromise* – paart sich mit dem *muddling through*, dem sich-irgendwie-durchwursteln und ermöglicht den Engländern ein Bestehen (für deutsches Empfinden) in manchmal fast chaotischen Verhältnissen. Der Kompromiss und die Einigung stehen über der ursprünglichen Idee. Wichtig ist es, dass eine Lösung gefunden wird, selbst wenn es sehr viel Zeit in Anspruch nimmt. Diese Flexibilität ist kombiniert mit einer ausgeprägten Toleranz gegenüber ambivalenten Konstellationen, eine Haltung, die sich in Deutschland nie richtig durchsetzen konnte und die die deutsche Vorliebe für eine exakte und ausführliche Planung mitbedingt.

Einen weiteren Aspekt, der mit dem Kulturstandard Pragmatismus gekoppelt ist, bezeichnet man in England als *common sense*, gesunder Menschenverstand. Er spielt bei Entscheidungsfindungsprozessen eine zentrale Rolle. Eine neue Idee wird zunächst immer einer Prüfung unterzogen, inwieweit sie durch Erfahrung abgesichert ist. Je weiter sie sich von bisherigen empirischen Erkenntnissen abhebt, umso skeptischer wird sie beäugt. Auf dieser Basis haben abstrakte Ideologien, Theorien und Methoden in England zunächst immer einen schweren Stand, bis sie ihre (Un)Tauglichkeit bewiesen haben.

So entsteht ein Gleichgewicht: Auf der einen Seite die nüchterne, mit beiden Füßen auf dem Boden stehende Beurteilung (down to earth) einer Idee oder eines Vorschlags bezüglich ihres direkten Nutzens und der Chancen ihrer

8 Stewart, R. et al. op. cit.

Verwirklichung. Auf der anderen Seite wird eine detaillierte Planung nicht mehr für nötig erachtet, denn man bewegt sich ja auf bekanntem Terrain.

Deutlich äußern sich deutsch-englische Unterschiede im Bereich der Wissenschaft: Werden in England besonders Ausführungen geschätzt, die durch große Anschaulichkeit und allgemeine Verständlichkeit glänzen, so ist es in Deutschland eher Usus, dass die Komplexität der wissenschaftlichen Sprache die des Sachverhalts widerspiegelt. In der deutschen Forschung liegt eine stärkere Betonung auf dem theoretischen Unterbau, während in England das Pferd gerne anders aufgezäumt wird und zunächst nach empirischen Grundlagen gesucht wird, aus denen dann eine Theorie entwickelt werden kann.[9]

Erinnern Sie sich an unseren Handtuchspender? Diese Beispiel illustriert sehr schön wie der Kulturstandard Pragmatismus sprachlich zum Ausdruck kommt: Keine langen komplexen Erklärungen, dieses Gerät lässt sich mit *common sense* bedienen und es wäre fast eine Beleidigung für den Benutzer es detailliert zu erklären.

Deutschenbild

1996 vergaben 13-15-jährige britische Jugendliche bei einer Befragung den ersten Platz als bekanntesten Deutschen in England an Adolf Hitler, wobei sich unter den ersten zehn Plätzen neben einer Reihe Sportler nochmals zwei Nazi-Größen fanden.[10] (In Deutschland rangierte die königliche Familie auf den Spitzenplätzen.)

Diese Umfrage reflektiert deutlich, in welchem Ausmaß die deutsch-englische Geschichte der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts das Deutschenbild in England prägt. Die Intensität, mit der diese Stereotypen das Verhalten gegenüber Deutschen in England beeinflussen, stellen sie von ihrer umfassenden Wirksamkeit auf eine Stufe mit einem Kulturstandard.

Nicht zu vernachlässigen sind dabei die Verstärkungen, die alte Stereotype durch tatsächliche kulturelle Differenzen beider Länder erfahren. Die deut-

---

9 Galtung, J.: Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. Leviathan, 1983,11(3).

10 Brooker, J.: „Achtung! Stereotypes: Constructing English and German identity during Euro ’96“. Unveröffentlichter Vortrag, gehalten auf der Konferenz „Britons and Germans: Stereotypes at work“ in Cardiff, 1997. Sammon, G.: „Stereotypes of the Other among German and British school children“. Unveröffentlichter Vortrag, gehalten auf der Konferenz „Britons and Germans: Stereotypes at work“ in Cardiff, 1997.

sche Abweichung vom englischen Kulturstandard Selbstdisziplin, die sich zum Beispiel in einer deutlicheren Selbstdarstellung äußert, schürt das Vorurteil, dass sich die Deutschen für die Besten halten („Deutschland, Deutschland über alles"). Gleiches gilt für die größere Planungsfreude auf deutscher Seite – sie kann das Stereotyp verstärken, dass die Deutschen tatsächlich alles wie eine Maschine angehen und für alle Eventualitäten ein Programm vorliegen haben müssen.

Die Vorstellung, dass in Deutschland „verzweifelt" nach dem tieferen Sinn und den Zusammenhängen hinter den Dingen gesucht wird, ist so ausgeprägt, dass sogar das Wort „Angst" Eingang in die englische Schriftsprache gefunden hat. Es wird immer dann verwendet, wenn in Deutschland weit verbreitete Sorgen wie Waldsterben, Kernenergie oder Rinderseuche in Stimmungsberichten der englischen Medien auftauchen. Die anderen Stereotypen werden nach wie vor in den Medien explizit oder implizit zitiert und selbst renommierte Zeitungen wie der „Guardian" vergessen selten, in Kommentaren über Deutschland mit diesen Deutschenbildern zu spielen. Besonders deutlich wird dies zu Zeiten politischer Krisen (Rinderseuche) oder auch sportlicher Auseinandersetzung (Fußball-Europameisterschaft in England).

Da die direkte Thematisierung des dritten Reiches bei Deutschen oft zu einer Sprachlosigkeit führt, sollte man sich als Deutscher in England der Tatsache bewusst sein, dass man früher oder später zu einer Auseinandersetzung mit diesen Stereotypen und damit auch mit Teilen der deutschen Geschichte gezwungen sein wird. Sei es dadurch, dass man mit Besorgnis auf Entwicklungen in Deutschland angesprochen, an den Stereotypen gemessen, oder mit Phrasen aus der Zeit des dritten Reiches angesprochen wird. Hier ist es wichtig zu wissen, dass die meisten jungen Engländer nichts von der Tabuisierung von Schlagwörtern (z.B. „Heil Hitler") aus dem dritten Reich in Deutschland ahnen. Deswegen sind sie sich über die Schockwirkung auf Deutsche nicht im Klaren. Zwar gilt gegenüber Deutschen „don't mention the war", häufig aber ohne konkrete Vorstellung, warum. In diesem Sinne ist es hilfreich, von vornherein individuelle Strategien für den Umgang mit dieser Konfrontation zu entwickeln, die nicht zu nahe an deutschen Stereotypen liegen. Eine gute Möglichkeit scheint der Humor zu bieten, anstatt über aktuelle Verhältnisse in Deutschland zu dozieren.

Der auf Platz zwei gesetzte Deutsche in der oben erwähnten Rangliste, der Fußballstar Jürgen Klinsmann, hat gezeigt, dass das Deutschenbild in England nicht irreversibel ist, sondern, dass durch einen selbstironischen Um-

gang damit nicht nur die Sympathien der Fußballfans gewonnen werden konnten.[11] In diesem Sinne wirbt auch eine deutsche Reifenfirma auf der Insel: „Dull, grey and reliable – what do you expect of a German?“

Zurück zur Fallgeschichte

Rekonstruiert man nun auf der Basis dieser Kulturstandards die englische Sichtweise der Situation, so bieten sich folgende Hypothesen an:

Martins Gastgeber denkt über sich:

- Ich war schon sehr gespannt den deutschen Freund von Angela kennen zu lernen.
- Für den Abend hatte ich mir eine entspannte und angenehme Unterhaltung vorgestellt, so habe ich stets versucht heikle Themen nicht zu sehr ausufern und eskalieren zu lassen.
- Zunächst habe ich mich sehr darüber gefreut, dass sich Martin für mein Arbeitsfeld so interessiert, hätte aber nicht gedacht, dass er sich darin „besser“ auskennt als ich.
- Anfangs fand ich es sehr interessant zu hören, wie in Deutschland bestimmte Dinge gehandhabt werden, aber auf Belehrungen hatte ich nun wirklich keine Lust.
- Politik finde ich ist ein eher ungeeignetes und auch etwas langweiliges Thema für einen netten Abend.
- Ich lass Dir Deine Meinung und Du mir meine Meinung – alles andere finde ich bei privaten Unterhaltung, wo man sich gerade kennen lernt schon ziemlich anmaßend und anstrengend.

Martins Gastgeber denkt über Martin:

- Martin spricht wirklich ein sehr gutes Englisch und kann sich bei unterschiedlichen Themen gut ausdrücken.
- Manchmal hatte ich den Eindruck, Martin wollte unbedingt einen Streit vom Zaun brechen, als er oft überdeutlich seine Ablehnung der englisch-

11 Head, D.: „Pass the Klin-ex: Jürgen Klinsmann, Euro 96 and their impact on media representation of Germany and the Germans in Britain“. Unveröffentlichter Vortrag, gehalten auf der Konferenz „Britons and Germans: Stereotypes at work“ in Cardiff, 1997.

en Verhältnisse zeigte. Nicht einmal konnte er etwas Positives finden und oder bestätigen – kein Wunder das die Stimmung immer schlechter wurde.

- Es tut mir leid, das so sagen zu müssen, aber er kam mir einfach manchmal sehr besserwisserisch vor „you must agree...“ – mit Verlaub ich muss gar nichts! Aber vielleicht war das doch ein Sprachproblem – auf jeden Fall sehr unangenehm.
- Ich hatte ja von diesem Vorurteil gehört, dass sich Deutsche oft für die heimlichen Weltmeister in allen Disziplinen halten, das habe ich hier auf unangenehme Weise bestätigt bekommen.
- Für mich war diese Wendung sehr überraschend, denn er zeigte sich sonst sehr freundlich und ausgesprochen interessiert an England.
- Hinweise, dass sein Verhalten unangebracht ist und wir doch bitte das Thema endlich verlassen sollten schien er sowohl von mir als auch von seiner Freundin völlig zu ignorieren,

In Bezug auf die beschriebenen Kulturstandards bedeutet dies:

- Selbstdisziplin

Martin wollte nach anfänglicher Zurückhaltung zeigen was er weiß und das ruhige Verhalten des Engländers spornte ihn noch mehr an engagiert zu argumentieren. Auf den Engländer wirkt das aggressiv, anmaßend und besserwisserisch, da Martin andere Ansichten als Aufhänger für Kritik nutzt ohne vor allem das Positive daran zu würdigen.

- Indirekte Kommunikation

Die aus den Unterschieden beim Kulturstandard Selbstdisziplin resultierenden Schwierigkeiten werden noch durch den unterschiedlichen Kommunikationsstil verstärkt. Eine offene kritische Diskussion ist für Martin selbstverständlich – nur so ist ein Gespräch zu solchen Themen interessant. Es ist ihm wichtig klar zu stellen was an den Vorschlägen richtig/ gut und falsch/ schlecht ist, um dann daraus die beste Lösung zu formen. Der Engländer sieht es wohl als notwendig an, zuerst die Vorstellungen der anderen zu schätzen und lediglich Anregungen und Vorschläge zu geben. Jeder kann seinen Weg gehen – nur wenn unbedingt notwendig würde man so drastisch dialektisch vorgehen wie Martin.

- Interpersonale Distanzreduzierung

Dieser Kulturstandard spielt vor allem eine Rolle im Hinblick auf die Erwartung, welche Themen für einen solchen Abend geeigneten sind, um eine angenehme Stimmung zu erzeugen. Für die Engländer ist es ein ungezwungenes Beisammensein, das durch kontroverse Themen nur beeinträchtigt wird. Das heißt nicht, dass Engländer keine kontroversen Themen besprechen – sie tun dies auf eine andere Art und Weise – und nicht bei einem solchen Anlass.

- Pragmatismus

Das Ziel des deutschen Diskussionsverhaltens ist die beste Lösung zu finden. Deswegen wird selbst an guten Vorschlägen noch der Schwachpunkt angesprochen. Dieser Absolutheitsanspruch geht den Engländern manchmal gewaltig auf die Nerven, denn sie empfinden den Aufwand, der oft betrieben wird, um Kleinigkeiten zu beheben nicht lohnend und eher Ausdruck von Pedanterie. Hier kommt dies nur in abgeschwächter Form zum Tragen. In Arbeitsgruppen, sei es in Schulen, Universität oder im Arbeitsbereich trägt dies häufig zu Konflikten bei, wenn es um die Frage geht, wann eine Aufgabe ausreichend gut bewältigt ist.

- Deutschenbild

Spätestens wenn Konflikte auftreten steuern „alte“ Stereotype gehörig zur Dynamik des Missverstehens bei. Martins Diskussionsstil wird als Manifestation von „am deutsche Wesen soll die Welt genesen“ interpretiert. Auf der anderen Seite scheint Martin bei seinen Erklärungen ebenfalls auf Stereotypen der unverbesserlichen Briten zurück zu greifen, die immer noch glauben der Nabel der Welt zu sein und ganz pikiert reagieren, wenn man ihnen Defizite aufzeigt.

Kulturhistorische Verankerung

Kulturstandards gleichen einer Momentaufnahme der Kultur die sie beschreiben. Sie sind weder beständig noch zeitlos gültig, sondern im Wandel und vorläufiges Ergebnis des fortlaufenden Prozesses der Auseinandersetzung einer Gesellschaft mit den Anforderungen, die ihre Umwelt an sie stellt.[12]

12 Thomas, A., 1999, op. cit.

Die Suche nach den kulturhistorischen Ursprüngen der Kulturstandards und deren Weiterentwicklung ermöglicht ein tiefer gehendes Verstehen der Kultur, raubt den Kulturstandards den Beigeschmack der Beliebigkeit und vermittelt ein Gefühl für Konstanten und stark wandelbare Elemente in einer Kultur. Diese Ursprünge lassen sich im Englischunterricht in den landeskundlichen Teil integrieren und mit den Auswirkungen auf das Verhalten heute verbinden, damit dieses nachvollziehbar und logisch wird.

In der englischen Geschichte lassen sich vier „Wurzelstränge" isolieren, die ein wesentliches Fundament der heutigen Kulturstandards liefern:

(1) Eine prägende Rolle in der englischen Gesellschaft kommt dem Idealbild des Gentleman zu, das erstmals Ende des Mittelalters auftaucht. Damals nur für die adelige Oberschicht verbindlich, wurde es durch Annäherung von Mittelschicht und Adel in den folgenden Jahrhunderten für eine immer breitere Bevölkerungsschicht zum Maßstab der Erziehung ihrer Kinder: Höflichkeit, Selbstbeherrschung, Bescheidenheit und Frömmigkeit repräsentierten geschätzte Werte.

Eine Institutionalisierung dieser Ideale erfolgt in der zweiten Hälfte des vorletzten Jahrhunderts in den Privatschulen, den so genannten Public-Schools. Hier wurden die Kinder der Mittel- und Oberschicht ausgebildet mit der betonten Absicht der „Charakterbildung" – und darunter wurde weniger die Vermittlung intellektuellen Wissens verstanden, sondern es erfolgte eine starke Orientierung am Gentleman-Ideal. Nicht zuletzt galt es als Ziel, die Elite des Landes für die Verwaltung und Beherrschung eines Weltreiches heranzubilden. Eine besondere Bedeutung kam dabei der Entwicklung einer starken Selbstdisziplin zu – die unterworfenen Völker des Kolonialreiches sollten zu ihren Beherrschern aufblicken können. Die staatlichen Schulen wurden von dieser Ausrichtung der Bildungseinrichtungen des Adels und der Mittelschicht ebenfalls beeinflusst und so gewannen diese Werte für breite Bevölkerungsschichten zunehmend an Bedeutung.[13]

Übrigens zum Thema Smalltalk: Die Prinzipien des Gentleman-Ideals verlangen schon allein aus Gründen der Höflichkeit mit relativ Unbekannten ein paar freundliche Worte zu wechseln, die auch ohne weiteres in ein ungezwungenes Gespräch münden können.

---

13 Gelfert, H. D. op. cit.

(2) England gilt als die Wiege der Demokratie: 400 Jahre vor dem Kontinent wurde auf der Insel die Leibeigenschaft abgeschafft und bereits 1679 wurden in der Habeas-Corpus-Akte Grundrechte gewährt, die heute Bausteine jeder Demokratie sind. Auf diese Akte beruft man sich in England noch heute, wenn man glaubt, zu Unrecht von der Polizei in Haft gehalten zu werden. In diesem Zusammenhang ein wichtiges und auch heute noch häufig zitiertes Schlagwort ist das des „freeborn Englishman", welches die freiheitlichen Grundrechte betont, die die Engländer mit ihrer Geburt erlang(t)en – eben ganz im Gegensatz zum Kontinent, wo diese annähernd nur in den Städten galten oder erst mühsam (wenn überhaupt) im Laufe des Lebens erlangt werden konnten.

Besonders starken Ausdruck findet die Bedeutung der Freiheit im 18. Jahrhundert in den Theorien von John Locke und Adam Smith, die das Wohl eines Staates und seiner Wirtschaft in direkte Verbindung mit dem Wohl und der freien Entfaltung des Einzelnen setzen. Diese Theorien werden als Fundament der freien Marktwirtschaft und des Kapitalismus angesehen.

(3) Alfred Weber, Begründer der Kultursoziologie, sah einen Zusammenhang zwischen der starken Ausprägung pragmatischen Handelns in einer Kultur mit deren ursprünglichen Bewirtschaftungsformen. In England und in Zentralasien war dies die Schafzucht, eine weitgehend witterungsunabhängige Form der Landwirtschaft, die sehr vorhersehbar war und bei der gut auf die Erfahrungen der Vorjahre aufgebaut werden konnte. Im Gegensatz dazu förderte die sehr stark vom unkontrollierbaren Wetter abhängige Ackerwirtschaft in Deutschland Planung für alle Eventualitäten und die Spekulationen über zukünftige Entwicklungen.[14]

Man braucht allerdings gar nicht so weit in der Geschichte zurück zu gehen, um die Spuren des Kulturstandards Pragmatismus aufzunehmen. Nach der Reformation entwickelten sich die philosophischen Strömungen in England in eine andere Richtung als auf dem Kontinent. Erfahrung wurde als einzig zuverlässige Grundlage der Erkenntnis akzeptiert. Diese empiristische Erkenntnislehre (englischer Empirismus) beeinflusst das Denken und Handeln der Engländer bis in die heutigen Tage. Außerdem erfolgte eine starke Ausrichtung der Philosophen an aktuellen, vor allem politischen Problemen; John Locke war einer der prominentesten und einflussreichsten Repräsentanten

14 Münch, R.: Die Kultur der Moderne. Bd. 1 Ihre Grundlagen und ihre Entwicklung in England und Amerika. Frankfurt/M: Suhrkamp, 1993.

dieser Denkweise. Aus dem Empirismus entwickelte sich das Nützlichkeitsdenken (Utilitarismus) demzufolge Handlungen nach deren Wirkung und Nutzen und nicht so sehr nach deren Motiven beurteilt werden sollten. Diese Gedankenströmungen mündeten letztendlich in den Liberalismus, der das Wohl des Staates und das Glück des Einzelnen in dessen größtmöglichen Freiheit sieht. Die Werthaltungen dieser philosophischen Strömungen haben sicher nicht zuletzt Englands Aufstieg zur führenden Handels- und Weltmacht des 18. und 19. Jahrhunderts ermöglicht.[15]

Ein starker Einfluss auf die Entwicklung dieses Gedankenguts ist der Glaubensgemeinschaft der Puritaner zuzuschreiben. Ihrer Vorstellung, dass sich Gottgefälligkeit in Erfolg und Prosperität zeigt, forderte eine utilitaristische Auswahl der Unterfangen, auf die man sich einließ.

(4) Zum großen Teil gehen die Stereotype auf die beiden Weltkriege, insbesondere auf den zweiten Weltkrieg zurück, da England in dessen Verlauf direkten Angriffen Deutschlands auf sein Territorium ausgesetzt war. Diese nationale Bedrohung durch die Deutschen hat sich ebenso tief in das englische Bewusstsein eingegraben, wie deren Überwindung in Englands „finest hour“ (Churchill). Aus dieser Zeit rührt ein verständliches, tiefes Misstrauen gegenüber Deutschland und jeglichen Tendenzen, die den Eindruck von übermäßigem Selbstbewusstsein, Machtansprüchen, Militarismus oder Rassismus erwecken.

Hinzu kommt, dass sich der Verlierer von den fatalen Kriegsfolgen offensichtlich schneller erholte, als die Gewinner und letztendlich wirtschaftlich eine bedeutsamere Position erlangte. Dies stellte die Vorstellungen von Gerechtigkeit völlig auf den Kopf und gab abwertenden, selbstschützenden Vorurteilen weitere Nahrung. Das Bild des zuverlässigen und fleißigen Deutschen, der fast wie ein Automat funktioniert und dementsprechend langweilig und humorlos ist, steht in Verbindung mit dieser Entwicklung.

Generalisierung

Für die Anwendung dieser Kulturstandards auf die Gesamtheit der britischen Inseln ergeben sich durchaus Beschränkungen. So ist die Ausprägung der Kulturstandards indirekte Kommunikation und Selbstdisziplin in Nordengland und Schottland wesentlich schwächer, das Deutschenbild in Irland und

15 Haller, T. op. cit.

Schottland weniger stark von den beiden Weltkriegen geprägt. In Schottland zeigt die kulturhistorische Betrachtung stärkere Einflüsse aus Frankreich – eine detaillierte empirische Untersuchung über die Auswirkungen auf die gegenwärtigen Kulturstandards steht allerdings noch aus.

Einschränkende Wirkung auf die Gültigkeit der Kulturstandards indirekte Kommunikation und Selbstdisziplin besitzt auch die Schichtzugehörigkeit – Engländer mit *working class background* weichen hier von deutschen Verhaltensnormen weniger stark ab.[16]

Anwendung im Sprachunterricht

Möchte man interkulturelles Lernen mit dem Erlernen der englischen Sprache verbinden, so bietet die Analyse und Bearbeitung kritischer Interaktionssituationen, wie sie z.B. Martin erlebt hat, eine in anderen Bereichen bereits erprobte Methode. Es können zum Beispiel die unterschiedlichen kulturellen Normen in den Beispielen verdeutlicht werden und in Rollenspielen und Dialogübungen geeignete Ausdrucksformen und Lösungsalternativen für die Situationen entwickelt werden. Filmmaterial, auf dem Engländer in unterschiedlichen Lebenssituationen zu beobachten sind, können im Hinblick auf unterschiedliche Kulturstandards untersucht werden. Redewendungen und Formulierungen können daraus übernommen werden und die Lernenden insbesondere für den indirekten Kommunikationsstil sensibilisiert werden.

Fallstudien liegen publiziert vor[17] ebenso Anregungen für den Einsatz solcher Fallstudien.[18] Leider besteht noch ein Mangel an Material das spezifisch für die Altersgruppe der Schüler zugeschnitten ist – vieles orientiert sich noch an Studenten, Fach- und Führungskräften. Hier besteht sicherlich noch Nachholbedarf in Forschung und Entwicklung hochwertiger Schulungsmaterialien – doch mit dem zunehmenden Interesse, die Förderung interkultureller Kompetenz in die schulische Ausbildung zu integrieren, nehmen die Forschungsaktivitäten in diesem Bereich zu. Die Weiterentwicklung und Ergänzung von Konzepten interkultureller Handlungskompetenz um das

16 Argyle, M.: *The Psychology of Social Class*. London: Routledge, 1994.
17 Schmid, S./ Thomas A. op. cit.
18 Kammhuber, S.: *Interkulturelles Lernen und Lehren*. Wiesbaden, 2000. Thomas, A./ Wagner, K.H.: „Didaktische Grundlagen und methodische Anregungen zum interkulturellen Lernen im Englischunterricht“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 47, 355–363, 2002.

Thema „Sprache“ sind überfällig, sowohl im Hinblick auf Deutsche, die eine Fremdsprache erlernen, als auch im Hinblick auf die Integration von Migranten die Deutsch lernen.[19]

Literaturempfehlungen

Gelfert, H.-D.: *Typisch englisch: Wie die Briten wurden was sie sind*. München: Beck, 1995 (176 Seiten).

Haller, T.: *Unbekannter Nachbar England*. Stuttgart: AT Verlag Arau, 1988.

Lansburgh, W.: *Dear Doosie. Eine Liebesgeschichte in Briefen. Auch eine Möglichkeit sein Englisch spielend aufzufrischen*. Frankfurt/M: Fischer Verlag, 1977 (259 Seiten).

Richard Münch, R.: *Die Kultur der Moderne. Bd.1 Ihre Grundlagen und ihre Entwicklung in England und Amerika*. Frankfurt/M: Suhrkamp, 1993.

Schmid, S./ Thomas, A.: *Beruflich in Großbritannien. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht, 2002.

Thomas, A./ Kinast, E.-U./ Schroll-Machl, S.: *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1 & 2: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2003.

Bibliographie

Argyle, M.: *The Psychology of Social Class*. London: Routledge, 1994.

Brooker, J.: „Achtung! Stereotypes: Constructing English and German identity during Euro ’96“. Unveröffentlichter Vortrag, gehalten auf der Konferenz „Britons and Germans: Stereotypes at work“ in Cardiff, 1997.

Galtung, J.: *Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft*. Leviathan, 1983,11(3), 303-338.

Gelfert, H. D.: *Typisch englisch: Wie die Briten wurden was sie sind.* München: Beck, 1995.

Haller, T.: *Unbekannter Nachbar England*. Stuttgart: AT Verlag: Arau, 1988.

---

19 Schmid, S.: „Interkulturelle Trainings im Dienste der Migrationsförderung“. In: Kammhuber, S./ Zeutschel, U.: *Kultur zwischen Kreativität und Standard*.

Head, D.: „Pass the Klin-ex: Jürgen Klinsmann, Euro 96 and their impact on media representation of Germany and the Germans in Britain“. Unveröffentlichter Vortrag, gehalten auf der Konferenz „Britons and Germans: Stereotypes at work“ in Cardiff, 1997.

Kammhuber, S.: *Interkulturelles Lernen und Lehren*. Wiesbaden, 2000.

Lansburgh, W.: *Dear Doosie*. Frankfurt: Fischer Verlag, 2000, (30.Aufl.).

Mikes, G.: *How to be an alien. A handbook for beginners and more advanced pupils*. London: Andre Deutsch, 1946.

Münch, R.: *Die Kultur der Moderne. Bd.1 Ihre Grundlagen und ihre Entwicklung in England und Amerika*. Frankfurt/M: Suhrkamp, 1993.

Renier, G. J.: *Sind die Engländer Menschen wie wir?* Leipzig: Union deutscher Verlagsgesellschaften, 1930.

Sammon, G.: „Stereotypes of the Other among German and British school children“. Unveröffentlichter Vortrag, gehalten auf der Konferenz „Britons and Germans: Stereotypes at work“ in Cardiff, 1997.

Schmid, S.: „Developing a Culture Assimilator“. In: Emig, R. (Hrsg.): *Stereotypes at Work – Stereotypen in Aktion*. Macmillan: London, 2000.

Schmid, S./ Thomas A.: *Beruflich in Großbritannien*. Vandenhoeck & Rupprecht Verlag, 2002.

Schmid, S.: „Interkulturelle Trainings im Dienste der Migrationsförderung“. In: Kammhuber, S./ Zeutschel, U.: *Kultur zwischen Kreativität und Standard.* (im Druck).

Stewart, R. et al.: *Managing in Britain and Germany*. Basingstoke: Macmillan, 1994.

Thomas, A./ Kinast, E.-U./ Schroll-Machl, S.: *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2003.

Thomas, A./ Wagner, K.H.: „Didaktische Grundlagen und methodische Anregungen zum interkulturellen Lernen im Englischunterricht“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 47, 355 – 363, 2002.

Thomas, A.: „Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile“. In: *IMIS-Beiträge*, Heft 10, 91-130. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch, 1999.

Reinhardt Kuhnert

Werteerziehung im Englischunterricht der Grund-, Haupt- und Realschule (developing value awareness)

„They are hopeful...Their lives are filled with expectations...They are more brave than persons of other ages...They are high-minded...And they choose to do what is noble rather than what is expedient... Such then is the character of the young.“ – Aristotle

„Nicht alles, was zählbar ist, zählt auch wirklich; nicht alles, was zählt, kann man auch zählen.“ -McKinsey Magazin Wissen 11/2004

„To win someone *you* must be winsome.“ – Anonymous

„Werte werden nicht durch Belehrung, sondern anhand von Beispielen gelernt“ – Manfred Spitzer

„Die Zukunft gehört denen, die der nachfolgenden Generation Grund zur Hoffnung geben.“ – Pierre Teilhard de Chardin

„Alle Kultur ist Erweiterung unseres Bewusstseins.“ – C. G. Jung

Erziehung – pädagogisch definiert:

E. ist die bewusste und beabsichtigte Einflussnahme auf das Handeln eines einzelnen Menschen oder einer Gruppe von Menschen (meist Heranwachenden), wobei die Einflussnahme mit Blick auf ein bestimmtes Ziel hin erfolgt. (Zimbardo)

Doch bedenke: Intentionen lassen sich nicht umstandslos in erzieherisch zielwirksame Handlungen umsetzen. (Niklas Luhmann)

Normen und Werte (auch soziale Regeln) sind solche Handlungsmaßstäbe/-orientierungen:

Wert = ein Begehrtes, Erstrebtes, unbewusstes oder bewusstes Strebens- und Willensziel, auch die Erfüllung eines Bedürfnisses; alles, was Geltung hat – auch übersubjektiv und von seiner Verwirklichung bzw. seinem Anerkanntwerden unabhängig ist. (Kron, 188-89)

Die Stichworte Erziehungsnotstand und Erziehungskatastrophe durch den „Werteverrat der Erwachsenen“ (H. Petri) und dessen bzw. deren Abhilfe durch Werteerziehung, dazu durch Englischunterricht umschreiben die gewaltige Gemengelage unseres Problems. Wir reden aber keinem pädagogischen Optimismus das Wort, wenn wir sagen, dass der Englischunterricht dazu einen Beitrag leisten kann, ja muss, weil die Erosion unserer kulturellen Gemeinsamkeiten so nicht weitergehen kann. Dieser Beitrag kann auf Erkenntnissen der Wissenschaft aufbauen, dass es für eine Werte- oder Moralerziehung empirische und neurobiologische Grundlagen gibt.

Es gilt als sicher, dass die meisten Menschen moralische Ideen und Werte haben, und für fast alle Kinder gilt das auch,[1] insbesondere für die 10 bis 16-Jährigen. Pädagogen sollten daher den Gerechtigkeitssinn und die moralische Sensibilität ihrer Schüler nicht unterschätzen.[2] Sogleich muß differenziert werden. Denn bei jüngeren Kindern – einschließlich der Grundschüler – ist eine entsprechende Erziehung weniger wirksam, weil weniger nachhaltig. Wenn eine solche Erziehung nicht regelmäßig gefördert wird, kann die Entwicklung der moralischen Urteilfähigkeit auch wieder abnehmen, ja verlernt werden, was Georg Lind im Rahmen der allzu sporadischen Bildung bei Berufsschülern feststellte. Ein bestimmtes kritisches Niveau wird in solchen allgemeinbildenden Institutionen erreicht, die den dafür erforderlichen zeitlichen Freiraum auch zur Verfügung stellen, weshalb alle Schulzeit- und Lernzeit-, ja Studienzeitverkürzungen schlecht für die Moralentwicklung der Heranwachsenden ist! Honi soit qui mal y pense!

Was Wertewandel für die einen ist, ist Werteverfall für die anderen, ja der Wert des einen ist der Unwert des anderen – und beide Positionen können sich mit einer Fülle soziologischer Daten absichern. Noch nie wurde so viel öffentlich in Europa und den USA über „Wertorientierung“ diskutiert, sei es als Durchsetzung der sog. „political-correctness-Ideologie“ oder während der US-Präsidentenwahl 2004, die ja bekanntlich auf einer Werteplattform gewonnen wurde und die offenbar aber nicht mehr diejenige des „offiziellen Europa“ war![3] Kritisch müssen wir mit Dietrich Benner anmerken, dass der Ruf nach mehr Berücksichtigung von Grundwerten in Gesellschaft und Erziehung immer zu spät kommt, sobald er ertönt. Er steht selbst am Ende einer geschichtlichen Epoche, denn er verspricht, was nicht gehalten wurde –

1 Lind, G.: *Moral ist lehrbar*. München: Oldenbourg, 2003, 42.
2 Lind, G. op. cit. 44.
3 Vgl. *FOCUS* Nr. 46/8, November 2004, 250f.

und hält selbst nicht, was er verspricht.[4] Dem entsprechen die wesentlichen Ergebnisse der jüngsten Befragung des Josephson- Instituts von 24.763 amerikanischen High- School- Schüler aus dem Jahr 2004. Die Untersuchung arbeitet die Inkongruenz von hohem Bekenntnis zu positiven Werten wie Vertrauen und Respekt vor anderen einerseits und einem ebenso hohen Zynismus bezüglich der Ethik der sog. erfolgreichen Leute und deren Rechtfertigung von Lügerei und Betrug („lying and cheating to win") andrerseits heraus. Auffällig ist dabei, dass die Rationalisierungen, die das ethische Urteil annullieren, ohne Schuldgefühle vorgenommen werden.[5] Die zunehmende Gewaltbereitschaft und deren Rechtfertigung unter Kindern und Jugendlichen, auch Mädchen[6]– nicht erst seit den Erfurter Lehrermorden im April 2002 auch in Deutschland ein Thema! – muss mitbedacht werden, bevor man die Werteerziehung wegen ihrer Erfolglosigkeit beiseite schiebt. Aber Erziehung war noch nie leicht, denn wie sagte der große Immanuel Kant: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muss... sich selbst besser zu machen, sich selbst kultivieren und, wenn er böse ist, Moralität bei sich hervorzubringen, das soll der Mensch. Wenn man das aber reiflich überdenkt, so findet man, dass dies sehr schwer sei. Doch ist die Erziehung das größte Problem und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden." Und ein Hauptproblem dabei ist und bleibt, dass der Mensch nur wiederum von Menschen erzogen wird, die selbst erzogen wurden – woraus sich gute wie schlechte Vorbilder ergeben.

Die Sisyphusarbeit der Werte- und Moralerziehung kann den Menschen niemand abnehmen: sie ist ständig aufs Neue zu unternehmen.

Werteerziehung wird in der Didaktik des Englischunterrichts mit den spezifischen Erziehungszielen (Offenheit, Interkulturalismus, Toleranz) und der Inhaltsorientierung („Prinzip Relevanz" – „the fourth „R" nach den „three R's ‚reading, writing, arithmetic'") verbunden, wobei die Inhalte sich an den Werthorizont der Schüler (Jugendkultur mit Kultstatus) anbinden sollen.[7] Ob damit aber schon das oft beklagte „content vacuum" (Butzkamm) kompen-

---

4 Benner, D.: „Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion." In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Bd. 29, Beiheft 18, 1983, 48.

5 http://josephsoninstitute.org/Survey2004/

6 Damon, W.: Greater expectations – Overcoming the Culture of Indulgence in Our Homes and Schools. New York: Free Press Paperbacks, 1996, 9-11, passim.

7 Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englischlernen und –lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 1998, 8, 178f.

siert wird? Der Forderung nach einer Auswahl von Texten mit Qualität, die zugleich bleibenden Wertvorstellungen der kennenzulernenden, hier: angloamerikanischen Kultur, entsprechen, ist daher zuzustimmen.[8] Wie das dann aber konkret aussieht, bleibt offen.

Werteerziehung als Suche nach einer gemeinsamen Handlungsorientierung

Begriffsbestimmungen: Wert und Würde – Werte sind Unruhestifter!

Es ist unumstritten, dass wir in der Erziehung gemeinsame Handlungsorientierungen brauchen.[9] Strittig sind nur – wie die bekannte Debatte um die „Leitkultur" zeigt – die Orientierungen selbst. Denn die Heranwachsenden sollen zu etwas erzogen werden, über das die Erwachsenen selbst nicht (mehr) verfügen oder verfügen wollen. Schleiermachers berühmte Frage, was die ältere Generation eigentliche mit der jüngeren wolle, bleibt damit ebenso unbeantwortet, wie die an der Emanzipationsidee orientierte, besser: gescheiterte Pädagogik, die die Bestimmung des besseren Lebens einer unbestimmten Praxis überließ.[10]

Der Wertbegriff (Geltung) wurde von Rudolf H. Lotze (1797-1881) in die Philosophie eingeführt, der ihn von der Wirklichkeit (Erkenntnis) und der Wahrheit (Sinngehalt) schied. Dem Bewusstsein sind nur die Wertträger gegeben, die durch einen emotionalen, nicht intellektuellen Akt erfasst werden (auch Blaise Pascals „ordre du coeur/ logique du coeur"). Werte sind bestimmte Ideen, die wir bestimmten Dingen zuschreiben; sie sind nicht Eigenschaften dieser Dinge. („Die Dinge haben nur den Wert, den wir ihnen geben." – Molière) Werte können wir nicht abschaffen, höchstens leugnen. Darum „verfallen" auch die Werte nicht, sondern nur das *Bewusstsein ihrer Geltung* lässt nach oder verfällt, weil sie, die Werte, angeblich entbehrlich oder veraltet, überholt oder verwirklicht sind. Es ändern sich also Rangfolge und Mittel zu ihrer Versicherung. Werte gründen auf kontingenter Dezision oder einem Dogma und setzen dann entweder ein innergesellschaftliches Definitionsmonopol (z.B. die Medien) oder eine übermenschliche oder außergesellschaftliche Instanz (z.B. Gott oder die Polis) voraus.

---

8 Timm, J. P. op. cit., 51.
9 Benner, D. op. cit., 45.
10 Benner, D. op. cit., 46.

Auf der Suche nach einem übergeordneten Beweggrund, nach einer regulativen Idee, dem höchsten Zweck, der bzw. die von irgendeinem Wert unabhängig und von ihm nicht angetastet und verletzt werden kann, weil Werte festlegen, wozu es verwendet oder verwertet werden kann, stoßen wir in der Tradition des europäischen Denkens auf die *Würde des Menschen,*[11] in der sich die Idee der Menschheit[12] manifestiert. Würde gibt es nur im Singular, Werte stets im Plural; Werte sind Normen, die festlegen, wie und wozu etwas verwertet und verwendet werden soll. Werte grenzen Wertvolles von Unwertigem ab, während Würde dem Individuum exklusiv zugehört und nicht von Unwürde abgrenzt, wohl aber von Wert und Unwert. Würde ist zu achten, nicht zu ver-, be- oder entwerten.

Benner schlägt folgendes Prüfverfahren vor:

1. Werte sind zu befragen, wie sie die Würde des Menschen erschweren, verhindern oder anerkennen.
2. Die Beweggründe sind daran auszurichten, inwieweit sie widerspruchslos zugleich die Beweggründe jedes anderen Menschen sein können Eine Handlung ist dann sittlich geboten, wenn sie diese Bedingung erfüllt.[13]

Aufgabe der Pädagogik kann es also nicht sein, für das „Alte“ oder das „Neue“, sondern zur Wahrnehmung von Werten und zur Bewältigung der meist neuen Lebensverhältnisse zu erziehen, sowie zu einem sinnvollen und würdigen Leben zu verhelfen.[14] Werte werden durch ihr Vorgelebtwerden lebendig gehalten und verlangen daher Disziplin von denen, die die Träger der Werte sind. Darum sind Werte Unruhestifter – und pädagogisch besonders wertvoll.

Gibt es eine Neurobiologie der Werte?

Auch wenn die Neurobiologie des moralischen Handelns noch ganz am Anfang steht, können wir schon heute wichtige Erkenntnisse von heuristischem Wert für unser Vorhaben notieren.

---

11 Kant; Präambeln des Grundgesetzes und der UN-Charta.

12 Menschenrechte in der UN-Charta. – Kuhnert, R.: „Children in the Northern Ireland Conflict. Materialien für eine Unterrichtsreihe in der Sekundarstufe I und II“. In: Buttjes, D. (Hrsg.): *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. ISL Bd. 25, Paderborn: Schöningh, 1980, 185, 204.

13 Prinzip der Universalisierbarkeit – Benner, D. op. cit., 51-52.

14 Hentig, H. v.: *Ach, die Werte.* Weinheim: Beltz, 2001, 70-71.

Denn Begriffe wie Emotion, Motivation, Triebbefriedigung oder soziale Intelligenz haben allesamt mit Werten zu tun, so daß Manfred Spitzer sagen kann: „Werte existieren nicht unabhängig vom Gehirn!“[15] Wertegeleitetes Handeln bedeutet immer auch, bei seinen Handlungen kurzfristige Bedürfnisse hintanzustellen, um langfristige zu verfolgen. Wo also sitzen die Werte im Gehirn? Funktionelle Bildgebungsstudien beim Menschen konnten die Beteiligung des orbitofrontalen Kortex bei Bewertungsaufgaben eindeutig nachweisen.[16] Außerdem wurde bei der Untersuchung der Hirnentwicklung herausgefunden, dass die Verbindungsfasern des orbitofrontalen Kortex als letzte im gesamten Kortex „myelinisieren“[17], was gleichbedeutend ist, dass sich dieses Areal am langsamsten entwickelt, d.h. spät während oder gar erst nach der Pubertät. Das hat *Konsequenzen für den Unterricht***.**

1. Das Erlernen sozial kompetenten, moralisch richtigen Handelns braucht länger als jede andere höhere geistige Leistung. D.h. Werte werden erst spät erlernt.[18]
2. Ethik als Reflexion über Prinzipien moralischen Handelns ist auf der Unterstufe (Grundschule mindestens bis hin zu Klasse 7) nicht zu unterrichten. Man kann über den Sinn des Raufens oder über gute und böse Menschen erzählen, aber eine Wertediskussion kann man in der 7. Klasse nicht wirklich führen.
3. So wie das Kleinkind durch permanentes Plappern die Sprache lernt, so lernt auch der Jugendliche durch ständiges Probehandeln z.B. Verantwortung übernehmen, Vertrauen ausbilden, Interessen abwägen und Konflikte aushalten oder lösen. Dazu bedarf er permanenter Beispiele, ja tausender Beispiele von glückender moralischer Entwicklung – und das bei größtmöglicher Varianz, denn junge Menschen lernen an Vorbildern[19] und von Gleichaltrigen. Abwägen, Bewerten, Werten findet in der Gemeinschaft statt, weshalb es lebenspraktische Erfahrungen sind und NICHT gute Gedanken und Absichten, die jeder moralischen Entwick-

15 Spitzer, M.: Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum, 2002, 340.
16 Spitzer, M. op. cit., 355.
17 Spitzer, M. op. cit., 230-232.
18 Spitzer, M. op. cit., 353.
19 Die Lehrerpersönlichkeit! – Fend, H.: „Pädagogik des Jugendalters“. In: *Pädagogik* Heft 11/1993, 43-45.

lung zugrunde liegen.[20] Streng genommen kann es also keine Werteerziehung geben, weil Bewertungen vorgelebt und dem abwägenden Entscheiden überlassen werden müssen.

4. Der Lehrer muss also für die richtigen Beispiele sorgen, und zwar für viele Beispiele in großer Verschiedenheit, weil Kinder und Jugendliche Beispiele, nicht Regeln brauchen. Aus dem Angebot der Beispiele werden die Regeln extrahiert und dann im orbitofrontalen Kortex gespeichert. Für den Lehrer ist darum wesentlich: *er muss sein Angebot bedenken!*

Georg Linds „Konstanzer Methode“:

die moralische Dilemmadiskussion als Unterrichtsprinzip in allen Fächern („permeation“)

Der Konstanzer Psychologe Georg Lind hat das Sechs-Stufenmodell der moralischen Urteilsfähigkeit von Lawrence Kohlberg theoretisch-empirisch ergänzt und schulpraktisch weiterentwickelt. Er vertritt die These, dass Moral lehrbar ist – was ihre kognitiv-intellektuellen Voraussetzungen anbetrifft! Wenn Moral als Fähigkeit bestimmbar ist, dann ist sie lehrbar und auch durch einen Test messbar: Lind entwickelte den sog. MUT = „**M**oralisches **U**rteil-**T**est“.[21] Wird Moral jedoch als Wertehaltung, als Wertschätzung bestimmter Argumentationen und zur Durchsetzung bestimmter Meinungen, ja als ein Predigen von bestimmten Gesinnungen verstanden, dann bleibe diese Art von „Wertevermittlung“ wirkungslos bezogen auf das tatsächliche Verhalten. Anders ausgedrückt: die traditionelle Werteerziehung/ -vermittlung scheitert, da sie entweder auf einen Einstellungswandel der Probanden oder auf Werturteilsabstinenz oder auf Indoktrination setze.[22]

Die Schule für eine demokratische Gesellschaft müsse jedoch vor allem die moralische Urteils- und Diskussionsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen fördern – und darum müsse sie „zum *Bestandteil eines jeden einzelnen Fachs* gemacht werden“.[23] Es gelte bei den Heranwachsenden die Fähigkeit zu fördern, ihre *eigenen* moralischen Prinzipien im Handeln konsistent und diffe-

20 Fend, H. op. cit., 432.
21 Aufbau des Tests vgl. Lind, G. op. cit., 50ff.
22 Lind, G. op. cit., 26, 35, 36, 40.
23 Lind, G. op. cit., 25.

renziert anzuwenden in wechselseitigem Respekt und gerechtem Austausch. Aber sie brauchen die Fähigkeit, die häufig widerstreitenden moralischen Forderungen einer Situation zu lösen. Der Griff zur Gewalt als Problemlösung komme daher, weil die Fähigkeit fehle, die eigenen Moralprinzipien zu erkennen und in angemessenes Verhalten umzusetzen.[24]

Was folgt daraus für die Schulpraxis?

1. Alle Sachfächer sind moralrelevant.
2. Die moralische Dilemmadiskussionsmethode ist vor allem für die Klassenstufen 5 bis 10 geeignet und wirksam (10-16-Jährige). Sondergruppen sind nicht zu bilden.
3. Die Methode der moralischen Dilemmadiskussion will nicht moralisch belehren, sondern die Schüler mit Aufgaben konfrontieren, die sie bewältigen sollen. Dabei stehen die Pro- und Kontraargumente im Mittelpunkt. Denn moralisches Denken wird durch solche Argumente herausgefordert, die der eigenen Meinung widersprechen. Es gilt, den Gegner als Instanz zur Überprüfung eigener moralischer Standpunkte schätzen zu lernen.
4. Es werden sog. semi-reale Dilemmata ausgewählt, nicht reale! Jene sind mit einem hohen Realitätsgehalt ausgestattet, „so als hätten die Schüler sie selbst erlebt“.[25] Sie müssen emotionale Reaktionen wie Interesse, Entrüstung, Zustimmung, Ärger, Freude etc. auslösen, so dass kognitive Aktivitäten ausgelöst werden, nicht aber Verängstigung oder Verunsicherung.
5. Lernphasen der Herausforderung („challenge“) und der Unterstützung („support“) wechseln ab, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu sichern.
6. Die Diskussionsleitung liegt bei einem Lernenden. Denn die Dilemmadiskussion ist eine Aktivität unter Gleichen, was in der Durchführung nicht einfach ist. Aber man darf nicht vergessen, dass die Aufgaben vom

24 Lind, G. op. cit., 59.
25 Lind, G. op. cit.,76.

Leben in einer Demokratie gestellt werden und nicht von der Lehrerautorität![26]

7. Eine kurze Reflexions- bzw. Evaluationsphase schließt sich an jede Stunde an.
8. Es sollte nicht mehr als eine Stunde pro Woche in der Methode gehalten werden. Die optimale Dauer beträgt zwischen 80 und 100 Minuten. Allerdings sollten die Dilemmadiskussionsstunden verstetigt werden und regelmäßig mindestens alle zwei bis drei Wochen stattfinden, nicht jedoch wöchentlich mehrmals. Dazu ist Absprache mit den Kollegen notwendig.
9. Wichtig für den Englischunterricht: Die Dilemmadiskussionsmethode ist nicht mit Rollenspielen oder Rhetorikwettkämpfen zu verbinden.[27]

Zwei amerikanische Konzeptionen

Die Notwendigkeit für eine Schulreform in den USA wird durch den allgemeinen Werteverfall schon seit den frühen sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts diskutiert.

„Character education is making a comeback in American schools“, schrieb Thomas Lickona rückblickend von 1993 auf 1963. In besonderem Maße haben sich das Josephson Institute of Ethics und das Jefferson Center for Character Education („a national and non-profit organization“, gegr. 1963) – beide in Los Angeles, Kalifornien, angesiedelt – nicht nur um die theoretische Klärung der Konzepte, sondern auch um die schulpraktische Umsetzung verdient gemacht. Ausgangspunkt für alle konzertierten Aktionen war die sog. „Aspen Declaration on Character Education“ von 1992, die im Wesentlichen vom Josephson Institute initiiert wurde.

1. Das Konzept des Jefferson Center for Character Education

Das Jefferson Center will den amerikanischen Kindern („kids“) vor allem personale und gemeinschaftliche Verantwortung lehren: Begriffe, Fertigkeiten, das Verhalten eines guten Charakters auf der Grundlage gemeinsamer Werte („common core values“). Über sie hat Konsens zu herrschen – bei Eltern, Lehrern, den Kirchen und den bürgerlichen Gemeinden. Es hat Pro-

26 Lind, G. op. cit., 86.
27 Lind, G. op. cit., 122.

gramme für Grundschul- und Mittelschullehrer entwickelt. Die Vorgehenswiese heißt „STAR-Program“. STAR bedeutet

S – wie „Success“

T – wie „Through“

A – wie „Accepting“

R – wie „Responsibility“

Darin werden 13 Fertigkeiten („skills“) entwickelt, die zugleich das Lehrerverhalten umschreiben. – s. Schaukasten Nr. 1:

Schaukasten Nr. 1

– be a star – be here – be on time – be responsible – be prepared – be a tough worker – be a good listener	– be a goal setter – be confident – be a risk taker – be friendly – be honest – be polite.

STAR ist auch ein Entscheidungsverfahren, das die Schüler lehrt, Probleme und Konflikte zu lösen und die Konsequenzen ihrer Handlungen zu akzeptieren. Dabei sollen positive Haltungen entwickelt werden.

S – Stop

T – Think!

A – Act

R – Review[28]

Für die Neuntkläßler wurde ein „caring habits experience“-Programm entwickelt; für die Zehnt-bis Zwölft-Klässler ist es in Arbeit. Hier werden Einstellungen erarbeitet, wie den negativen Einflüssen von Drogen und Gewalt Widerstand leisten, sein Bestes beim kognitiven Lernen geben, konkretes Sozialverhalten entwickeln, Sensibilität und gute, lebenswerte Werte entwickeln.[29]

28 Vgl. www.jeffersoncenter.org/STAR.htm; …./why.htm ; ….what.htm; ….how/htm
29 www.jeffersoncenter.org/caring.htm

2. Das Konzept des Josephson Institute: Motto: „Character counts – character is ethics in action!“

Das Globalziel des Institutskonzepts von Michael Josephson ist das Treffen ethischer Entscheidungen. Diese basieren auf sechs Werten (das Akronym „TRRFCC“ – „terrific“ – im Schaukasten Nr.3), welche die ethischen Entscheidungen rechtfertigen. Sie sind zugleich die sechs Säulen des „Charakters“ („the six pillars of character“) und dazu unabhängig von Zeit, Kultur, Religion und ethnischer Zugehörigkeit. Charakterbildung heißt also, in einem Menschen ethische Haltungen, die in den 6 Säulen bestehen, zu initiieren und dann zu stabilisieren. Und dennoch: „Whose job is character education? – It is always a parent's job!” – Das ist Michael Josephsons Antwort auf eine oft gestellte Frage. Und wer steht hinter dem Erziehungskonzept der Character-Counts-Coalition? Es sind die führenden Erziehungs- und Jugendorganisationen der USA – wie z.B. das YMCA, die NEA, die „National Association of Secondary School Principals“ – und auch einige Senatoren beider Parteien.

In die wichtige Unterrichtsvorbereitung des Lehrers sollten grundlegende Einstellungen eingearbeitet werden:

1. Die Entscheidungswahl ernst nehmen („taking choices seriously“)
2. Wichtige Entscheidungen erkennen
3. Am Beispiel zeigen: gute Entscheidungen sind zugleich ethisch und effektiv.

Der Weg zu besseren Entscheidungen – auch im Unterricht – folgt sieben Schritten:

1. Stop and think
2. Clarify goals
3. Determine facts
4. Develop options
5. Consider consequences
6. Choose
7. Monitor and modify.

Bestimmte, allzu bekannte Rationalisierungen sind Hindernisse für ethische Entscheidungen: diese müssen den Schülern wie den Lehrern bekannt sein,

denn wir beurteilen uns selbst gemäß unserer besten Absichten, die anderen jedoch beurteilen uns nach unseren letzten (häufig schlimmsten) Handlungen. Zwölf solcher Rationalisierungen werden genannt und so charakterisiert (s. Schaukasten Nr. 2).

Schaukasten Nr. 2: Die 12 Rationalisierungen

1. If it is necessary, it is ethical.

Sie beruht auf der falschen Annahme, dass die Notwendigkeit auch die Angemessenheit hervorbringt. Das führt rasch zum Argument, dass der Zweck die Mittel heilige mit der Folge, dass unethische Aufträge oder Ziele wie moralische Imperative behandelt werden.

2. The false necessity trap.

"Notwendigkeit ist eine Interpretation, keine Tatsache!" – so Friedrich Nietzsche. Wir tappen in diese Falle, weil wir die Kosten, das Richtige zu tun, überschätzen, während wir die Kosten, das Falsche zu tun, unterschätzen.

3. If it is legal and permissible, it is proper.

Hier substituieren gesetzliche Anforderungen (zugleich die minimalen Standards) das persönliche moralische Urteil. Die volle Breite der ethischen Verpflichtungen wird ausgeklammert.

4. It is just part of the job.

Hier wird Ethik in zwei Bereiche eingeteilt: einen privaten und einen beruflichen. Dadurch fühlt man sich gerechtfertigt, Dinge im Beruf zu tun, von denen man weiß, dass sie in einem anderen Kontext falsch sind. Dieser Mensch hat vergessen, dass es die Anders gefragt: würde er, wenn er herausgefunden hat, dass er „aus gutem Grund" belogen wurde, Ihnen danken, weil Sie so umsichtig waren oder würde er sich verraten und manipuliert fühlen?

7. I am just fighting fire with fire.

Eine Routine, die auf der falschen Annahme beruht, dass Lügen oder das Brechen von Versprechen erlaubt sind, weil das Gegenüber es auch tut.

8. It does not hurt anyone.

Die Rechtfertigung für die Verletzung ethischer Prinzipien, wenn dies Verhalten anderen Menschen keinerlei Schaden zufügt. Ethische Verpflichtungen werden werden hier als Elemente im Entscheidungsfindungsprozess angesehen und nicht als grundlegende Regeln.

9. Everyone is doing it.

Sicherheit besteht in der großen Zahl. („safety in numbers"). Das vorgefundene Verhalten im Alltagsleben wird unkritisch als ethische Norm übernommen. Falsch!

10. It is okay, if I do not gain personally.

Damit wird die persönliche Bereicherung zum Kriterium der Unangemessenheit gemacht. So wird falsches Verhalten gerechtfertigt, weil es für die anderen oder für die Firma geschieht.

11. I have got it coming.

oberste Aufgabe im Leben ist, ein guter Mensch zu sein. **5. It is all for a good cause.** Ein verführerisches Argument, weil es die Verhaltensinterpretation von möglicher Täuschung, Verschleierung, Interessenkonflikt Begünstigung oder gar Verletzung anerkannter Regeln lockert. **6. I was just doing it for you.** Diese Rationalisierung spielt die Werte Aufrichtigkeit und Respekt gegen den Wert der Fürsorglichkeit („caring“) aus. Sie überschätzt dabei den Wunsch des anderen, vor der Wahrheit geschützt zu werden – worauf er ein moralisches Recht hat.	Leute, die meinen, sie seien überarbeitet oder unterbezahlt, nehmen „kleine Geschenke“ als eine „nur faire Kompensation“ für ihre Dienste an. **12. I can still be objective.** Definitionsgemäß kann man nicht erkennen, dass man seine Objektivität verloren hat, wenn man sie verloren hat. Auf subtile Weise wird hier unterschätzt, wie Dankbarkeit, Freundschaft und das Vorausschauen der Zukunft unser Urteil beeinflussen. Würde die Person auch dann die Wohltat spenden, wenn Sie nicht der Position wären, ihr helfen zu können?? (vgl. www.josephsoninstitute.org/ MED/MED-5rationalizations.htm – p.1-3)

Übersichten

Der Wertbegriff: Wert

> „ist ein von den Menschen gefühlsmäßig als übergeordnet Anerkanntes, zu dem man sich anschauend, anerkennend, verehrend, strebend, verhalten kann. Der Wert ist keine Eigenschaft irgendwelcher Dinglichkeit, sondern eine durch die Fähigkeit des Wertens erkennbare Wesenheit, zugleich die Bedingung für das Wertvollsein der Objekte. Die Vielheit der menschlichen Bedürfnisse und Gefühlsweisen erklärt die Verschiedenartigkeit der Wertung; was dem einen von hohem Wert ist, besitzt für den anderen geringen oder gar keinen Wert.“ [30]

Auf dieser Grundlage sind in den folgenden Übersichten Wertkataloge zusammengestellt, die dann wahlweise auf Texte, die moralische Dilemmata darstellen, angewandt und also erörtert werden können.

30 Schischkoff, G. (Hrsg.): *Philosophisches Wörterbuch.* 21.Aufl., Stuttgart: Kröner, 1982, 7, 46-47.

Schaukasten Nr. 3

Wertorientierungen 1: Teaching Responsibility Skills to American Kids. – Character counts Project! The six pillars of character– TRRFCC and its mnemonic colour scheme! **T**rustworthiness – blue like true blue **R**espect – yellow or gold – like the Golden Rule **R**esponsibility – green as being responsible for a garden or as in being solid and reliable like an oak **F**airness – orange like dividing an orange into equal sections to share fairly with friends **C**aring – red like a heart **C**itizenship – purple as in the regal purple representing the state From: Michael Josephson: The Josephson Institute of Ethics and Character Counts. Los Angeles (http://www.jeffersoncenter.org/caring.htm) The Jefferson Center for Character Education at Mission Viejo, California.USA (http://www.charactercounts.org/faq.htm	**Wertorientierungen 2:** **The Cowboy Code** – by Gene Autry 1. The cowboy must never shoot first, hit a smaller man or take unfair advantage. 2. He must never go back on his word or a trust confided in him. 3. He must always tell the truth. 4. He must be gentle with children, the elderly and animals. 5. He must not advocate or possess racially or religiously intolerant ideas. 6. He must help people in distress. 7. He must be a good worker. 8. He must keep himself clean in thought, speech, action and personal habits. 9. He must respect women, parents and his nation's laws. 10. The cowboy is a patriot. "With a little updating, this code still works."
Wertorientierungen 3: Dr. Nick Tate, Chefberater der britischen Regierung in Curriculumfragen: Neuer Wertekodex oder die neuen 10 Gebote (Schools chief sets out new code of values: Call for modern ten commandments – THE TIMES January 15,1996. Frontpage) - Honesty - Respect for others - Politeness - A sense of fair play - Forgiveness - Punctuality	**Wertorientierungen 4:** William J. Bennett: Der Tugendkatalog seines Thesaurus moralischer Geschichten" - Self-discipline - Compassion - Responsibility - Friendship - Work - Courage - Perseverance - Honesty - Loyalty

- Non-violent behaviour - Patience - Faithfulness - Self-discipline **Wertorientierungen 5a** „Whatsoever things are **true,** whatsoever things are **honest**, whatsoever things are **just**, whatsoever things are **pure**, whatsoever things are **lovely**, whatsoever things are **of good report,** if there be any virtue, if there be any praise, **t h i n k on these things.“** (Brief des Paulus an die Philipper 04. 8-9)	- Faith **Wertorientierungen 5b:** Was wahrhaftig ist, Was ehrbar, Was gerecht, Was rein, was lieblich, was wohl lautet, - ist etwa eine Tugend, ist etwa ein Lob – dem denket nach.

Schulpraktischer Teil

1. Grundschule: **„storytelling“**

Werthaltige Geschichten sind auszuwählen und den Kindern mit der geläufigen Unterrichtsmethodik des „storytelling“ nahezubringen. Dazu kann man sich an den folgenden Prinzipien im Englischunterricht der Grundschule orientieren:

- Allgemein: „Children want to find meaning in stories – so they listen with a purpose“.

- Listening is based on a positive attitude to not understanding everything!

- There is a positive attitude in the skills of searching for meaning, predicting, and guessing.

2. The teacher:

- allows a personal, shared contact,

- invites participation

- deals with a distracted pupil

- stops and asks questions

- pauses and looks at pupils

- gets pupils to look at picture narrative

- looks up and makes eye contact

- uses the mother tongue

- makes much of his/ her voice: pace, volume, disguising voice, intonation, sound effects

- uses face and body for expressions, mime and gestures to help understanding.[31]

Diese Unterrichtsprinzipien verbinden sich mit den drei „A“ des Frühbeginnunterrichts: Anschaulichkeit – Abwechslung – Aktivitätsorientierung.

Es empfiehlt sich, die einzelnen Bilder jeweils in die Klarsichthüllen einer Vario- Zipp- Ringmappe z. B. der Firma Elba[32] zu fügen, um dann den Kindern im Sitzkreis die Geschichte zu erzählen.

Storytelling: The Man who helped – or: Remember the good Samaritan!

(adaptiert nach Jonathan Lee: Remember the Good Samaritan; dort auch die dazugehörigen Bilder)

Bild 1: Look, here is a happy man.

And look, here is a happy donkey.

And there is plenty of food on its back.

Look, one day – the sun is shining – so our man and his donkey are on the road to a place called Jerusalem.

Bild 2: Down the road our man is happy and he is whistling with glee (whistle) – when all of a sudden….

Bild 3: two robbers were jumping upon our man.

Shouting, „rrrrggghghg“ – and beating him up,

- then ripping off his clothes,

---

31 Wright, A.: *Story telling.* Oxford UP, 1998.
32 Art.Nr.61420

- then robbing him of his goods and his donkey

- taking all he had

Bild 4: …and off they are going, – whistling.

But now – look at our man. Once he was happy – and now he is very, very sad. Look, there are bruises all over his body – and there is a blue, bruised eye.

Who will help him?

Bild 5: Some time later a priest came walking along the road.

He looked at the man lying there hurt and bruised. – Would he stop to help?

No, look, he is walking away. (What a shame!)

Bild 6: Look at our man again. He is very sad.

Bild 7: Some time later a teacher came walking along the road. He looked at our man.

Would he stop to help?

No, look, he is walking away, too. (Oh! Shame!)

Bild 8: Now, look at our poor and unhappy man again! Alone, and bruised, and wounded, and hopeless he is waiting – for someone to come along and help him.

Bild 9: …when suddenly a stranger from Samaria, – a Samaritan –, is coming by. He saw our wounded man – and he looked at him – and he was filled with pity (auf deutsch sagen: Mitleid). He would help. So …

Bild 10: …he washed his bruises, washed and bandaged his wounds, and …

Bild 11: …he put him on his donkey…..

Bild 12: …and took him to the next inn. Look here, – an inn, a kind of hotel and restaurant, and the inn-keeper. So what did our Samaritan do? He gave the inn-keeper enough money to look after our poor bruised man, until he would be well again.

Bild 13: Soon, our man was happy again. Why? – It was thanks to the good Samaritan's kindness (In German: Barmherzigkeit).

Bild 14: **So, children, always remember:** we – you and I – should also be like the good Samaritan.

Story 2: The Brave Mice (Top value: real courage)

Bild 1: An old cat was in the habit of catching all the mice in the barn.

Bild 2: One day the mice met to talk about the great harm that she was doing them. Each one had a plan how to keep her out of their way.

Bild 3: Now look at this old, gray mouse. The other mice thought her very wise.

(Don't do as I do) – „Do as I say", she said. „Get a bell and hang it to the cat's neck. Then, when we hear it ring, we shall know she is coming and so can rush out of her way."

„Good, good", shouted the other mice – and one ran to get a bell.

Bild 4: „Now which of you will hang the bell on the cat's neck?" said the old, gray, wise mouse. „Not I! Not I!" said all the mice together.

And they scampered away to their holes.

Bild 5: Now look – the mice are rushing into their holes, and the cat is smiling.

Saying you'll do something may be one kind of courage, but actually doing it needs a different type of courage. Real courage lies in deeds, not words alone.[33]

Haupt- und Realschule: Klassenstufen 7-9

In der Haupt- und Realschuloberstufe kann die Textarbeit sich gezielt ihrer der expliziten oder impliziten Werthaltigkeit der Texte und damit dem Wertverständnis annehmen. Das Übungsgeschehen (die Übungsphasen) kann so um die Phase „understanding and eliciting values" erweitert werden.

Phasen der Textarbeit: (pre-, while-, post-reading activities)
- guessing meaning from context
- understanding explicitly stated information
- understanding implicitly stated information
- distinguishing fact from opinion (e.g. "necessity is not a fact, it is an interpretation"- Friedrich Nietzsche)
- understanding main ideas

33 Bennett, W. J. op. cit., 457.

- understanding relations between parts of the text (L.Hermes. In: Timm, S.235)
- understanding and eliciting values (according to the tables of values – see above)
- eliciting conflicting values (ambiguities)
- agreeing/ disagreeing with the value-oriented behaviour.

Wertkonflikthaltige Texte oder Texte mit einem moralischen Dilemma werden in großer Zahl z.B. in der Textsammlung „The Book of Virtues“ von William J. Bennett oder auch im Internet (Josephson Institute!) gefunden, können auch aktuell aus den Tageszeitungen oder der Literatur identifiziert und didaktisch bearbeitet werden. Erzählende Texte (narrative T.) können am motivierendsten mit einer Aufgabenfolge angegangen werden, die sich an der Wahrnehmungstheorie orientiert. Sprechgehemmte Schüler („with the fear of speaking“) bereiten sich durch das didaktische Prinzip des „Self-talk“ oder „Talk to yourself before answering questions“ vor.[34]

Reading with a response

Focus and relate! Read – stop and think – review

1. Which person is interesting?
2. Underline a sentence/ passage where something important is said about him/ her.
3. Which human relationships (= menschliche Beziehungen) – for example _____ – are important?
4. Make a cross in front of those sentences where this relationship is built up?
5. Is the story sympathetic to you? Why? Why not? (You may write this down in German).
6. Which is the most important statement in the text – FOR YOU?
7. Do you like _____ (a character’s name)? What does he look like? (Imagine)
8. What do his partners say/ think of him/ her?
9. Whom would you like to help? Whom would you like to change? Why?

34 Wen Wei-ping. MET vol.4, no. 4, 1995, 58.

10. Whom would you want to be like?
11. Which are_____ (a character's name) special reasons (second thoughts = Hintergedanken) in his relationship with_____?
12. Which is the most moving/ exciting/ central scene/ situation in the story?
13. Do you want to change anything?
14. Can you tell the motive (= something that causes action) of the text? What influenced _____ (a character's name)?

Folgende Texte eignen sich aus William Bennetts Thesaurus z.B. zum Wert „Mut"- „Courage": David and Goliath;[35] A Laconic Answer; William Tell; The Alamo, San Antonio,Texas. Harriet Tubman, the Moses of her people (a slavery story);[36] Rosa Parks;[37] Susan B. Anthony and the struggle for women's right to vote;[38] The End of Scott's Expedition.[39]

Haupt- und Realschuloberstufe: moral education – a modest proposal

Competition vs. Fairness

1. Story: „I just have to outrun you!" the facts:

Two friends are hiking in the woods when they come upon a menacing – looking bear walking directly toward them. When one fellow starts to slowly remove his backpack, the other whispers, „What are you going to do?"

„I'm gonna run for it," came the reply.

„But you can't outrun a bear," his pal protested.

„I don't have to outrun the bear. I just have to outrun you!"

- Valuation/ interpretation/ opinion

Everywhere we see people living their lives according to this Social Darwinism – law of the jungle mentality. You have heard their reasons: It's a „dog-eat-dog world" or an „eat-or-be-eaten world". Everything is seen as justifying their own survival.

35 Bennett, W. J. op. cit., 447ff.
36 Bennett, W. J. op. cit., 501ff.
37 Bennett, W. J. op. cit., 489ff.
38 Bennett, W. J. op. cit., 485ff.
39 Bennett, W. J. op. cit., 493ff.

Our best instincts for self-sacrifice and our commitment to the common good is regularly undermined by our modern culture featuring the „survivor show“, where the object of the game is to eliminate other people – by „me-first“-life philosophies. People who think winning is everything are usually willing to do anything to win. Respect for others, compassion and fairness – they all become obstacles. The problem with the rat race is that even if you win, you’re still a rat!

Our task is to control and discipline our selfish instincts in honour of moral principles like love and caring for others. At least so occasionally?

Tasks: What is your opinion? Which side are you on? (Who do you take sides with?)

Text 2: The glass – half full or half empty?

With tongue in cheek I pass on to you another view of the famous question: Look at this glass of water.

Is it half full or half empty?

„No,“ an engineer would say, „The glass is two times bigger than it needs to be.“

The optimist says, „it is half full“, and the pessimist says, „It is half empty“.

But a caring person sees a glass of water

and starts looking for someone who might be thirsty.

Text 3: Sports – fairness vs. trick teaching

Whether you are a sports fan or not, you have to acknowledge the powerful cultural influence sports has on our culture. Sports influences our views on what is permissible and proper in our pursuit of personal goals.

Professional sports has become basically a business – and winning alone makes it profitable.

Now think:

You are a basketball player and your coach has taught the team how to illegally hold and push in ways that referees (refs) find hard to detect. What do you do?

1. Use these tactics in play. The other team is probably using them, too.

2. Don't use them, but don't complain. This is a gray-zone issue, a matter of personal conscience.
3. Complain to the coach or your parents Tasks:

- What are the advantages and the disadvantages of the sportive behaviour?

- Which way would you want to be treated?

Text 4: The dash – on the tombstone

A man spoke at the funeral of a friend. He referred to the dates on the tombstone: there was the date of his/ her birth and of his/ her death. But all that mattered in his/ her life was between these two dates. And in between was – a dash.

The dash – represented his/ her friend's life.

- Think of what was valuable, what was worth being remembered of a person you love.

Tasks: Write it down. Then – maybe – make a little speech.

Text 5: To improve yourself, you need some ritual.

Yom Kippur and Human Nature

Jews celebrate Yom Kippur, the highest and Holiest Day in the Jewish calendar, the day of atonement on the 10th of Tishri.

For 24 hours from sunrise to sunset they are expected to refrain from eating, drinking, sex and work – and that is just the beginning. When they go to the temple they will be led through prayers and rituals which make them think deeply about how they have lived their lives over the past year according to God's high expectations.

In addition to asking God's forgiveness for all personal shortcomings, Jews are expected to seek out every person they injured through any wrongdoing and ask forgiveness. Yet there is still more required: the wrongdoer is required to make amends – by offering to repair any harm he caused, – even if you think it was the other person's fault.

The idea of giving yourself a yearly moral report card and cleaning your slate of past sins at the beginning of a new year is powerful and profound. Of course, not all Jews comply to these high standards of personal accountability – and so start the new year with imperfections.

The rituals assume that everyone has done something to atone for and in spite of good intentions, will do so again. Yet each of us is obliged to strive to be better, although being imperfect. There is an uplifting optimism about our capacity to be good – through God's demand for reflection, contrition and self-improvement.

Tasks: Good character consists of knowing the good, desiring the good and doing the good.

Sort it out from the text above and write it into the scheme.

Knowing the good	Desiring the good	Doing the good

Text 5: Corrupting Conflicts

Every time I hear of a new instance of an individual or organization sacrificing credibility for cash, I think of Lily Tomlin's observation: „No matter how cynical I get, I can't keep up." I've accepted the fact that an advertising gimmick called „product placement" is a permanent and growing source of income for the movie and television industry. So whenever we see a product – whether it's the Reese's Pieces in „E.T." or the Ray Ban sunglasses worn by the Men in Black – we're seeing a paid-for commercial. In some cases the product is made a central theme of a show. And a recent movie touts a hamburger chain in the title: *Harold and Kumar Go to White Castle*.

It's much more annoying and troublesome when we discover that the American Heart Association accepted $10 million from the Subway fast food chain for the right to place the Association's "fighting heart disease and stroke" logo on its materials. How can we trust the Heart Association's logo when it's up for sale?

But it gets worse. According to a *USA Today* survey, more than half of the experts hired to advise the government on the safety and effectiveness of medicine have financial relationships with the pharmaceutical companies that will be helped or hurt by their decisions.

Tasks: How is credibility and trustworthiness undermined? Then consider the advantages and disadvantages of behaving differently – according to the code of good conduct (TRRFCC).

Text 6: Yuppie Life Style and Satisfaction

In „The Death of Ethics in America," Cal Thomas quotes a letter written to the Washington Post in the mid 1980s. „I‘ve lived both lives, Yuppie and non-Yuppie," the writer said. "In the first, I was married to a professional woman and on our dual incomes we Club Med-ed, sports car-raced, alpine skied and Kennedy Centered our 14-year marriage into oblivion.

I‘m now 42, remarried to a woman who gave up her ‚professional' career to provide full-time care for our one- and five-year-old daughters, and living in Gaithersburg, Maryland – on one salary. Trips to Australia and Europe, Saturday night dining at Nathan‘s, and Wolf Trap concerts are distant memories. Vacations are now taken in our nine-year-old used pop-up camper, and dining out means ‚Hooray! Daddy‘s bringing home a pizza.'

We‘ve just started into the second round of . . . one hundred readings of ‚Pat the Bunny' for our one-year-old. Satisfaction level in my first life measured about 2 on the 10 scale. Measured now, satisfaction is about 9.5.

Tasks: Consider the advantages and disadvantages of the two life styles. In which way would you want to be treated? In which way would you want all persons in the world to act?

Text 7: R E S P E C T

(1) The story: facts

That‘s the message in an old story. A politician found himself being drawn into mudslinging and name-calling. Once he realized he was lowering himself to his opponent‘s level, he stopped and said, „Sir, I will treat you as a gentleman, not because you are one, but because I am one."

(2) Opinion/ valuations

It can take a lot of self-control to be respectful to people who are nasty, dishonorable or disrespectful to us. Still, our inner sense of integrity should help us resist temptations to „fight fire with fire." As Lily Tomlin said, „The problem with the rat race is that, even if you win, you‘re still a rat." And, as Eleanor Roosevelt said, „No one can make you inferior without your consent".

Text 8: Entitlement Attitudes and False Necessity Claims

(1) The story: the facts

When Gwen discovered she was pregnant she quickly took a job with medical insurance, saying nothing about her pregnancy. A couple of months later Gwen was laid off leaving her with no insurance. Though she had kept her pregnancy secret, Gwen went to a lawyer and together they decided to sue her employer, claiming that she was terminated because the company found out she was pregnant. When Gwen told her friend Ann about this, Ann was appalled.

„That‘s dishonest!“ she said. Gwen responded angrily, „Don‘t be so judgmental! I had no choice. I‘m doing what I have to do. You‘d do the same thing in my position.“

Ann said simply, „No, I wouldn‘t. That‘s not the way I was brought up.“ (2) Opinion/ explicit and implicit values:

It‘s easy to sympathize with Gwen and while her decision to lie is understandable, it‘s not justifiable. It‘s fraud, plain and simple, and unless we are willing to endorse the right of everyone to lie to get what they think they deserve.

We‘ve got to insist that Gwen find another solution, haven’t we?

Both personal responsibility and the integrity of social programs are undermined by a rampant entitlement mentality that goes something like this:

„Whatever I want, I need.

Whatever I need, I deserve, and I have a right to do whatever is necessary to get what I deserve.“

Right?

Tasks:

- List the arguments pro and contra Gwen’s case. Do you have more tolerant understanding for Gwen rather than for the insurance company?
- Would you want all persons to act in Gwen’s way?

Bibliographie

Benner, D.: „Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion.“ In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Bd. 29, Beiheft 18, 1983, 45-57.

Bennett, W. J. (Hrsg.): *The Book of Virtues – a Treasury of great moral stories.* New York: Simon & Schuster, 1993.

Damon, W.: *Greater Expectations – Overcoming the Culture of Indulgence in Our Homes and Schools.* New York: Free Press Paperbacks, 1996.

Fend, H.: „Pädagogik des Jugendalters“. In: *Pädagogik* Heft 11/1993.

Funke, P. (Hrsg.): *Understanding the USA – a Cross-cultural Perspective.* Tübingen: G. Narr, 1989.

Gudjons, H.: *Pädagogisches Grundwissen.* 4. Aufl. München: Klinkhardt, 1995.

Hentig, H. v.: *Ach, die Werte.* Weinheim: Beltz, 2001.

Josephson, M.: *Making Ethical Decisions.* 2002.

Josephson Institute of Ethics (Hrsg.): *The Ethics of American Youth 2004*. Press Release from November 1st, 2004. (www.josephsoninstitute .org/Survey 2004/)

Kirckhoff, M.: *Mind Mapping.* 12. Auflage. Speyer: Gabal, 2004.

Kohlberg, L.: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp, 1995.

Kron, F. W.: *Grundwissen Pädagogik*. UTB-Große Reihe. München: E. Reinhardt, 1988.

Kuhnert, R.: „Children in the Northern Ireland Conflict. Materialien für eine Unterrichtsreihe in der Sekundarstufe I und II“. In: Buttjes, D. (Hrsg.): *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. ISL Bd .25, Paderborn: Schöningh, 1980, 177-207.

Kuhnert, R.: „Gesellschaftliche Entwicklung und Schulpädagogik“ – Festvortrag aus Anlaß des 25-jährigen Bestehens der Reinhold-Nägele-Realschule in Weinstadt. In: *‚s nägele Extrablatt* – Sonderausgabe der Schulzeitung der RNR Weinstadt. 1997. 11-17.

Kuhnert, R.: „Die europäische Dimension in der Lehrerbildung ist nichts ohne die christliche Dimension!“ In: *Gmünder Hochschulreihe* Bd.18. Schwäbisch Gmünd 2001. 67-82.

Lee, J.: *Remember the Good Samaritan*. Farnham: Waverley House, 2004.

Lickona, T.: „The Return of Character Education“. In: *Educational Leadership*, November 1993, vol.51/3, 6-11.

Lind, G./ Raschert, J. (Hrsg.): *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie.* Weinheim: Beltz, 1987.

Lind, G.: *Moral ist lehrbar.* München: Oldenbourg, 2003.

Luhmann, N.: „Schriften zur Pädagogik“. In: *Suhrkamp taschenbuch wissenschaft* Bd. 1697, Frankfurt/M. 2004.

Petri, H.: *Der Verrat an der jungen Generation. Welche Werte die Gesellschaft Jugendlichen vorenthält.* Freiburg: Herder, 2002.

Postman, N.: *Die zweite Aufklärung. Vom 18. ins 21. Jahrhundert.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1999.

Ravitch, D.: *National Standards in American Education – a Citizen's Guide.* Washington D.C.: Brookings Institution, 1995.

Schischkoff, G. (Hrsg.): *Philosophisches Wörterbuch.* 21.Aufl., Stuttgart: Kröner, 1982.

Spitzer, M.: *Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens.* Heidelberg: Spektrum, 2002.

Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englischlernen und -lehren. Didaktik des Englischunterrichts.* Berlin: Cornelsen, 1998.

Wright, A.: *Story Telling.* Oxford: OUP, 1998.

Nikola Mayer

Fremdsprachenunterricht als Kontinuum – Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe

Übergänge

Phasen des Übergangs gehören zu unserem Erfahrungsspektrum. Immer wieder gibt es Einstiege, (Neu-) Anfänge, Wechsel etc., die sich nicht abrupt vollziehen, sondern bei denen wir Zeit brauchen, um uns zurecht zu finden und uns an die neuen Gegebenheiten zu gewöhnen. Erleichtert werden diese Phasen, wenn wir auf Vorleistungen und bereits gemachte Erfahrungen zurückgreifen können – sowohl unsere eigenen, als auch die von anderen, die uns in ähnlichen Situationen vorangegangen sind oder uns hierbei zur Seite stehen.

Schulische Übergänge

Kinder durchlaufen im Rahmen ihrer (vor-)schulischen Ausbildung rein strukturell gesehen eine Vielzahl von Veränderungen: das Eingewöhnen im Kindergarten, die Umstellung vom Kindergarten hin zur Schule, nach der vierten Klasse der Wechsel auf eine weiterführende Schule, nach der Schule der Wechsel in eine berufliche Ausbildung, sei es eine Lehre oder ein Studium. Immer wieder verändern sich die Bedingungen, wechseln und wachsen die Anforderungen. Der Wechsel von einer Phase in die nächste vollzieht sich nicht immer reibungslos. Bludau[1] spricht von einem weitreichenden „Missverständnis“, das in den Autonomiebestrebungen der Lehrkräfte seinen Ursprung hat und darin besteht, dass:

> alle Schulformen und Schulstufen unseres Bildungssystems sich als Einrichtungen sui generis, also als weitgehend autonome und autarke Teilsysteme, verstanden sehen wollen, und zwar weniger aus der Sicht von Bildungspolitik und Öffentlichkeit als vielmehr aus der Sicht derer, die in diesen Institutionen jeweils tätig sind.

1 Bludau, M.: „Vom Abholen und vom Weiterführen.“ In: *Neusprachliche Mitteilungen* 51/1998: 157.

Übergang und Weiterführung – Die fremdsprachendidaktische Diskussion

Die flächendeckende Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule wird von einer Reihe von Veränderungen begleitet. Entscheidend für die Übergangsthematik – hier geht es um den Schulstufenwechsel von vierten zur fünften Klasse – ist, dass der Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe nicht länger ein „Anfangsunterricht" im Sinne eines Neubeginns ist, sondern dass die Kinder zuvor bereits mindestens zwei Jahre die fremde Sprache erlebt und erlernt haben. Vor diesem Hintergrund hat sich innerhalb der Fremdsprachendidaktik seit Ende der 1990er Jahre eine Diskussion entwickelt, um die zu verwendenden Begriffe, aber auch um die damit verbundenen Konzepte. Der Begriff des Übergangs stammt aus den Erziehungswissenschaften und benennt ein Spezifikum des deutschen Schulsystems:

> Die Geschichte des bundesdeutschen Schulwesens ist […] von dem kontinuierlich als Problem, aber auch als Herausforderung gesehenen Erfordernis geprägt, den Übergang von der Grundschule (oder auch Primarstufe) in eine der Säulen des weiterführenden Schulsystems zu gestalten.[2]

Bemerkenswert ist dabei, dass der Wechsel zwischen den Schulstufen und –formen am Ende der vierten Klasse in keiner Weise mit einer entwicklungspsychologischen Veränderung der Kinder einhergeht. Der Umbruch an dieser Stelle ist dahingehend mehr oder weniger willkürlich.

In der fremdsprachendidaktischen Diskussion führt Bebermeier[3], ausgehend von seinem Ansatz der Begegnung mit Sprachen, das Begriffspaar „Abholen versus Weiterführen" ein, das für ihn einen Gegensatz beinhaltet. Bludau bezieht sich auf Bebermeier, hebt aber das trennende „versus" auf und verbindet die beiden Begriffe miteinander, denn, so Bludaus Argumentation, erst wenn beide Aspekte gegeben sind, das Abholen und das Weiterführen,

---

2 Beutel, S.-I.: „Nach der Grundschule – Der Übergang in weiterführende Schulen." 2005. Siehe www.familienhandbuch.de.

3 Bebermeier, H.: „Begegnung mit Sprache(n) (BMS) in der Grundschule – und was danach?" In: *Der Fremdsprachliche Unterricht- Englisch* 1997/31, 15-19.

wird ein Kontinuum des Fremdsprachenunterrichts möglich. Legutke[4] schließt sich dieser Haltung an und spricht sich dafür aus,

> die Vorstellung des Übergangs (sic.) von der Grundschule zur Sekundarstufe zugunsten eines Konzepts der Weiterführung (sic.) aufzugeben. Denn der Begriff Übergang signalisiert eher den Bruch zwischen unterschiedlichen Bildungseinrichtungen…

Weitere Veröffentlichungen zur Übergangsthematik im Fremdsprachenunterricht sind allein durch die Wahl der Metaphern aufschlussreich: so entscheidet sich Wunsch[5] für die Metapher des Brückenschlags – Bridging the Gap. Zwar wählt er damit den verbindenden Ansatz der Brücke, gleichzeitig thematisiert er aber die von Legutke angemahnte Kluft zwischen den beiden Polen. Dahingegen wird über das metaphorische Crossing the Bridge[6] die Handlung der Brückenüberquerung und der Aspekt einer (möglichen) Begegnung betont.

Kugler-Euerle[7] greift den existenten und präsenten Begriff des Übergangs auf, erweitert die Diskussion jedoch um die Differenzierung zwischen einer „Didaktik des Übergangs“ und einer „Übergangsdidaktik“. Hierbei transportiert der erste Begriff für Kugler-Euerle das Moment der Weiterführung und zielt auf die Kontinuität des Fremdsprachenlernens ab, wohingegen eine Übergangsdidaktik „in sich inhaltsleer ist und nach der ersten Aufregung um die Fortführung der Grundschulfremdsprache als Übergangserscheinung zu den Akten gelegt werden kann“.[8]

Es zeichnet sich also ab, dass innerhalb der Fremdsprachendidaktik der Fokus auf dem Aufbau von Kontinuität liegt. Obwohl ich grundsätzlich den Ansatz der Weiterführung, also eine Didaktik des Übergangs, unterstütze und hierin die wesentliche und notwendige Veränderung für den Fremdsprachen-

---

4 Legutke, M.: „Fremdsprachen in der Grundschule. Brennpunkt: Weiterführung.“ In: Riemer, C. (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen.* Festschrift für Willis Edmondson. Tübingen: Gunter Narr, 2000, 49.

5 Wunsch, C.: „Bridging the Gap – Überlegungen zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I“. (Teil 1). In: *Fremdsprachen Frühbeginn* 6/2001, 5-11.
Wunsch, C.: „Bridging the Gap – Überlegungen zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I“. (Teil 2). In: *Fremdsprachen Frühbeginn* 1/2002, 22-28.

6 Börner, O./ Brusch, W.: *Crossing the Bridge*. Stuttgart: Klett, 1999.

7 Kugler-Euerle, G.: „Englischlernen als Kontinuum – Didaktik des Übergangs oder Übergangsdidaktik?“ In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/2005, 13-17.

8 Kugler-Euerle, G., op.cit., 13.

unterricht sehe, ist aus meiner Sicht auch die Thematisierung des Übergangs selbst bedeutungsvoll. In der Tat zeigen sich eine Reihe von Unterschieden und Schwierigkeiten an der Nahtstelle zwischen Grundschule und Sekundarstufe. Für diese konkrete Phase des Übergangs und der Übergabe, die zeitlich begrenzt ist, allerdings nicht, wie Kugler-Euerle befürchtet, sinnentleert und inhaltslos sein muss, bedarf es m.E. bewusst gewählter Formen und Ansätze, vielleicht auch konkreter Orte des Austauschs – bei Bludau[9] findet sich der Verweis auf einen „Ort der Übergabe" – die eine Verbindung schaffen und den Schülerinnen und Schülern das Um- bzw. Eingewöhnen erleichtern. Grundsätzlich ist aber die Phase des Übergangs nur dann sinnvoll, wenn im Anschluss daran nicht eine völlige Neuorientierung ansteht, sonst handelt es sich nur eine zeitliche Verschiebung des Bruchs. Wir brauchen beides: Ansätze und konkrete Maßnahmen für eine zeitlich begrenzte Phase des Übergangs und die grundsätzliche Weiterführung dessen, was im Fremdsprachenunterricht der Grundschule begonnen wurde.

Die Übergangsproblematik aus Sicht der Beteiligten

Die veränderte Situation, die sich aus der Einführung der Fremdsprachen auf der Primarstufe ergeben hat, fordert den Lehrkräfte der Grundschule und der Sekundarstufe I sowie den Schülerinnen und Schüler einiges ab. Ein gravierender Teil der Veränderungen und Erneuerungen auf Seiten der Grundschullehrkräfte ist bereits eingeleitet, wobei dieser Prozess noch nicht abgeschlossen ist. Die Lehrkräfte der Sek I sind nun diejenigen, die sich mit den Veränderungen und neuen Entwicklungen auseinandersetzen müssen und in deren Hand die Weiterführung des in der Grundschule Begonnenen ruht. Ich werde weiter unten auf die Veränderungen eingehen, mit denen die Lehrkräfte der Sekundarstufe I sich auseinander setzen. An den Beginn stelle ich die Sicht der Schülerinnen und Schüler, da sie das Kontinuum im Übergang bilden.

Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Die einzigen, die beide Schulformen nach einander durchlaufen, den Übergang sozusagen am eigenen Leib durchleben, sind die Schülerinnen und Schüler. Sie sind aber auch diejenigen, die den Übergang am wenigsten aktiv gestalten können. Ich stelle dies zunächst an der allgemeinen Übergangs-

9 Bludau, M., op. cit., 160.

thematik dar und beleuchte im zweiten Schritt die Veränderungen, die sich für die Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht auftun.

Der Übergang allgemein

Wie oben angesprochen ist der Übergang zwischen der Grundschule und der Sekundarstufe ein allgemeingültiges Thema bzw. Problem. Die neue Schulstufe bringt eine Vielzahl an Veränderungen mit sich. Zunächst einmal ist es ein räumlicher Wechsel, denn auch wenn manche Grundschulen direkt mit einer Sekundarstufenschule zusammen gebaut wurden, so hat meist jede Schulstufe ihr eigenes Gebäude. Häufig befindet sich die neue Schule an einem anderen Ort, so dass sich auch der Schulweg ändert. Der räumliche Wechsel mag auf den ersten Blick nicht so bedeutsam erscheinen, aber wer einmal den direkten Vergleich zwischen einer Grundschule und einer Sekundarstufenschule sucht, stellt aller Voraussicht nach fest, dass es hier große Unterschiede bezüglich der Atmosphäre und Gestaltung des Raumes gibt. Im Sommersemester 2002 habe ich mit einer Gruppe von Studierenden der Universität Oldenburg ein Seminar zur Übergangsthematik durchgeführt. Im Rahmen dieses Seminars haben die Studierenden sowohl in der Grundschule als auch in einer 5. Klasse der Orientierungsstufe unterrichtet. Beim Nachgespräch war einer der auffälligsten Aspekte für die Studierenden die völlig unterschiedliche Wahrnehmung der beiden Schulen und Klassenräume.

Neu ist auch die Zusammensetzung der Klasse. Kinder aus verschiedenen Grundschulen werden in Haupt- und Realschulen und in Gymnasien neu zusammengemischt. Neu sind auch die Lehrerinnen und Lehrer, und vor allem sind es viel mehr als in der Grundschule, denn zu dem bislang bekannten Fächerkanon kommen eine Reihe neuer Unterrichtsfächer hinzu und mitunter wird jedes Fach von einer anderen Lehrkraft unterrichtet. Damit entfällt häufig auch der in der Grundschule gepflegte enge Bezug zwischen der Klassenlehrerin und den Kindern. Die Anforderungen und das Lernpensum bzw. Tempo steigen ebenfalls. Viele der Methoden, Arbeitsformen, Routinen und Rituale, mit denen die Kindern aus der Grundschule vertraut sind, haben keinen oder nur einen geringen Stellenwert in der Sekundarstufe und werden durch andere Methoden und Arbeitsformen ersetzt.

Der Übergang bezogen auf den Fremdsprachenunterricht:

1. Hauptfachstatus

Eine grundlegende Veränderung betrifft den Status der Fremdsprache. In der fünften Klasse ist die erste Fremdsprache, in der Regel handelt es sich hierbei um Englisch, ein Hauptfach und steht gleichberechtigt neben Mathematik und Deutsch als versetzungsrelevantes Fach. Damit steigt automatisch der in der Grundschule bisher bewusst ausgeklammerte Leistungsdruck, denn nun kann das Abschneiden in der Fremdsprache über die Versetzung am Ende des Schuljahres mit entscheiden.

2. Unterrichtszeit

Der Status des Hauptfaches wirkt sich auch auf die Stundenzahl aus. In der Grundschule waren es zumeist zwei Unterrichtsstunden pro Woche, in der Sekundarstufe erhöht sich die Zeit auf 4-5 Unterrichtsstunden. Diese Intensivierung ermöglicht ein anderes Arbeitstempo und ein wesentlich breiteres stoffliche Spektrum.

3. Leistungsmessung/ Evaluation

Nach einer Phase, in der in der Grundschule aus pädagogischer Entscheidung heraus keine Noten vergeben wurden, führt nun ein Bundesland nach dem anderen Noten ein. Hier gibt es noch Unterschiede, z.T. betrifft es nur die vierte Klasse (z.B. Niedersachsen), teilweise wird ab Klasse 3 eine Note vergeben (z.B. Baden-Württemberg). Auch Tests und Formen der Leistungsstandmessung waren bislang im Grundschulfremdsprachenunterricht eher die Seltenheit. Nun zeichnet sich ab, dass mehr und mehr das Bedürfnis besteht, den Lernstand zumindest am Ende der vierten Klasse bestimmen zu können. Die Verlage liefern hierfür eine Vielzahl an Materialien und Vorgaben. Eine wichtige Entwicklung hierbei ist, dass es sich bei den Ansätzen zur Leistungsstanderfassung nicht um die Übernahme der Testverfahren der Sekundarstufe handelt, sondern um wirklich grundschulspezifische Ansätze[10].

In der fünften Klasse treffen die Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht v.a. auf Vokabeltests und Klassenarbeiten, die vorrangig die Gedächtnisleistung oder schriftliches Können abprüfen. Neben Formen der

10 Vgl. Drese, K.: „Lernstandsfeststellungen in der Grundschule und ihre Konsequenzen für die Lehrkräfte der Sekundarstufe I.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht- Englisch* 69/2004, 22-29. Und Kieweg, W.: „Der Übergang: Zäsur oder Kontinuität? Vorschläge zur Leistungsstandserhebung.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht- Englisch* 69/2004, 34-41.

Leistungsstandmessung wird in der Grundschule auch Portfolioarbeit als Form der Selbsteinschätzung durchgeführt Dieser Ansatz, der auch dazu geeignet ist, die Verbindung zwischen der Grundschule und der Sekundarstufe herzustellen, da im Portfolio der individuelle Arbeits- und Entwicklungsprozess dokumentiert ist, wird in den fünften Klassen nur selten weiter geführt.

4. Methodik/ Fremdsprachenunterricht

Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule hat sich als eigenständiger Zweig der Fremdsprachendidaktik etabliert.[11] Die fremde Sprache wird in Anlehnung an den ganzheitlichen muttersprachlichen Erstsprachenerwerb handlungsorientiert und kommunikativ erlernt. Es geht nicht darum, den Kindern die Sprache mittels Regeln und kognitivierender Grammatikarbeit nahe zu bringen, sondern sie werden in ein Sprachbad getaucht und bekommen zunächst viel sprachlichen Input, bevor sie selbst damit beginnen, die Sprache zu verwenden. Hörverstehen und das Handeln in der Sprache, was nicht immer gleichzusetzen ist mit Sprachhandeln, werden zuerst aufgebaut. Die aktive sprachliche Produktion kommt nach und nach dazu. Die Kinder lernen Songs/ Rhymes und Chants und bekommen darüber ein Gefühl für die fremde Sprache und erleben beim Storytelling, dass sie eine Geschichte verstehen können, ohne jedes einzelne Wort übersetzen zu können. Lesen und Schreiben werden miteinbezogen, stehen aber klar hinter der Förderung des Hörverstehens und dem Handeln in und mit der Sprache.

Wesentlich anders sieht die methodische Herangehensweise in der Sekundarstufe aus. Wo vorher implizite und weitgehend unbewusste Ansätze umgesetzt wurden, geht es nun immer mehr darum, die fremde Sprache bewusst zu erlernen und als System von Regeln zu erfassen. Die Schrift und der schriftliche Ausdruck werden betont. Der Unterricht folgt einer linearen grammatischen Progression[12]

---

11 Vgl. u.a. Mayer, N.: „Wo Fremdsprachenlernen beginnt: Grundlagen und Arbeitsformen des Anfangsunterrichts im Grundschulalter.“ In: Bach/ Timm (Hrsg.) (3. vollst. Überarbeitete und verbesserte Auflage): *Englischunterricht*. Tübingen: Francke, 2003, 56-81. Und Schmid-Schönbein, G.: „Anfangsunterricht.“ In Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 1998, 110-126.

12 Vgl hierzu Börner, O.: „Übergang in die Klasse 5.“ In: Bleyhl (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule*. Hannover: Schroedel, 2000, 99 f.

5. Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien

Auffallend anders nehmen sich auch die Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien für den Fremdsprachenunterricht aus. Wo in Grundschullehrwerken, geprägt durch den begrenzten Einsatz von Schrift, farbige Bilder und Zeichnungen, Spiele und ansprechende Aufgaben, sowie eine Vielzahl von Begleitmaterialien, v.a. CDs mit Hörtexten, Geschichten und Liedern, Bildkarten, Handpuppen etc. zur Anwendung kommen, sind die Lehrwerke der Sekundarstufe I von Anfang an mit viel Schrift ausgestattet. Zwar gibt es auch für die Lehrwerke der Sekundarstufe eine Vielzahl an ansprechenden Begleitmaterialien, aber die Arbeit mit dem Lehrbuch steht viel mehr im Zentrum, auch bedingt durch die Fülle an Stoff, die in einem Schuljahr behandelt werden soll. Die Einbeziehung von Hörmaterial und Geschichten und Liedern, die in der Grundschule im Mittelpunkt stehen, bekommen mehr und mehr den Status des Zusätzlichen.

Markant ist auch die Tatsache, dass die Verlage nur zögerlich darauf reagiert haben, dass die Schülerinnen und Schüler nun bereits Vorkenntnisse mitbringen und viele der Themen der fünften Klasse schon in der Grundschule behandelt worden sind. Einige Verlage haben dünne Begleithefte herausgegeben (z.B. Carry On. (Cornelsen) On with English (Klett) etc.), die den bisherigen „Vorkurs“ ergänzen oder ersetzen und vor allem die Funktion einer Überbrückung erfüllen. Zudem gibt es einige wenige Lehrwerke – Crossing the Bridge (Klett 1999) und Hopscotch (Diesterweg 2003), die schulstufenübergreifend (von Klasse 3-6) konzipiert sind. Es kommen aber auch erste Lehrwerke auf den Markt, die unter Berücksichtigung der Entwicklungen in der Primarstufe für die fünfte Klasse umgeschrieben und/ oder methodisch neu konzipiert wurden.

Die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer (Sek I)

Die Fremdsprachenlehrkräfte der Sekundarstufe I stehen seit einigen Jahren einer veränderten Ausgangslage gegenüber. Eine Reihe von berechtigen Sorgen und teilweise auch Vorurteilen werden in diesem Zusammenhang immer wieder geäußert. Ich stelle im Folgenden die grundlegenden Themen vor, und leite jeden Aspekt mit einem aussagekräftigen, aber durchaus auch als plakativ intendiertes Statement ein.

1. Verlust der Motivation der Schülerinnen und Schüler

„Die Vorfreude auf das neue Fach im 5. Schuljahr fehlt."

Als ich im Jahr 1999 im Rahmen meines Dissertationsprojekts Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern führte, war darunter auch eine Lehrerin, die seit Jahren in der damals noch existierenden Orientierungsstufe arbeitete. Die flächendeckende Einführung der Fremdsprachen in der Grundschule war zu diesem Zeitpunkt noch nicht absehbar. Der Fremdsprachenunterricht begann in der fünften Klasse. Ein Ausschnitt aus dem Interview gibt wieder, was für viele Lehrkräfte nun auf dem Spiel zu stehen scheint:

> … (ich) hab eigentlich so den Anfangsunterricht Englisch auch immer so ein Stück empfunden wie den Erstleseunterricht, wo also einmal sehr viel Motivation von Seiten der Schüler da ist. Man hat sie also ähnlich begeistert wieder wie man sie im ersten Schuljahr hat, wenn sie mit Englischunterricht anfangen. Das flacht nachher natürlich ein Stück ab, wenn sie merken, dass das auch mit Arbeit verbunden ist und mit Vokabellernen und Schreiben und so…[13]

Obwohl die Lehrerin hier nur von der hohen Motivation der Schülerinnen und Schüler spricht, lässt sich ablesen, dass diese Motivation auch auf die Lehrkräfte abgefärbt hat. Interessanterweise wurde der Motivationsverlust auf Seiten der Kinder durch die Studie von Kahl/ Knebler[14] nicht bestätigt. Die grundsätzliche Begeisterung für die fremde Sprache wird in die fünfte Klasse mit hineingetragen. Dass sich dennoch eine demotivierte Haltung bei den Schülerinnen und Schülern einstellt, führen Kahl/ Knebler auf die Tatsache zurück, dass sich Ziel und Methodik stark verändern und der Fremdsprachenunterricht ab der fünften Klasse vorwiegend auf kognitivierende Zugänge ausgerichtet ist, wohingegen viele Schülerinnen und Schüler noch einen intuitiv ganzheitlichen Zugang zu Sprache haben[15].

2. Heterogene Voraussetzungen

„Die Vorkenntnisse sind extrem unterschiedlich und wir müssen das dann ausbügeln."

---

13 Mayer, N.: „Ganzheitlichkeit und Sprache Theorie des Begriffs und empirische Zugangswege im Gespräch mit Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern." Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang. *Kolloquium Fremdsprachenunterricht* Band 13, 2002.

14 Kahl, P./ Knebler, U. (1996): *Englisch in der Grundschule – und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs Englisch ab Klasse 3.* Berlin: Cornelsen.

15 Vgl. Kahl, P./ Knebler, U., op. cit. 63f. und 109f.

Die Schülerinnen und Schüler einer fünften Klasse kommen aus unterschiedlichen Grundschulen und bringen unterschiedliche Voraussetzungen in der Fremdsprache mit. Damit kommt den Fünftklasslehrerinnen und -lehrern die Aufgabe zu, zunächst einmal heraus zu finden, was die Kinder können und sie in dem, was sie mitbringen zu fördern und dort, wo sich Lücken auftun, gezielt anzusetzen.

Auch Fremdsprachendidakterinnen und -didaktiker setzen sich derzeit mit der Heterogenität der Voraussetzungen auseinander. Über neue und präziser formulierte Curricula und die Festlegung von Standards für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule wird die Schaffung klarerer Voraussetzungen angestrebt. Absehbar liegt hier noch über einige Jahre eine der „Baustellen" der Grundschuldidaktik bzw. des Übergangs. Gleichzeitig reiht sich der Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe in die grundsätzliche Übergangsthematik ein, denn das Problem der unterschiedlichen Voraussetzungen ist in den anderen Fächern immer schon gegeben.[16]

3. Qualität des Unterrichts/ der Lehrkräfte

„Viele Grundschullehrerinnen sind nicht im Fach ausgebildet, da prägt sich viel Falsches ein…"

Die unterschiedlichen Kenntnisse der Kinder haben ihre Ursache auch in der variierenden Qualität des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule und den sehr verschiedenartigen Formen der Weiter- und Fortbildung. Ein Teil der Lehrkräfte ist sehr motiviert und freut sich über die Vorgabe, eine Fremdsprache in der Grundschule zu unterrichten. Ein anderer Teil, hingegen, fühlt sich mit damit unwohl. An manchen Schulen hat sich inzwischen ein Fachlehrerprinzip heraus gebildet – motivierte und speziell ausgebildete Lehrkräfte übernehmen den gesamten Fremdsprachenunterricht an einer Schule. Mitunter ist das aber nicht umsetzbar, und so führen auch wenig motivierte und nicht genügend qualifizierte Lehrkräfte den Unterricht durch.

Auch hier besteht noch viel Veränderungsbedarf. Es ist dringend erforderlich, dass gut ausgebildete und motivierte Lehrkräfte den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule übernehmen und so einen guten Start in die Fremdsprache gewährleisten.

---

16 Bebermeier, H.: „Impulse für die Weiterführung des Englischunterrichts. In der Primarstufe und in den Eingangsklassen der Sekundarstufe I". In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/2005, 8-11.

4. Langzeiteffekt/ Effektivität des Grundschulunterrichts

„Der Vorsprung durch das Grundschulenglisch ist in ca. 4-6 Wochen aufgebraucht."

Ein für Grundschullehrkräfte bitterer Einwurf der Sekundarschullehrerinnen und -lehrer liegt in der Auffassung, dass der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule keinen Langzeiteffekt hinterlasse. Diese Haltung konterkarriert die Arbeit der Grundschule und reduziert das, was dort gemacht wird auf einen Vorsprung oder ein Polster von wenigen Wochen. Hier gilt es nochmals ganz genau zu untersuchen, was die Kinder mitbringen und wie dies weiter ausgebaut bzw. weitergeführt werden kann. Dies setzt voraus, dass ein lebendiger Austausch zwischen beiden Schulstufen stattfindet.

Konstruktiv erscheint mir zudem Legutkes Vorschlag, zur veränderten Rolle der Lehrkräfte der Sekundarstufe, der bereits beim Thema Heterogenität mit angeklungen war:

> Weiterführung wird dann gelingen, wenn die Lehrkräfte der 5. Klasse sich zunächst als Forscherinnen und Forscher begreifen, deren Aufgabe es ist, Können zu entdecken und nicht Defizite festzustellen (d. h. Abweichungen von Normen, Fehler etc.).[17]

Empirische Studien zum Übergang

Bislang wurden zwei große Studien zur Übergangsthematik durchgeführt: die „Vorreiter"-Studie von Kahl/ Knebler Anfang der 1990er Jahre in Hamburg[18], und die an der hessischen Europaschule Gladenbach durchgeführte Studie von Legutke und Lortz[19]. Beide Studien sind breit angelegte Longitudinalstudien. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Leistungsstandsfeststellung und -dokumentation am Ende der 4. Klasse und, bei Kahl/ Knebler, auch am Ende der fünften und sechsten Klasse.

Dabei zeigt sich, dass die Kinder am Ende der vierten Klasse über eine hohe Bereitschaft verfügen, die fremde Sprache mündlich zu benutzen und damit zu kommunizieren. Bei vielen Schülerinnen und Schülern ist die Aussprache gut; es gibt jedoch eine breite Streuung. Festgestellt werden konnte zudem,

---

17 Legutke, M., op. cit. 49.
18 Vgl. Kahl, P./ Knebler, U., op. cit.
19 Vgl. Legutke op. cit. Und Legutke, M./ Lortz, W. (Hrsg.): Englisch ab Klasse 1. Das hessische Merry-Go-Round-Projekt. Analysen und Berichte. Berlin: Cornelsen, 2002.

dass die Kinder ein umfassendes Vokabular zu verschiedenen Themen angelegt haben, grundlegende Strukturen kennen und anwenden können und teilweise die fremde Sprache in Zusammenhängen (chunks) abgespeichert haben. Fast alle Kinder waren in der Lage „Mehrkonstituentenäußerungen“ zu bilden, wenn auch durchaus mit grammatikalischen Schwierigkeiten und Fehlern. Da die Tests nicht als Einzel- bzw. Leistungstests angelegt waren, sondern in Kleingruppen durchgeführt wurden, zeigte sich auch, dass die Kinder einander weiterhelfen und sich gegenseitig unterstützen.

In der Sekundarstufe sind die Ergebnisse ebenfalls aufschlussreich. Die Studie von Kahl/ Knebler belegt, wie bereits weiter oben angesprochen, dass Schülerinnen und Schüler auch in der fünften und sechsten Klasse die fremde Sprache „eher intuitiv und ganzheitlich auffassen und sich die Fähigkeit zu stärker systematisch orientiertem abstrakten Lernen erst langsam entwickelt“[20]. Kahl und Knebler ziehen daraus den Schluss, dass induktive Verfahren und entdeckendes Lernen eine Schlüsselrolle spielen sollten. In Bezug auf die Motivation der Kinder zeigt sich, dass diese immer dann abnimmt, wenn die Lehrkräfte ihren Unterricht stark auf Grammatik ausrichten. Hier sind es insbesondere die leistungsorientierten Schülerinnen und Schüler, die sich sehr auf die sprachliche Korrektheit ihrer Äußerungen ausrichten und ihre Unbefangenheit in der Anwendung der Sprache verlieren.

Bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern erzeugt der „systemlinguistisch-formorientierte“ Ansatz dahingehend Schwierigkeiten, dass für viele dieser Kinder die Regeln der Sprache schwer zu fassen und zu begreifen sind. Kahl/ Knebler gehen deshalb davon aus, dass in der Art und Weise der Vermittlung von und des Zugangs zur fremden Sprache die zentrale Schaltstelle zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen liegt:

> Viel wird davon abhängen, ob es gelingt, im Denken der Kinder und Jugendlichen den Zusammenhang zwischen konkretem und handlungsbezogenem Sprachgebrauch und unterstützender grammatischer Analyse und Regelfindung zu verankern[21].

Zusammenfassend lassen sich aus beiden Studien folgende Empfehlungen ableiten:

- Weiterführung eines handlungsorientierten Unterrichts

20 Kahl, P./ Knebler, U. op. cit. 63 f.
21 Kahl, P./ Knebler, U. op. cit., 63.

- Weiterführung eines intuitiven und ganzheitlichen Zugangs zu Sprache
- Weiterführung grundschulgemäßer Methoden und Prinzipien (bottom-up principles)
- Graduelle Einführung von Schrift und einem systemlinguistischen Zugang zu Sprache

Und, so das übergeordnete Fazit beider Studien, der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule kann sich nur dann etablieren, wenn er weitergeführt wird: „Über den Erfolg des Frühbeginns entscheidet also ganz wesentlich der Unterricht in Klasse 5/6“[22]

Fließende Übergänge zwischen den beiden Schulformen?

Die Studien von Kahl/ Knebler und Legutke/ Lortz haben gezeigt, dass es vorrangig um die Verbindung zwischen den beiden Schulstufen geht und nicht darum, einseitige Entwicklungen und Veränderungen einzufordern. Auch wenn sich die Vertreter der verschiedenen Schulstufen und -formen mit jeweils spezifischen Aufgaben und Gegebenheiten auseinandersetzen, so arbeiten sie doch zusammen, denn sie haben ein gemeinsames Ziel: die umfassende Ausbildung von Schülerinnen und Schülern zu mündigen Fremdsprachensprechern. Dies kann nur in einem auf Kontinuität und Kooperation ausgerichteten Ansatz umgesetzt werden. Beide Schulstufen können sich aufeinander beziehen und miteinander einen Prozess einleiten. Bludau fordert dies eindrücklich ein:

> Zu wenig wird von allen Beteiligten vom Kindergarten bis zur Universität […] gesehen, daß eine Verbesserung […] im Bereich des Fremdsprachenunterrichts nur dann wirkungsvoll erfolgen kann, wenn sich alle Beteiligten über mögliche Synergie-Effekte Klarheit verschaffen und diese dann auch konsequent für ihren jeweiligen Lehr- und Lernort nutzen.[23]

Die Forderung klingt einfach, ist aber in der Umsetzung äußerst schwierig und verlangt viel Fingerspitzengefühl.

---

22 Kahl, P./ Knebler, U. op. cit., 108.
23 Bludau, M., op. cit., 157.

Drei Ebenen der Veränderung

Es ist hilfreich, die Ansätze für den Übergang bzw. die Weiterführung zu kategorisieren. In Anlehnung an Legutke/ Burwitz-Melzer[24] kristallisieren sich drei Ebenen der Veränderung heraus.

Die konzeptuelle Ebene – Denken in Übergängen – Fremdsprachenunterricht als Kontinuum:

Auf der konzeptuellen Ebene geht darum, in gemeinsamer Abstimmung von Grundschule und Sekundarstufe neue Vorgaben zu entwickeln, die sich konkret auf den Unterricht auswirken. Zum einen sind dies Lehrpläne/ Handreichungen oder Empfehlungen, die den Fremdsprachenunterricht als Kontinuum von der Grundschule (entweder ab Klasse 1 oder ab Klasse 3) bis zum jeweiligen Abschluss aufbauen. Piepho[25] hat mit seinen auf den vier Fertigkeiten beruhenden Stufenprofilen, bei denen jeweils zwei Klassenstufen zusammengefasst werden, hier eine wichtige Vorlage geschaffen.

Begleitet werden sollte diese Phase von weiteren empirischen Untersuchungen zur Lernstandsfeststellung am Ende der Grundschulzeit. Hier fehlen aktuelle Ergebnisse darüber, was die Kinder wirklich können, wenn sie zu dem getestet werden, worin ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten liegen.

Im Sinne der Weiterführung sollten die neuen Lehrpläne für die Sekundarstufe I an Routinen und Methoden der Grundschule anknüpfen und sie altersgemäß weiterführen. Besonders geeignet erscheinen hier die Methode des Storytelling, die sich ausbauen und in ihrer Komplexität weiter entwickeln lässt;[26] auch TPR lässt sich gut in den Unterricht der Sekundarstufe integrieren[27] und ermöglicht den Kindern, über die Verbindung von Sprache und Körper einen ganzheitlichen Zugang[28].

---

24 Burwitz-Melzer, E./ Legutke, M.: „Die Übergangsthematik." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht- Englisch* 69/2004, 2-8.

25 Piepho, H.-E.: „Stufenprofile als verbindliche Etappen erfolgreichen fremdsprachlichen Wachstums." In: Edelhoff, C. (Hrsg.): *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Schroedel, 2001, 12-22.

26 Vgl. Burwitz-Melzer, E.: „Mit Literatur verbinden: Bilderbücher in den Klassen 3-6." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht- Englisch* 69/2004, 15-21.

27 Vgl. Schmid-Schönbein, G.: „Anfangsunterricht." In Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts.* Berlin: Cornelsen, 1998, 110-126.

28 Siehe hierzu: *Der Fremdsprachliche Unterricht- Englisch* 74/2005: Themenheft „Bewegung".

Die Lieder, Reime und Chants der Grundschule sind mitunter sehr einfach und kindgemäß, aber auch hier lassen sich Wege der Weiterführung finden: Sprechgesänge können dazu herangezogen werden, um sich gezielt grammatikalische Strukturen einzuprägen. Generell könnten fremdsprachige Lieder fester Bestandteil des Unterrichts werden, nicht unter der Prämisse, dass sie immer gesungen werden, sondern auch „nur" gehört werden.

Wenn sich die oben dargestellten Entwicklungen und Ansätze zur Weiterführung in den Lehrwerken manifestieren, dann kann sich auch der Unterricht verändern.

Die schulische Ebene – Kommunikation zwischen den Lehrkräften der GS und der Sek I :

Sowohl Kahl/ Knebler als auch Legutke/ Lortz als auch andere Studien[29] verweisen darauf, wie wichtig der Austausch zwischen den Lehrkräften der Grundschule und der Sekundarstufe I ist. Vorschläge hierfür gibt es viele – gegenseitige, regelmäßige Hospitationen, Austausch von Materialien, die Bildung von Tandems, gemeinsame Fortbildungen, Konferenzen und Elternabende etc. sowie der fortdauernde Austausch von Ideen und Bedürfnissen. Die Umsetzung jedoch, vollzieht sich schleppend. Nicht zuletzt erschwert der pointiert unterschiedliche Bildungsauftrag der Grundschule und der Sekundarstufe I die Verbindung. Auch scheint es, als ob sich in den jeweiligen Schulformen ein unterschiedliches Verständnis verschiedener Fachbegriffe etabliert hat, so dass hier ein gegenseitiges Verstehen nicht ohne Aushandlungsprozesse möglich ist. Dabei sollte eines nicht aus dem Blick verloren werden: das Bindeglied sind die Schülerinnen und Schüler und die gemeinsame Zielsetzung.

Die universitäre Ebene – Lehrerausbildung und Forschung:

In der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer beider Schulstufen liegt ein großes Potential. Gemeinsame Seminare für Studierende der verschieden Schulstufen können hier bereits auf Studienebene den Blick für Fremdsprachenunterricht als Kontinuum von der Grundschule an aufwärts schulen. Je mehr die Studierenden über die Fremdsprachenarbeit in der Grundschule bzw. in der Sekundarstufe wissen, um so eher kann Verkrustungen vorgebeugt werden. Erstrebenswert ist, dass Studierende im Verlauf ihres

29 Vgl. Blondin, C. et al.: Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung. Cornelsen, 1998.

Studiums auf allen Schulstufen hospitieren oder ein Praktikum absolvieren. Dies ermöglicht ihnen, sich selbst in verschiedenen Kontexten zu erleben – die Arbeit mit Kindern ist anders als die Arbeit mit einem Leistungskurs – und dies kann auch eine wichtige Entscheidungshilfe für den eigenen Weg darstellen.

Legutke und Burwitz-Melzer[30] verweisen zudem darauf, dass die Ausbildung von Diagnosefähigkeiten einen immer größeren Stellenwert im Lehrberuf bekommt. Das bedeutet, dass diese Fähigkeiten auch gezielt im Studium vermittelt und geschult werden müssen und dass Studierende mehr und mehr dahingehend ausgebildet werden, dass sie später – im Sinne der Aktionsforschung – ihren eigenen Unterricht erforschen und hinterfragen.

Da die Studie von Kahl/ Knebler inzwischen mehr als 10 Jahre zurückliegt, besteht ein hoher Bedarf, sowohl über quantitative als auch qualitative Studien mehr über die aktuellen Veränderungen und Prozesse an der Nahtstelle Grundschule und Sekundarstufe I herauszufinden. Dabei benötigen wir sowohl Studien, die die Grundschule in den Blick nehmen, als auch solche, die sich mit der Sekundarstufe auseinander setzen und natürlich solche, die beide Schulstufen mit einander in Beziehung setzen.

Ausblick

Der Fremdsprachenunterricht hat seinen festen Platz im Curriculum der Grundschule. Damit steht fest, dass eine grundsätzliche Veränderung bereits stattgefunden hat.

Ein nächster Schritt liegt in der Anerkennung der bestehenden Unterschiede zwischen den beiden Schulstufen und der Bereitschaft damit produktiv umzugehen. Die Situation birgt viel Potential für Veränderung. Aber, Veränderungen gehen nicht ohne Anstrengung vonstatten. Es bedeutet, dass beide Schulstufen sich auf einander zu bewegen bzw. sich miteinander entwickeln. Dazu bedarf es vor allem zweierlei: Kommunikation und Kontinuität. Obwohl die Sekundarstufe sozusagen die älteren Rechte hat, muss die Veränderung von unten geschehen, ein bottom-up Prozess sein, sonst kann kein organischer Prozess angestossen werden.

30 Burwitz-Melzer, E./ Legukte, M. op. cit.

Und, ein letzter, aber bedeutender Aspekt – an den Hochschulen und Universitäten wächst eine neue Generation von Lehrkräften heran, die sich speziell für die Arbeit in der Grundschule qualifiziert hat und Lehrkräfte für die weiterführenden Schulen, für die die Tatsache, dass der Fremdsprachenunterricht bereits in der Grundschule beginnt nicht (mehr) befremdend ist. Auch darin liegt eine große Hoffnung für die Weiterentwicklung der Qualität des Fremdsprachenunterrichts von der Grundschule an aufwärts.

Bibliographie

Bebermeier, H.: „Begegnung mit Sprache(n) (BMS) in der Grundschule – und was danach?“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht- Englisch* 1997/31, 15-19.

Bebermeier, H.: „Impulse für die Weiterführung des Englischunterrichts. In der Primarstufe und in den Eingangsklassen der Sekundarstufe I“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/2005, 8-11.

Beutel, S.-I.: „Nach der Grundschule – Der Übergang in weiterführende Schulen.“ 2005. Siehe www.familienhandbuch.de.

Blondin, C. et al.: *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung.* Cornelsen, 1998.

Bludau, M.: „Vom Abholen und vom Weiterführen. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 51/1998: 157-160.

Börner, O.: „Übergang in die Klasse 5.“ In: Bleyhl (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule*. Hannover: Schroedel, 2000, 99-103.

Börner, O.: „Brücken statt Brüche. Für Kontinuität des Fremdsprachenunterrichts von der Primarstufe in die Sekundarstufe.“ In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 48 / 2001/ 4, 20-24.

Burwitz-Melzer, E./ Legutke, M.: „Die Übergangsthematik.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 69/2004, 2-8.

Burwitz-Melzer, E.: „Mit Literatur verbinden: Bilderbücher in den Klassen 3-6.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht- Englisch* 69/2004, 15-21.

Der Fremdsprachliche Unterricht- Englisch 69/2004: Themenheft „Übergang“.

Der Fremdsprachliche Unterricht- Englisch 74/2005: Themenheft „Bewegung“.

Drese, K.: „Lernstandsfeststellungen in der Grundschule und ihre Konsequenzen für die Lehrkräfte der Sekundarstufe I.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht- Englisch* 69/2004, 22-29.

Kahl, P./ Knebler, U. (1996): *Englisch in der Grundschule – und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs Englisch ab Klasse 3.* Berlin: Cornelsen.

Kieweg, W.: „Der Übergang: Zäsur oder Kontinuität? Vorschläge zur Leistungsstandserhebung.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht- Englisch* 69/2004, 34-41.

Kugler-Euerle, G.: „Englischlernen als Kontinuum – Didaktik des Übergangs oder Übergangsdidaktik?“ In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/2005, 13-17.

Legutke, M.: „Fremdsprachen in der Grundschule. Brennpunkt: Weiterführung.“ In: Riemer, C. (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Festschrift für Willis Edmondson. Tübingen: Gunter Narr, 2000, 38-52.

Legutke, M./ Lortz, W. (Hrsg.): *Englisch ab Klasse 1*. Das hessische Merry-Go-Round-Projekt. Analysen und Berichte. Berlin: Cornelsen, 2002.

Mayer, N.: „Ganzheitlichkeit und Sprache Theorie des Begriffs und empirische Zugangswege im Gespräch mit Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern.“ Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang. *Kolloquium Fremdsprachenunterricht* Band 13, 2002.

Mayer, N.: „Wo Fremdsprachenlernen beginnt: Grundlagen und Arbeitsformen des Anfangsunterrichts im Grundschulalter.“ In: Bach/ Timm (Hrsg.) (3. vollst. überarbeitete und verbesserte Auflage): *Englischunterricht.* Tübingen: Francke, 2003, 56-81.

Piepho, H.-E.: „Stufenprofile als verbindliche Etappen erfolgreichen fremdsprachlichen Wachstums.“ In: Edelhoff, C. (Hrsg.): *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Schroedel, 2001, 12-22.

Schmid-Schönbein, G.: „Anfangsunterricht.“ In Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts.* Berlin: Cornelsen, 1998, 110-126.

Schmid-Schönbein, G.: *Didaktik: Grundschulenglisch*. Berlin: Cornelsen, 2001.

Wunsch, C.: „Bridging the Gap – Überlegungen zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I“. (Teil 1). In: *Fremdsprachen Frühbeginn* 6/2001, 5-11.

Wunsch, C.: „Bridging the Gap – Überlegungen zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I“. (Teil 2). In: *Fremdsprachen Frühbeginn* 1/2002, 22-28.

Online Adressen:

http://www.familienhandbuch.de (23.08.2005)
http://www.schule-bw.de (23.08.2005)

Stephan Breidbach, Britta Viebrock

Bilingualer Sachfachunterricht aus der Sicht wissenschaftlicher und praktischer Theoretiker

Neue Tendenzen im biliSFU?

BiliSFU – Zwischen etablierter Praxis und Professionalisierung

Über bilingualen Sachfachunterricht (im Folgenden „biliSFU“) in einem Buch zu schreiben, das sich zum Ziel setzt, „aktuelle Tendenzen in der Fremdsprachenvermittlung“ aufzuzeigen, ist keineswegs selbstverständlich. Mittlerweile verteilen sich – wenn auch nicht gleichmäßig – gut 400 Schulen mit bilingualem Angebot über das Bundesgebiet. Viele Länder blicken bereits auf eine mehr als 35-jährige Praxis zurück. Aus dieser Sicht ist biliSFU somit eigentlich ein „alter Hut“.

Dennoch gibt es neue Tendenzen, denn biliSFU ist in den letzten Jahren verstärkt in das Blickfeld der Didaktik und der empirischen Bildungsforschung geraten und hat sich zu einem eigenen Forschungsfeld entwickelt. Nachdem biliSFU aus den Kinderschuhen des Schulversuchs, als der er mancherorts institutionalisiert war, herausgewachsen und zum Regelangebot vieler Schulen geworden war, und somit ein dauerhafter Bedarf an qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern erkennbar wurde, wurden an mehreren Universitäten und Studienseminaren Möglichkeiten für bilinguale Zusatzqualifikationen geschaffen. Vor diesem Hintergrund stellen wir in diesem Beitrag zwei Fragen in den Mittelpunkt: 1. Welche Entwicklungen haben in der bilingualen Didaktik stattgefunden? 2. Welche Wege der Professionalisierung gehen bilinguale Lehrerinnen und Lehrer im Zuge ihrer Tätigkeit? In beiden Fällen geht es uns um didaktische Theoriebildung: Die erste Frage zielt auf eine wissenschaftliche Systematik didaktischen Wissens, die zweite auf subjektive Theorien, die Lehrerinnen und Lehrer im Zuge ihrer praktischen Tätigkeit entworfen haben.

Wir verfolgen damit die Absicht, den wissenschaftlichen und den praktisch angeleiteten Diskurs zur Didaktik des biliSFU einander anzunähern. Jedenfalls sind wir der Auffassung, dass es sich lohnt, die jeweiligen Stärken und

das wechselseitige Potenzial auszuloten, um Lehr- und Lernprozesse bzw. Lehr- und Lernhandeln des biliSFU besser zu verstehen. Unser Ziel ist dabei, Denkmodelle (= Theoriebildung) zu präsentieren, und weniger, Handlungsmodelle zu liefern.

Zwischen wissenschaftlicher und praktischer Theoriebildung lässt sich häufig eine Frontstellung mit gegenseitigen Vorhaltungen ausmachen: Wissenschaftlicher Modellbildung wird vorgeworfen, das komplexe soziale Geschehen des Unterrichts zu idealen Konstruktionen zu verdichten, denen es genau aus diesem Grund „an Fleisch und Blut“[1] fehlt und die in gewisser Weise zu einer Trivialisierung von Lehr- und Lernprozessen führen und in Kauf nehmen, unterrichtliche Praxis bzw. die Theorien von Praktikern defizitär erscheinen zu lassen. Häufig wird dabei aber nicht berücksichtigt, dass wissenschaftliche und subjektive Theorien zwei unterschiedliche Wissensformen darstellen, die unterschiedlichen sozialen Praxen entstammen. Welche Stärken praktische Theoretiker gegenüber wissenschaftlichen haben, formuliert Michael Schart:[2]

> Lehrende [...] verfügen aufgrund der Vertrautheit mit ihrem Tätigkeitsfeld über etwas, das sie allen wissenschaftlichen Modellen voraus haben: die „praktische Erkenntnis“[3] [...]. Sie haben ein Gespür für das Funktionieren von Handlungsabläufen und ein Gefühl für die sozialen Konstellationen im Klassenraum.

Wissenschaftliche Theorien stellen vor diesem Hintergrund wiederum eine der möglichen Quellen dar, auf die sich Lehrende – neben ihrer Erfahrung, ihrem Gespür, ihrer Intuition – beziehen können.

Methodisch gehen wir im Folgenden so vor, dass nach einem Problemaufriss zum fremdsprachendidaktischen Stand des Nachdenkens über biliSFU neuere, lerntheoretisch und allgemeindidaktisch beeinflusste Ansätze einer *integrierten* Didaktik des biliSFU dargestellt werden. Daraufhin wechseln wir die

---

1 Schart, M.: „Wissenschaftliche und subjektive Theorien: Überlegungen zu einem gestörten Verhältnis am Beispiel einer Studie zum Projektunterricht.“ In: Quetz, J./ Solmecke, G. (Hrsg.): *Brücken schlagen: Fächer – Sprachen – Institutionen. Dokumentation zum 20. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 2004, 312.

2 Op. cit., 313f.

3 Weniger, E.: *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, 1929/1975, hat bereits einen ganz ähnlichen Gedanken formuliert, benutzt aber den Begriff „praktische Erfahrung“.

Perspektive und dokumentieren das theoretisch-didaktische Nachdenken über biliSFU von praktizierenden Lehrerinnen und Lehrern anhand ausgewählter Beispiele; Hierzu bedienen wir uns des Instrumentariums der ‚subjektiven Theorien' (Abschnitt 3). Abschließend führen wir die beiden Perspektiven wieder zusammen und entwickeln Grundzüge eines Theorie-Praxis-Dialogs. In einem Ausblick versuchen wir, aus dem Verständnis wissenschaftlicher *und* subjektiver Theorien Anregungen für eine reflektiertere und möglicherweise bessere Praxis des biliSFU zu gewinnen.

BiliSFU und Fremdsprachenunterricht: Von einer langen Tradition und neuen Definitionsproblemen

Der gängigen Definition zufolge wird unter biliSFU *Fachunterricht in einer Schulfremdsprache* verstanden. Zunächst ist diese Definition für Interpretationen in verschiedene Richtungen offen. So ist es möglich, den Akzent auf das Sachfach zu legen oder auf die Fremdsprache. Wie weiter unten zu sehen ist, folgen Schulpraktikerinnen und -praktiker durchaus nicht einheitlich einer der beiden Lesarten. In der Forschung war die fremdsprachendidaktische Perspektive bis vor kurzem die geläufigere.

Im Jahre 1994 umrissen Gisela Schmid-Schönbein et al. die zentrale Frage mit „Mehr oder anders?" und bezogen sich dabei auf das Erlernen der Fremdsprache. Entsprechend konzentrierten sich didaktische Konzepte und empirische Forschung auf das, was allgemein als der sprachliche 'Mehrwert' des biliSFU vermutet wird. Die Annahme eines Mehrwerts wird mit einer Reihe von miteinander verketteten Hypothesen begründet: So etwa durch eine verstärkte Kommunikationsorientierung des Sprachgebrauchs, einen längeren Aufenthalt im 'Sprachbad' (*exposure*), ein höheres Maß an sprachlichem *input*, von dem angenommen wird, dass dieser vor allem dadurch zum *intake* wird, dass die Inhalte und Anlässe der Kommunikation im sachfachlichen Kontext weitaus authentischer und relevanter für die Lernenden sein dürften. In einer solchen Parteinahme für biliSFU verbirgt sich auch stets eine Kritik am herkömmlichen Fremdsprachenunterricht, der als wenig kommunikativ gilt, weil letzten Endes doch zumeist die Sprache als Selbstzweck in den Mittelpunkt zurückkehre. Zwar ist die Mehrwert-Hypothese bisher nur punktuellen Überprüfungen unterzogen worden, jedoch weisen Studien, die sich mit dem Formen- und Wortschatzerwerb befassen[4], in die Richtung,

4 Vgl. z.B. Wode, H. et.al.: „Die Erprobung von deutsch-englisch bilingualem Unterricht in Schleswig-Holstein: Ein erster Zwischenbericht". In: *Zeitschrift für Fremdsprachen-*

dass nach Maßstäben des traditionellen Fremdsprachenunterrichts im biliSFU tatsächlich mehr gelernt wird. Außerdem unterstützt die Betrachtung der täglichen Unterrichtspraxis augenscheinlich die Tragfähigkeit der genannten Annahmen, wie das Beispiel der Lehrerin Henriette Zimmermann[5] belegt, die weiter unten zu Wort kommt. Schließlich sollte auch nicht vergessen werden, dass täglich Lernende im biliSFU einen erheblichen Teil ihrer unterrichtlichen Aktivitäten in einer Fremdsprache bewältigen und am Ende ihrer Schullaufbahn erfolgreich Abiturprüfungen in der Fremdsprache ablegen. In einer Umfrage unter 187 bilingualen Geschichtsschülerinnen und -schülern (Klassen 11-13) in Bremen gaben immerhin 94% der Befragten an, dass sie biliSFU ihren Freunden weiterempfehlen würden.[6]

Das allgemeine Klima für biliSFU ist also positiv. Nichtsdestoweniger sind hier eine Reihe von Fragezeichen angebracht. Denn es ist nicht hinreichend belegt, dass es der biliSFU als besondere Unterrichtsform ist, der diese Wirkungen alleine oder etwa in irgendeiner Weise automatisch hervorbringt: Beispielsweise gibt es über den Zusammenhang von (in)formeller Selektion beim Zugang zu bilingualen Bildungsgängen und Lernerfolg keine gesicherten Erkenntnisse. Ein Blick in bilinguale Klassenzimmer lässt hingegen erahnen, dass die Zusammensetzung der Klassen gegenüber der durchschnittlichen Schülerschaft an deutschen Schulen nicht repräsentativ sein dürfte, weder im Hinblick auf den sozialen und familiären Bildungshintergrund, noch im Hinblick auf individuelle Sprachlernbiografien. Zwar sprechen diese Einwände nicht gegen biliSFU, fordern aber zu einer differenzierten Betrachtungsweise heraus: Unter den herrschenden Bedingungen scheint biliSFU tatsächlich der bessere *Fremdsprachenunterricht* zu sein, und zwar für die Mehrzahl der Lernenden, die bis zum Abitur dabei bleiben. Ob er für alle Schülerinnen und Schüler an allen Schulen der bessere Fremdsprachenunterricht wäre, darüber lässt sich nur spekulieren. Außerdem ist die wichtige Frage weitgehend ungeklärt, ob biliSFU auch der bessere *Fachunterricht* ist. Um hier eine Klärung herbeizuführen, muss eine fremdsprachendidaktische Perspektive überschritten und mit der Perspektive der jeweiligen Sachfach-

---

forschung, 7, 1996, 15-42. Bredenbröker, W.: *Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Unterricht – Empirische Untersuchungen*. Frankfurt/M.: Lang, 2000.

5 Alle in diesem Beitrag verwendeten Namen von Lehrerinnen und Lehrern sind Pseudonyme.

6 Krüger, G.-W. 2004, www.fb10.uni-bremen.de/anglistik/bilingual/forschung.

didaktiken vermittelt werden. In dieser Richtung ist in der Vergangenheit Bewegung in der didaktischen Diskussion zu verzeichnen gewesen.[7]

Didaktische Konzepte

Wie oben angedeutet, ist die Diskussion um eine bilinguale Didaktik in der Vergangenheit um lerntheoretische und allgemeindidaktische Perspektiven erweitert worden. In diesem Abschnitt beschreiben wir didaktische Ansätze, die eine umfassendere Sicht auf die Funktion von Sprache in Lehr- und Lernprozessen entwickeln. Wir diskutieren Konsequenzen für Unterrichtskonzepte, wenn die Sprache, in der Lehren und Lernen stattfindet, eine *Fremd*sprache ist.

Der Zusammenhang von Sprechen und Denken

In jüngster Zeit ist in der Diskussion um den biliSFU die Frage in den Mittelpunkt getreten, inwiefern sich (fremd-)sprachliches und fachliches Lernen in einem gemeinsamen Konzept aufeinander beziehen lassen. Angestoßen wurden diese Überlegungen durch Forschungen des Psycholinguisten Jim Cummins, der die Rolle der Sprache bei den Vorgängen des Lernens in der Schule betrachtet. Cummins, der sich auf die kognitionspsychologische Schule Jerome S. Bruners und Jean Piagets bezieht, fasst Sprache als ein 'Werkzeug des Denkens' auf. Für ihn besteht ein enger Zusammenhang zwischen kognitiven Operationen, also dem Denken, und sprachlichen Operationen. Beide können mehr oder weniger komplex sein. Zur Unterscheidung führt Cummins die Konzepte *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) und *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) ein. Cummins konnte beobachten, dass die kognitiven und sprachlichen Anforderungen, die an Lernende im schulischen Kontext gestellt werden, mit fortschreitendem Alter zunehmend dem CALP-Bereich zuzuordnen sind. Denken und Sprechen im Unterricht erweisen sich als deutlich komplexer und abstrakter (z.B. Zusammenhänge darstellen) als solche im außerschulischen Alltag (z. B. einkaufen).

Aus der Analyse der Schulpraxis ergibt sich zugleich ihre zentrale Aufgabe: Die Schule schreitet in ihren sprachlichen Anforderungen vom allgemeinen

---

7 Vgl. z.B. Bach, G./ Niemeier, S.: *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven.* Frankfurt/M.: Lang, 2000; Breidbach, S./ Bach, G./ Wolff, D.: *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Lang, 2002; Bonnet, A./ Breidbach, S.: *Didaktiken im Dialog*. Frankfurt/M.: Lang, 2004.

(BICS) zum spezifischen und später (vor-)wissenschaftlichen Sprachgebrauch (CALP) voran und muss daher diesen Prozess in der Entwicklung der Sprache der Lernenden auch begleiten und fördern. Für den biliSFU folgt daraus, dass unter dem Erlernen der Fremdsprache vor allem der Umgang mit komplexer Sprache zu verstehen ist. Michael Grenfell schreibt hierzu:

> Developing the thought procedures therefore develops the language by stimulating the potential for meaning and expression, for example, by thinking through and solving a problem rather than simply expressing a transactional need. Clearly, procedures vary from the more to the less cognitively demanding – compare, for example, prediction and recognising. The former is fairly mechanical and based on identification of the known. However, prediction involves much wider deductive and inferencing skills, which set in place relationships of ideas, give rise to implications, and bring into operation language for their expression.[8]

In dieser Hinsicht kann fachliches Lernen immer auch als sprachliches Lernen gedacht werden. Dies hat wiederum eine veränderte Sichtweise auf Sprache zur Folge: Es kommt nicht in erster Linie auf Sprache als System von Regeln und Symbolen an, dessen formale Anforderungen man gut oder weniger gut beherrschen kann. Sondern sprachliche Formen und Strukturen werden unter funktionalen Gesichtspunkten betrachtet und erweisen sich dann als sinnvoll, wenn sie helfen, kognitiv anspruchsvolle Denktätigkeiten sprachlich zu gestalten. Hierin liegt der wesentliche Unterschied zu einer traditionellen fremdsprachendidaktischen Perspektive.

Begriffsbildung – zweisprachig

Der Grund, warum die Schule komplexere Sprache als die des Alltags benötigt, liegt in der allgemeinen Zielsetzung von Fachunterricht. Eines seiner wesentlichen Momente liegt in der Erarbeitung komplexer, zumeist wissenschaftlich begründeter Begriffe.[9] ‚Begriff' ist hier allerdings nicht gleichbedeutend mit ‚Wort' oder ‚Lexem'. Begriffe sind in gewissem Sinn ‚geronnene' Bedeutungseinheiten, die zuweilen ganze Theoriegebäude beinhalten. Das Beispiel des Begriffs ‚Demokratie' soll dies verdeutlichen. Die fachliche

---

8 Grenfell, M.: „Theoretical Justifications." In: ders., (Hrsg.), 2002, 42.

9 Vgl. z.B. Zydatiß, W.: „Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm". In: Breidbach, S./ Bach, G./ Wolff, D. (Hrsg.), 2002.

Bedeutung erschließt sich nicht bereits durch eine einfache Übersetzung aus der Fremd- in die Erstsprache (Demokratie → *democracy*). Vokabelgleichungen dieser Art bleiben solange an der Oberfläche, wie das *Konzept*, das sich hinter dem Begriff ‚Demokratie' verbirgt, nicht aufgeschlüsselt wird. Lernende haben aus ihrem Alltagsverständnis eine Vorstellung von Demokratie/ *democracy* möglicherweise folgender Art: Wenn in der Klasse Entscheidungen zu treffen sind, hört man oft das Argument, dass eine Mehrheitsentscheidung demokratisch ist. Oder dass Demokratie dann gegeben ist, wenn jeder seine Meinung äußern darf. Demokratietheoretisch ist das Konzept weitaus komplexer und umfasst weitere Aspekte wie z.B. Volkssouveränität und Rechtstaatlichkeit. Die notwendige Erarbeitung solcher Prinzipien knüpft an Lernertheorien (Demokratie gleich Mehrheitsentscheid; Demokratie gleich Meinungsfreiheit) an. Als angepeiltes Ziel eines Lernprozesses müsste man daher formulieren, dass sich der Gebrauch des Wortes ‚Demokratie' durch die Lernenden von seinem ursprünglichen Gebrauch unterscheidet, indem er sowohl enger, als auch differenzierter, kurz: fachlicher wird.

Geht man davon aus, dass sich das Lernen von der in Alltagssprache ausdrückbaren unmittelbaren Erfahrung zu fachlich-abstrakten Denkgebäuden bewegt, lässt sich folgern, dass die Alltagssprache im biliSFU eine zentrale Position einnimmt.[10] Fachsprache und Fachterminologie gewinnen aus dieser Sicht erst relativ spät innerhalb des Lernprozesses an Gewicht. Der Physikdidaktiker Josef Leisen argumentiert, dass das Lernen seinen Ausgang nicht bei der Fachsprache und Fachbegriffen nimmt, sondern diese gewissermaßen am Ende des Lernens stehen – als Kürzel für das Ergebnis der gedanklichen Arbeit.[11]

Der Fremdsprachendidaktiker Wolfgang Hallet sieht im Anschluss daran die Besonderheit des biliSFU darin, dass die Lernenden fachliche Begriffe in der Fremdsprache entwickeln müssen, ihnen aber als kognitiver Ausgangspunkt nur die weniger komplexen Alltagsbegriffe ihrer Erstsprache zur Verfügung stehen.[12] Hallet äußert die Vermutung, dass Lernende bei der Entwicklung komplexer und semantisch differenzierter Begriffe auf dem Wege des Überschreitens von Sprachgrenzen zu besonderen Erkenntnissen, z.B. über die

10 Vgl. Bonnet, A. 2002.

11 Leisen, J.: Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht. (DFU), Bonn: Varus, 1999, 7.

12 Vgl. Hallet, W. 2002.

Funktion und das Funktionieren von Sprache gelangen können. Über die genaue Beschaffenheit solcherart zweisprachig gebildeter Begriffe und über die mentalen Wege ihres Zustandekommens ist allerdings sehr wenig bekannt.

Die Rolle der Sprache und Interaktion bei der Konstruktion von Wirklichkeit

Vor allem die didaktische Strömung, die im biliSFU die Möglichkeit zur Umsetzung des kommunikationsorientierten Ideals von Fremdsprachenunterricht erkannte, hat die Fremdsprache – und mit ihr Sprache insgesamt – lange Zeit ausschließlich als Kommunikationsmedium angesehen. Die dahinter liegende Vorstellung von Sprache lässt sich mit dem Bild des Büroboten beschreiben, der Informationen in Aktendeckeln (sprich „Wörtern") verpackt, von Absender zu Empfänger bringt, wo die Information entnommen und weiterverarbeitet wird. Der Bürobote ‚Sprache' überträgt Informationen, ohne diese zu verändern. Folgt man den Ausführungen zur zweisprachigen Begriffsbildung, erscheint diese Sicht dagegen als verkürzt. Ähnlich wie in der Fremdsprachendidaktik[13], hat sich auch in der Didaktik des biliSFU eine konstruktivistische Strömung herauskristallisiert: Dabei wird die Frage aufgeworfen, wo der Ursprung von Bedeutung zu sehen ist. Ist sie „objektiv" vorhanden oder wird sie „konstruiert"? Bedeutung, so lautet die Argumentation, kann nicht in den Wörtern enthalten sein, die ihrem Charakter nach nichts anderes sind als sprachliche *Zeichen*.

Wenn man aber die Bedeutung einer Information nicht an den Wörtern ablesen kann, ist Lernen nicht mehr ein Anhäufen von Informationen – oder Wissen. Nach konstruktivistischer Auffassung geht es um Bedeutung. Diese ist nicht gleich Information, da letztere als außerhalb des Individuums existierend angenommen werden muss, während Bedeutung stets mit *Deutung* auf der Grundlage bestehender Denkstrukturen des Einzelnen in Verbindung gebracht wird. Daher kann Bedeutung nicht einfach aufgenommen oder übernommen werden, sondern muss von jedem Menschen individuell hergestellt, sie muss konstruiert werden.

Wie aber sieht diese Arbeit an der Bedeutungskonstruktion im biliSFU genau aus? Andreas Bonnet[14] entwickelt in einer Untersuchung von problemorientierter Kleingruppenarbeit bilingual Lernender ein Modell, in dem die Kons-

13 Vgl. Wendt, M.: „Kontext und Konstruktion: Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung". In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 13,1, 2002.

14 Bonnet, A./ Breidbach, S., op. cit., 2004.

truktion von Bedeutung auf zwei verschieden Wegen erkennbar ist. Entweder bringen die Lernenden ihre Vorstellungen von einem Sachverhalt (z.B. Was ist Demokratie?) in die Diskussion ein und erleben an den Reaktionen ihrer Partner, ob es sich um – gemessen am Stand der Gruppe – tragfähige Vorstellungen handelt. Dieses Austesten bezeichnet Bonnet gemäß konstruktivistischer Terminologie *Viabilitätsprüfung*.[15] Die zweite Möglichkeit ergibt sich, wenn Lernertheorien nicht ver- und abgeglichen werden, sondern zusammenfließen und sich daraus neue Strukturen einer gemeinsamen, neuen Vorstellung ergeben. Hierbei gewinnt die Interaktion etwas sehr viel stärker Partnerschaftliches. Unter Rückgriff auf den Symbolischen Interaktionismus spricht Bonnet hier von der *Emergenz* von Bedeutung.

Die Rolle des Faches bei der sprachlichen Erschließung der Welt

In die Diskussion um eine Didaktik des biliSFU sind in der Vergangenheit auch vermehrt Überlegungen eingeflossen, die aus dem Bereich der wissenschaftstheoretischen Didaktik entstammen. Den Anstoß liefert der Gedanke, dass Wissenschaften und Wissen, in ähnlicher Weise wie wir es oben für den Begriff der Information dargestellt haben, nicht einfach deswegen existieren, weil sie die Welt, die sie erforschen, naturgetreu abbilden, sondern weil sie einer bestimmten menschlichen Erkenntnis- und sozialen Handlungsstruktur entsprechen. Der Systemtheoretiker Niklas Luhmann schreibt über die Wissenschaften:

> Man kann nicht davon ausgehen, dass die Welt der Gegenstände selbst nach dem Schema der wissenschaftlichen Disziplinen geordnet ist – so als ob die Schöpfung oder die Natur die Entstehung von Wissenschaften im Voraus schon berücksichtigt hätte. Die Wissenschaften unterscheiden sich vielmehr dadurch, dass sie Gegenstände im Lichte verschiedener Unterscheidungen behandeln.[16]

15 Es ist natürlich vorstellbar, dass Viabilitätsprüfung auch in der Interaktion mit Lehrenden stattfindet. Bonnets Versuch hatte den Vorteil, dass in den Kleingruppen das Hierarchiegefälle zwischen Lehrenden und Lernenden entfiel, das „echter“ Bedeutungsaushandlung im schulischen Alltag oftmals sehr enge Grenzen setzt.

16 Luhmann, N.: „Erziehender Unterricht als Interaktionssystem“. In: Ders. *Schriften zur Pädagogik*, herausgegeben und mit einem Vorwort von Lenzen, D., Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2004, 12.

Eine ebenfalls wichtige Rolle spielt die Einsicht in die Notwendigkeit, dass jede (abstrahierende) Erkenntnis nur sprachlich ausgedrückt werden kann.[17] Beide Aspekte zusammen genommen führen zu folgendem Schluss: Sich eines Gegenstandes unter einer bestimmten Perspektive anzunehmen, bedeutet zugleich, bestimmte Mittel der Kommunikation und mithin der Sprache zu erzeugen, in die der Gegenstand gefasst wird, durch die er ausgedrückt wird. Der Philosoph Ludwig Wittgenstein nennt solche Praxen „Sprachspiele".[18] Im Sprachspiel „Demokratietheorie" gibt es die Bedeutung des sprachlichen Zeichens ‚Demokratie'; Wittgenstein betont, dass diese jedoch keine absolute, sondern eine relative Größe ist und dass die Bedeutung eines Wortes zu kennen heißt, die Regeln seines Gebrauchs zu kennen. Insofern liegt die Formulierung nahe, dass auch die Fächer der Schule ihre eigene Sprache sprechen. Zusätzlich zur Unterscheidung zwischen Erstsprache der Lernenden und der Unterrichtssprache durchzieht den biliSFU also eine weitere Grenze, die durch das Unvertraute und in diesem Sinne Fremde der spezifischen Perspektive des jeweiligen Faches auf einen Gegenstand markiert wird. Daraus ergibt sich einmal mehr, dass die formale Beherrschung der Fremdsprache – im Sinne traditionellen Fremdsprachenunterrichts – nicht deckungsgleich mit der Beherrschung der Sprache des Faches ist. Weil die Sprache des Faches und dessen Begriffe beide gleichermaßen fremd sind, spielen *kommunikative Fähigkeiten* in der Fremdsprache eine entscheidende Rolle, denn ohne begriffliche Grundlage läuft jede bloße Übersetzung von Fachsprache und Fachtermini ins Leere und ohne kommunikative Fähigkeiten ist der Aufbau von Begriffen, etwa im Prozess der Bedeutungsaushandlung, nur schwer vorstellbar.

Das Interkulturelle

Es gehört in Deutschland zum festen Bestand der Legitimierung von biliSFU, diesen als Ort interkulturellen Lernens zu verstehen. Diese Ansicht fußt auf dem Gedanken, dass die Lernenden in der Begegnung mit der/ den „Zielsprachenkultur/en" sich des Unterschiedes zwischen und der Relativität von Werturteilen gegenüber dem Eigenen und dem Fremden bewusst werden können. Daher gilt biliSFU als besonders geeignet, zur Verständigung zwi-

17 Vgl. Poser, H.: Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung. Stuttgart: Reclam, 2001, 28f.

18 Vgl. zum Folgenden die Ausführungen von Krämer, S.: *Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2001, 116ff.

schen den Völkern eines beschleunigt zusammenwachsenden Europas oder im Weltmaßstab zum Abbau von kulturellen Zentrismen aller Art beizutragen. Eine solche Aufgabenstellung wird in der Regel mit den Fächern Geschichte, Erdkunde und Politik in Verbindung gebracht, was dazu geführt hat, dass es biliSFU in naturwissenschaftlichen Fächern in Deutschland sehr schwer hat, sich zu etablieren. Denn der dieser Argumentation zugrunde liegende Begriff von Kultur bezieht sich zumeist auf nationale oder ethnische Kulturen und dient in der Fremdsprachendidaktik traditionell zur Unterfütterung landeskundlicher Ansätze.

Seit einiger Zeit wird gegen diesen Kulturbegriff auch von Seiten der Fremdsprachendidaktik[19] vehement Einspruch erhoben. Kritisiert wird, dass die Kategorien von Nation bzw. Volk/ Ethnie zu grob ist und daher eine Tendenz zur Stereotypen- und Ideologiebildung entwickelt. In postindustriellen Migrationsgesellschaften, wie sie in Europa nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden sind, lösen sich dagegen die internationalen wie *inner*nationalen Sprach- und Kulturgrenzen zunehmend auf. Ein national-ethnischer Kulturbegriff erfasst diese Phänomene nicht und wird aus diesem Grund bereits der Vielfalt der einheimischen Schülerschaft nicht gerecht.

Ein weiterer Grund, warum ein solcher Kulturbegriff für den biliSFU problematisch ist, besteht darin, dass er mit Kulturverständnissen, wie sie in anderen Sachfachdidaktiken vertreten werden, nicht kompatibel ist: Bereits im vorangehenden Abschnitt ist angeklungen, dass jeder Fachunterricht Erfahrungen mit Fremdheit ermöglicht. Eine mögliche Unterscheidung haben Bonnet/ Breidbach/ Hallet vorgeschlagen. Diese verläuft auf der einen Seite zwischen *kognitiver Fremdsprachlichkeit* des biliSFU und bezeichnet den Vorgang fremdsprachiger Begriffsbildung, also das Problem in einer fremden Sprache zu denken. Die andere Seite der Unterscheidung ist *diskursive Fremdsprachlichkeit*. Sie bezieht sich auf die jeweiligen „Perspektiven der Weltdeutung“[20], die durch die verschiedenen Fächer repräsentiert werden[21],

19 Z. B. Thürmann, E.: „Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung“. In: *Die Neueren Sprachen* 93,4, 1994; Hu, A.: „Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 10,2, 1999.

20 Bonnet, A./ Breidbach, S./ Hallet, W.: „Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte“. In: Bach, G./ Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englischunterricht*, 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen: Francke, 2003, 183ff.

sodass das Denken in fremden (Fach-)Welten als Fremdsprache interpretiert werden kann.

Aus diesen Überlegungen folgt, dass die interkulturelle Dimension des biliSFU entlang anderer Grenzen verläuft als an denen des traditionellen Fremdsprachenunterrichts landeskundlicher Prägung. Interkulturalität im biliSFU fragt danach, ob die „*Qualität* der Kommunikation“[22] es Lernenden erlaubt, Fremdheit zu erfahren, etwa bei Fragen der politischen oder ethischen Urteilsbildung. Dabei werden weder die Fremdsprache, noch die Erstsprache der Lernenden und noch weniger die Lernenden selbst vorab mit kulturellen Zuschreibungen belegt. Die interkulturelle Dimension des biliSFU beinhaltet vielmehr auch Fremdheitserscheinungen des Fachunterrichts in der Begegnung und Auseinandersetzung mit der Denkwelt eines Faches. Insofern stellt biliSFU weit mehr als lediglich „Fachunterricht in einer Schulfremdsprache“ dar, sondern eine prototypische Form fächerverbindenden Unterrichts, in dem Gegenstände aus einer Vielzahl von möglichen Diskursperspektiven erschlossen werden können. Treten dabei Fremdheitserfahrungen auf, machen *diese* die interkulturelle Dimension des biliSFU aus.

Lehrerinnen und Lehrer im bilingualen Sachfachunterricht

Die bis hierher erläuterten Aspekte sind das Ergebnis der wissenschaftlichen Diskussion, wie sie in der jüngsten Vergangenheit geführt worden ist. Wie wir oben jedoch bereits erwähnt haben, blickt eine Vielzahl von Schulen bereits auf eine langjährige Erfahrung mit bilingualem Unterricht zurück. In dieser Zeit stand den Lehrerinnen und Lehrern zumeist zwar ein – vom einsprachigen Fachunterricht übernommener – Lehrplan als formale Richtlinie bezüglich der Auswahl und Legitimation fachlicher Unterrichtsinhalte zur Verfügung, jedoch kein übergeordneter, theoretisch abgesicherter Orientierungsrahmen für darüber hinaus gehende didaktische und methodische Entscheidungen, sodass die Lehrkräfte an dieser Stelle eine Vielzahl von Entscheidungen treffen und zumindest für sich selbst begründen mussten. Welche Konsequenzen sich aus der Verwendung einer Fremdsprache als Arbeits-

---

21 Erziehungswissenschaftliche Anliegen der Thematisierung weiterer relevanter Kategorien sozialer Differenz z.B. Geschlecht, soziale Position und kulturelles Kapital (Bourdieu) spielen hier ebenfalls eine Rolle, die wir jedoch an dieser Stelle nicht ausarbeiten können.

22 Hu, A.: „Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 10,2, 1999, 277-303, 298, Hervorh. S.B./ B.V.

sprache ergeben, blieb dabei für jeden einzelnen zu klären. Es ist davon auszugehen, dass die beteiligten Lehrkräfte im Unterricht unter einem besonderen Handlungsdruck gestanden haben, der sich dadurch verstärkt hat, dass sie sich auf kein abgesichertes theoretisches Fundament zur Handlungsplanung im Voraus bzw. zur Handlungsrechtfertigung im Nachhinein beziehen konnten.

Während das wissenschaftliche Theoriedefizit in der Didaktik des biliSFU zunächst als Manko erscheinen mag, räumt es den Lehrkräften größere Gestaltungsmöglichkeiten ein. Wir gehen davon aus, dass die in diesem Kontext entstandenen subjektiven didaktischen Theorien[23] zum festen kognitiven Inventar von bilingualen Lehrerinnen und Lehrern gehören und zusammen mit individuellen Einstellungen eine wesentliche Grundlage für didaktische Entscheidungen und unterrichtspraktische Innovationen bilden.[24]

Die Perspektive der „praktischen" Theoriebildung zum biliSFU, die Lehrerinnen und Lehrer vor dem Hintergrund ihrer täglichen Erfahrung vornehmen, steht in den folgenden Abschnitten im Zentrum.

Subjektive didaktische Theorien bilingualer Lehrerinnen und Lehrer

Wenn wir mit Erich Weniger[25] annehmen, dass Lehrerhandeln immer schon theoriehaltig ist, wenn auch auf unterschiedlichen Stufen der Abstraktion, dann gilt es im Rahmen der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern, Möglichkeiten zu schaffen, mit denen sie sich ihre individuellen Theorien bewusst machen können.

---

23 Zu diesem Konzept vgl. insbesondere Groeben, N. et al.: Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke, 1988.

24 „Subjektiv" soll bedeuten, dass die Theorien der jeweiligen Lehrperson eigen sind. Dabei kann es sich um übernommene „objektive", d. h. intersubjektiv akzeptierte und mit wissenschaftlichen Methoden hergestellte, Theorien, um eine selbstständig theoretisch hergeleitete Konstruktion oder um reflektiertes und abstrahiertes Erfahrungs- oder Praxiswissen handeln.
In Ausbildung und Berufstätigkeit von Lehrkräften sind die Elemente „Theorie" und „Praxis" ja immer enthalten, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung zu unterschiedlichen Zeiten in der Berufsbiographie. Subjektive didaktische Theorien enthalten mit großer Wahrscheinlichkeit immer auch Fragmente, die aus „objektiven" Theorien übernommen sind, aber nicht notwendigerweise als solche bewusst sind oder gekennzeichnet sein müssen.

25 Vgl. Weniger, E. 1929/1975.

Mit Blick auf den biliSFU gibt es erste Projekte zur Professionsforschung[26] sowie zur Erforschung subjektiver didaktischer Theorien.[27] Una Dirks arbeitet in ihren Untersuchungen von Handlungs- und Deutungsmustern zwei Grundtypen bilingual unterrichtender Lehrkräfte mit bestimmten Merkmalen hinsichtlich des berufbiographischen Hintergrunds, der eigenen Sprachkompetenz, der Handlungs- und Kommunikationsschemata im biliSFU, der eigenen Motivationen und weiteren Aspekten heraus: ‚Kulturhüter' und ‚Weltenwanderer'. Während ersterer vor allem „die Wahrung der jeweiligen Fach- und Disziplinlogik im Blick hat"[28], zeichnet sich letzterer durch „eine eher unbekümmerte, fachlich weniger fokussierte Auseinandersetzung mit neuen Anforderungen"[29] aus. Er weist eine „Tendenz zur Öffnung der Sinngrenzen des bilingualen Sachfachs"[30] auf und neigt zu methodischer und inhaltlicher Vielfalt sowie zu prozess- und kommunikationsorientierten Verfahren.

Wenngleich diese Typisierungen auf der einen Seite die Vielfalt der Dispositionen einzelner Persönlichkeiten und ihre unterschiedlichen Ausprägungen kategorisierbar und handhabbar machen, bedeuten sie auf der anderen Seite eine Vereinfachung und Idealisierung von *individuellen* Denk-, Argumentations-, Handlungs- und Deutungsmustern. Deren Komplexität erschließt das Konzept der subjektiven Theorien, das zunächst auf einer elementaren Ebene angesiedelt ist und die differenzierte Beschreibung jeweils „*einer* Möglichkeit (oder ‚Spielart') von Wirklichkeit"[31] zum Ziel hat. Dieser Ansatz bringt es mit sich, die Ebene der Einzelfallstudien, die im Rahmen eines solchen Artikels allerdings kaum darstellbar sind, in den Mittelpunkt zu rücken und ggf. auch nicht zu überschreiten.

Grundsätzlich zeichnet sich in dem genannten Projekt zur Erforschung subjektiver didaktischer Theorien bilingualer (Erdkunde-) Lehrerinnen und -lehrer eine Parallele zwischen subjektiven Theorien der Lehrkräfte und dem Verlauf der wissenschaftlichen Diskussion ab, an deren Beginn das Feld der Didaktik zwischen den Polen ‚erweiterter Fremdsprachenunterricht' und

---

26 Vgl. Dirks, U.: „'Kulturhüter' oder 'Weltenwanderer'? Zwei 'ideale' Realtypen bilingualen Sachfachunterrichts." In: Bonnet, A./ Breidbach, S. (Hrsg.), 2004.

27 Vgl. Viebrock, B., erscheint. Erste Ergebnisse vgl. Viebrock, B.: „Elemente einer subjektiven didaktischen Theorie: Was ein Lehrer über fremdsprachliches Lernen und Konzeptbildung im bilingualen Unterricht denkt". In: Bonnet, A./ Breidbach, S. (Hrsg.), 2004.

28 Dirks, U. 2004, 136.

29 Op. cit., 136.

30 Op. cit, 132.

31 Wendt, M. 2002, 49, Hervorhebung im Original.

‚Fachunterricht in einer Fremdsprache' aufgespannt worden ist. Während Vertreter der ersten Position[32] für die Diskussion um eine bilinguale Didaktik überwiegend fremdsprachendidaktische Begründungszusammenhänge zugrunde legen, beziehen Vertreter der zweiten Position[33] sich hauptsächlich auf sachfachdidaktische Begründungszusammenhänge. Diese beiden Grundpositionen finden sich auch in den subjektiven Theorien bilingualer Erdkundelehrer, wobei sich ein deutliches Schwergewicht auf Seiten der Sachfachdidaktik finden lässt. Die Tatsache, dass in dem Unterricht eine andere Sprache als Arbeitssprache verwendet wird, hat in dieser Gruppe nur vereinzelt Einflüsse auf didaktisch-legitimatorische Überlegungen, wohl aber auf methodische Entscheidungen, die sich hauptsächlich aus der Frage der „Wortschatzvermittlung" ergeben.

Für eine dritte Position, die stärker den oben skizzierten neueren didaktischen Konzepten entspricht und die sowohl über fremdsprachendidaktische als auch geographiedidaktische Kontexte hinausgeht und neue Begründungszusammenhänge für didaktische Entscheidungen herstellt, um damit mögliche Widersprüche in einem mehr oder weniger kohärenten (subjektiv-) theoretischen Rahmen zu integrieren und Begrenzungen einer Polarisierung zu überwinden, gibt es in der genannten empirischen Studie keine hinreichende Evidenz. Vielmehr scheinen an dieser Stelle die strukturellen und institutionellen Bedingungen des biliSFU (z.B. die mögliche Ausrichtung auf eine Abschlussprüfung, das zur Verfügung stehende Stundenbudget o. ä.)[34] einen starken Einfluss auf die Bildung subjektiver Theorien auszuüben.

Welche didaktischen Überlegungen bilinguale (Erdkunde-) Lehrerinnen und Lehrer im Einzelnen anstellen und welche Bezugskontexte sie bemühen, zeigen wir im Folgenden anhand ausgewählter Beispiele des genannten Forschungsprojekts.

Fächer und Rollen zwischen Tradition, Kritik und Innovation

Das konstatierte Theoriedefizit in der Didaktik des biliSFU räumt den Lehrkräften Gestaltungsmöglichkeiten ein, die sich über den biliSFU hinaus auch auf ihre Rolle als Fremdsprachenlehrerin oder ihre Rolle als Sachfachlehrer

---

32 Vgl. z.B. Schmid-Schönbein, G. et al.: „'Mehr oder anders?' Konzepte, Modelle und Probleme des Bilingualen Unterrichts". In: *Fremdsprachenunterricht*, 1, 1994.

33 Vgl. z.B. Müller, C.: „Fachdidaktik im bilingualen Erdkundeunterricht." In: *Geographie heute*, 181, 2000.

34 Vgl. auch die Ergebnisse von Dirks, U., 2004, 135f.

auswirken können. Landläufige Erwartungen, wie Fremdsprachenunterricht auf der einen Seite oder Sachfachunterricht auf der anderen Seite auszusehen und was sie zu „vermitteln“ haben, wird durch die mit Blick auf biliSFU notwendigen Entscheidungen und Neuorientierungen in Frage gestellt. Um es mit Una Dirks’[35] Worten zu sagen:

> Eine – auf weitgehend geteilten Wissensbeständen und Sprachkompetenzen beruhende – deutschsprachige Fachtradition wird zugunsten einer – zur gemeinsamen Verständnissicherung notwendigen – Erklärung fremdsprachlicher Begriffe und einer Systematisierung des Unterrichtsgegenstands aufgebrochen. Dadurch eröffnen sich für die Lehrer/innen neue Zugänge zu ihnen bisher verschlossenen Sinnhorizonten, Denk- und Erkenntnisformen; sie vollziehen ein kreolisierendes [...] Re-Framing etablierter Praktiken.

Diese Ansätze eines ‚kreolisierenden Re-Framing’ können sehr unterschiedlich aussehen. Eine Teilnehmerin des genannten Projekts zur Erforschung subjektiver Theorien, die Lehrerin Henriette Zimmermann, macht deutlich, an welchen Stellen sie durch Anforderungen des biliSFU zum Entwurf neuer ‚Sinnhorizonte’ angeregt wird und welche Aspekte des Fremdsprachenunterrichts ihrer Meinung nach zu überdenken sind:

Der Vorteil [des biliSFU] liegt darin gegenüber dem Englischunterricht jetzt – ich kann’s ja nur mit dem Englischunterricht vergleichen – dass die Schüler eher die Sprache als Medium wirklich annehmen, davon ganz normal Gebrauch machen. *(hmhm)* Das kommt eben dadurch, dass sie merken, sie werden wenig verbessert, sie können einfach so drauf losreden. Ich muss natürlich- bestimmte Sachen muss ich verbessern, also wenn jemand immer wieder, /äh/ was weiß ich, ’ne Frage nicht mit to do stellt oder irgend so was oder nicht mit do verneint oder so, dann sag’ ich mal: „Hier, das ist doch so und so, *(hmhm)* ne. Das weißt du auch.“ Und ich muss natürlich auch auf die Fachbegriffe achten, ne, *(hmhm)* Die müssen da sein. Und Aussprache, wenn die immer wieder falsch ist von einem bestimmten Wort, verbesser’ ich das auch. Ansonsten werden die Schüler eben nicht korrigiert und haben dadurch das Gefühl, „Ich kann mich ungehemmt ausdrücken, ohne dass da jetzt ständig gesagt wird: ‚Stopp, das Wort war falsch ausgesprochen und dies und das.’“ Das nimmt also ’ne Hemmung *(hmhm)* ’raus. Ja, das ist das, dass sie

35 Dirks, U., op. cit., 136, Kursivierung im Original.

also zu der Sprache Zugang finden und eher sprechen in dieser Sprache, also wirklich, ja, kommunizieren, sprechen. (VII 19/18-19/31)

Darüber hinaus hat Henriette Zimmermann die Erfahrung gemacht, dass ihre bilingualen Schülerinnen und Schüler über bessere Texterschließungsstrategien verfügen und sich „manchmal auch Dinge zusammenreimen“ (VII 20/10) können. Als Begründung führt sie den Fokus auf inhaltliche Aspekte an. Diese Beobachtung sowie ihr Korrekturverhalten, das sie im Vergleich zum Englischunterricht als zurückhaltender wahrnimmt und das für sie die Ursache freier verfügbarer Kommunikationsfähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler im biliSFU darstellt, hat bei Henriette Zimmermann offenbar einen Prozess des Re-Framing angestoßen. Auf die Frage, ob ihre Ausführungen zum biliSFU nicht zugleich als eine Forderung nach einer gründlichen Reform des Englischunterrichts zu verstehen seien, antwortet sie im Interview:

> Nein, /ähm/ das geht leider nicht, sehe ich jetzt so als Englischlehrerin, weil wir eben mit Grammatik arbeiten müssen. Das geht auch nicht. Aber ’ne Reform des Englischunterrichts würde ich also trotzdem begrüßen. Dass /ähm/ dennoch mehr versucht wird, die Schüler zum Sprechen zu ermutigen. Das geht schon (VII 20/24-20/27).[36]

Henriette Zimmermann bleibt in dem Gespräch ihrem Selbstverständnis als Englischlehrerin treu und traditionellen Vorstellungen von Englischunterricht verbunden, in dem Grammatikarbeit eine große Rolle spielt. Vor dem Hintergrund der Anforderungen, die sich für sie aus dem biliSFU ergeben, entwirft sie grundsätzlich zwei Rollen, die Englischlehrerin und die biliSFU-Lehrerin, die mit unterschiedlichen Kompetenzen ausgestattet sind und jeweils unterschiedliche Zielvorstellungen verfolgen (müssen). Die Rollendifferenz scheint es Henriette Zimmermann zu erlauben, ihr jeweiliges Unterrichtshandeln zu legitimieren. Im Prozess des Re-Framing etablierter Praktiken könnte eine konsequentere Kommunikationsorientierung, die einen Formenerwerb stärker „im Vorübergehen“ miterledigt, für Henriette Zimmermann zwar einen reformierenden Ansatz des Fremdsprachenunterrichts darstellen. Offenbar geht er aber nicht mit einer grundsätzlichen Infragestellung ihres Selbstbildes als Englischlehrerin und ihrer Vorstellung von Englischunter-

36 Die Nummerierung bezieht sich auf die Archivierung der Daten. Mit Blick auf eine bessere Lesbarkeit sind die Zitate aus den Lehrerbefragungen sprachlich leicht geglättet (z.B. Tilgung von Wiederholungen, *false starts* etc.). Die kursiv gedruckten Einschübe in Klammern stammen von der Interviewerin. Unterstrichene Textteile weisen auf eine auffällige Betonung hin.

richt einher. Henriette Zimmermann wird durch den biliSFU zwar dazu angeregt, den Sinnhorizont 'Kommunikationsorientierung' stärker in den Blick zu rücken, die oben skizzierten Überlegungen zur Begriffsbildung und Bedeutungskonstruktion spielen für sie aber (noch) keine Rolle.

Ein weiterer Teilnehmer des Forschungsprojekts, der Lehrer Martin Willenbrock, wendet den Blick auf den Sachfachunterricht. Er benutzt die im Kontext des biliSFU notwendigen Entscheidungen und Neuorientierungen dazu, grundlegende geographiedidaktische Fragen wieder in den Mittelpunkt der Diskussion zu rücken. Eine Orientierung an „Schlüsselqualifikationen“ (V 19/6) und an ‚Schlüsselproblemen’ findet er beispielsweise eher problematisch. In seinen Augen lässt sich eine solche Ausrichtung nicht immer mit einer für ihn sinnvollen inhaltlichen Reduktion in Einklang bringen:

> Das ist ja auch das Problem in unserem Fach Erdkunde, dass man sich nicht einig ist, welchen Stellenwert beispielsweise die physische Geographie hat. *(hmhm)* Und ich mein’, da müsste endlich mal Klarheit geschaffen werden, dass das für unser Fach etwas ganz ganz- [Wichtiges ist,] was wir *da* vermitteln können, ne. [...]

Inwieweit wir da unbedingt alle diese Schlüsselqualifikationen erreichen müssen und diese ganzen Problembereiche abhandeln müssen wie, was weiß ich, Frauenfrage *(hmhm)* und diese ganzen Sachen. Ich denke, es wäre sinnvoll, *da* ’ne Reduktion *(hmhm)* vorzunehmen auf die Dinge, die unser Fach *wirklich* leisten kann, nech. Die anderen Dinge können andere Fächer vielleicht viel besser leisten. (V 18/31-19/10)

Durch den biliSFU wird Martin Willenbrock zu einer kritischen Befragung des inhaltlichen Kanons des bilingualen und darüber hinaus auch des monolingualen Erdkundeunterrichts angeregt. Martin Willenbrock nimmt den bilingualen Unterricht – stärker noch als Henriette Zimmermann – zum Anlass, seinen bereits seit langem ausgeprägten Standpunkten neuen Nachdruck zu verleihen und sie wieder ins Zentrum der Diskussion zu stellen. Dies führt ihn, wie sich durch die zitierte Interviewstelle vermuten lässt, nicht zuletzt in Richtung einer Auseinandersetzung mit didaktischen Grundfragen, etwa dem Konzept der Schlüsselqualifikationen, das in der Geographiedidaktik als

wichtiges Fundament der Legitimation des Unterrichtsfaches Erdkunde gilt.[37]

Beide Beispiele zeigen, dass ein Re-Framing etablierter Praktiken nicht nur innerhalb des biliSFU stattfindet, sondern eine impulsgebende Wirkung auch über dessen Grenzen hinaus auf den monolingualen Sachfachunterricht und auf den Fremdsprachenunterricht haben kann.[38] Gleichzeitig verweisen die Beispiele aber auch darauf, dass Lehrerinnen und Lehrer bezüglich des biliSFU didaktische Überlegungen in vielfältigen Bezugskontexten anstellen und sich aus Begründungsangeboten der Fremdsprachen- und der Sachfachdidaktik bedienen. Auch wenn der Didaktik des biliSFU lange Zeit eine gewisse Theorielosigkeit vorgeworfen werden konnte – die Lehrerinnen und Lehrer als seine Akteure sind keinesfalls theorielos. Vielmehr deutet die Vielfalt der individuellen Theoretisierungen und subjektiven didaktischen Konzepte auf eine ebenso vielgestaltige Praxis des biliSFU hin, die es wohl nicht erlaubt, von *dem* bilingualen Unterricht zu sprechen.

Zukunft des biliSFU: Lehrerinnen und Lehrern den Rücken stärken

Wir haben versucht, deutlich zu machen, dass didaktische Theoriebildung über theoretischen Input erfolgen kann, sich aber auch an die Lehrerinnen und Lehrer direkt wenden und mit deren (praxisgeschulten) Konzepten arbeiten kann. Im ersten Fall ist das fremdsprachendidaktische Erbe in der bilingualen Theoriebildung lange Zeit spürbar geblieben, und sie hat sich allmählich zu einer lerntheoretisch und allgemeindidaktisch angelegten Grundposition vorgearbeitet. Im zweiten Fall steht bilinguale Theoriebildung vor dem Problem, biliSFU stark von den Bedürfnissen des täglichen Unterrichtsgeschehens und von etablierten Vorstellungen von den inhaltlichen und formalen Anforderungen des Fachunterrichts (wie sie sich beispielsweise in Lehrplänen finden) her zu denken. In diesem letzten Abschnitt möchten wir aufzeigen, zu welchem gegenseitigen Nutzen für eine theoretisch fundierte und praktisch relevante Didaktik des biliSFU diese Perspektiven miteinander verschränkt werden können, aber auch welche möglichen Hindernisse auf dem Weg dorthin noch zu überwinden sind.

---

37 Vgl. Haubrich, H. et al.: *Didaktik der Geographie konkret*. München: Oldenbourg, 1997, 30ff.

38 Von Dirks als Rebound-Effekt bezeichnet (Dirks, U. 2004, 134.).

Um eine Weiterentwicklung der Diskussion um eine bilinguale Didaktik zu ermöglichen, die zum einen Handlungsbedarfe vor dem Hintergrund institutioneller Normanforderungen zur Kenntnis nimmt, zum anderen aber auch eine Nachfrage nach wissenschaftlich fundierten didaktischen Orientierungshilfen bedient, halten wir es für aussichtsreich, den Dialog zwischen beiden Perspektiven zu intensivieren. Die keineswegs neue Forderung, Theorie und Praxis – oder genauer: Theorien von Theoretikern und Theorien von Praktikern[39] – stärker miteinander in Beziehung zu setzen, erhält vor diesem Hintergrund einen neuen Akzent: Beide Perspektiven scheinen grundverschieden und haben sich doch gegenseitig etwas zu sagen – als gegenseitige Korrektive, damit sich wissenschaftliche und praktische Theoretiker nicht in völlig unterschiedliche Richtungen begeben, aus denen sie nichts mehr füreinander bedeuten, und als Ausgangspunkt für einen Dialog, der zu größerer Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer führt bzw. zu einer Forschung, welche die „richtigen" Fragen stellt.

Für ein wesentliches Moment auf dem Weg zu einem solchen Dialog halten wir die Frage der gegenseitigen Wahrnehmung. Wissenschaftliche Erkenntnisse für den Einzelfall fruchtbar zu machen, bleibt in letzter Konsequenz allerdings Aufgabe und Verantwortung jeder einzelnen Lehrerin und jedes Lehrers.[40] Wissenschaft kann die Probleme der Praxis nicht lösen. Aber sie kann durch didaktische, lern- und bildungstheoretische Modelle Hilfen zur Orientierung anbieten. Sie kann mit Supervisionsverfahren[41], Ansätzen zur Aktionsforschung[42] oder anderen kooperativen Methoden Mittel zur Professionalisierung bereitstellen und diese Prozesse begleiten. Und sie kann Konzepte für die Aus- und Fortbildung entwickeln, die es (zukünftigen) Lehrerinnen und Lehrern erlauben, ihre Vorannahmen, Handlungsprinzipien, Wert- und Zielvorstellungen zu reflektieren und sich ihrer Routinen bewusst zu werden.

Die Arbeit mit dem Konzept der subjektiven Theorien bietet an dieser Stelle einen geeigneten Ansatz, diesen Dialog zu initiieren und Brücken zu schlagen, da es die Dispositionen des praktischen Theoretikers zum Ausgangs-

---

39 Vgl. Weniger, E. 1929/1975.

40 Vgl. auch schon Weniger, E. 1929/1975, 32f.

41 Vgl. Pallasch, W. et al.: *Das Kieler Supervisionsmodell. Manual und Kopiervorlagen zur pädagogischen Supervision.* Weinheim, München: Juventa, 2001.

42 Vgl. Altrichter, H./ Posch, P.: *Lehrer erforschen ihren Unterricht: eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998.

punkt nimmt und wertschätzt, gleichzeitig aber eine fortschreitende Professionalisierung als erklärtes Ziel hat und in diesem Prozess Reflexionsschleifen der eigenen Position und Praxis durchläuft.

Diese Überlegungen münden für uns in der Vorstellung eines *reflective practitioner*[43], den der bilinguale Unterricht so dringend braucht wie jede andere Unterrichtsform. Der *reflective practitioner* stellt für uns ein geeignetes Leitbild im Prozess der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern dar, das auch für die beiden Schwerpunkte dieses Beitrags – die Skizzierung des Verlaufs und der zentralen Themen der wissenschaftlich-theoretischen Diskussion um eine Didaktik des biliSFU und die Darstellung der Bedeutung subjektiv-theoretischer Überlegungen von Lehrerinnen und Lehrern – eine angemessene Klammer bildet und die Möglichkeit beinhaltet, verschiedene Theorieebenen zusammenzuführen.

Bibliographie

Abendroth-Timmer, D.: „Subjektive Einschätzung des Lerngewinns von Schülern und Schülerinnen bei der Arbeit mit bilingualen Modulen: Forschungsdesign und ausgewählte Ergebnisse im Projekt 'Internationalisierung des Sachfachunterrichts durch Bilinguale Module: Modelle – Methodik – Motivation“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 15,1, 2004, 109-128.

Altrichter, H./ Posch, P.: *Lehrer erforschen ihren Unterricht: eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998.

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

Bonnet, A./ Breidbach, S. (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog*. Frankfurt/M.: Lang, 2004.

Bonnet, A./ Breidbach, S./ Hallet, W.: „Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte“. In: Bach, G./ Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englischunterricht*, 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen: Francke, 2003, 172-196.

43 Schön, D. A.: *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Bredenbröker, W.: *Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Unterricht – Empirische Untersuchungen*. Frankfurt/M.: Lang, 2000.

Breidbach, S./ Bach, G./ Wolff, D. (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Lang, 2002.

Cummins, J.: *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters, 1984.

Dirks, U.: „‚Kulturhüter' oder ‚Weltenwanderer'? Zwei ‚ideale' Realtypen bilingualen Sachfachunterrichts." In: Bonnet, A./ Breidbach, S. (Hrsg.), 2004, 129-140.

Grenfell, M.: „Theoretical Justifications." In: ders., (Hrsg.), 2002, 26-48.

Groeben, N./ Wahl, D./ Schlee, J./ Scheele, B.: *Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke, 1988.

Haubrich, H. et al.: *Didaktik der Geographie konkret*. München: Oldenbourg, 1997.

Hu, A.: „Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 10,2, 1999, 277-303.

Krämer, S.: *Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2001.

Krüger, G.-W.: 2004, www.fb10.uni-bremen.de/anglistik/bilingual/forschung.

Leisen, J. (Hrsg.): *Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht*. (DFU), Bonn: Varus, 1999.

Luhmann, N.: „Erziehender Unterricht als Interaktionssystem". In: Ders. *Schriften zur Pädagogik*, herausgegeben und mit einem Vorwort von Lenzen, D., Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2004, 11-22.

Müller, C.: „Fachdidaktik im bilingualen Erdkundeunterricht." In: *Geographie heute*, 181, 2000, 42-43.

Pallasch, W./ Kölln, D./ Reimers, H./ Rottmann, C.: *Das Kieler Supervisionsmodell. Manual und Kopiervorlagen zur pädagogischen Supervision.* Weinheim, München: Juventa, 2001.

Poser, H.: *Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung*. Stuttgart: Reclam, 2001.

Schart, M.: „Wissenschaftliche und subjektive Theorien: Überlegungen zu einem gestörten Verhältnis am Beispiel einer Studie zum Projektunterricht.“ In: Quetz, J./ Solmecke, G. (Hrsg.): *Brücken schlagen: Fächer – Sprachen – Institutionen. Dokumentation zum 20. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 2004, 307-317.

Schmid-Schönbein, G./ Goetz, H./ Hoffknecht, V.: „‚Mehr oder anders?’ Konzepte, Modelle und Probleme des Bilingualen Unterrichts“. In: *Fremdsprachenunterricht*, 1, 1994, 6-11.

Schön, D. A.: *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Thürmann, E.: „Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung“. In: *Die Neueren Sprachen* 93,4, 1994, 316-334.

Viebrock, B.: „Elemente einer subjektiven didaktischen Theorie: Was ein Lehrer über fremdsprachliches Lernen und Konzeptbildung im bilingualen Unterricht denkt“. In: Bonnet, A./ Breidbach, S. (Hrsg.), 2004, 167-178.

Viebrock, B.: *Subjektive didaktische Theorien von bilingualen Erdkundelehrerinnen und -lehrern*. Universität Bremen: Dissertationsprojekt, erscheint.

Wendt, M.: „Kontext und Konstruktion: Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 13,1, 2002, 1-62.

Weniger, E.: *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, 1929/1975.

Wode, H./ Burmeister, P./ Daniel, A./ Kickler, K.-U./ Knust, M.: „Die Erprobung von deutsch-englisch bilingualem Unterricht in Schleswig-Holstein: Ein erster Zwischenbericht“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 7, 1996, 15-42.

Zydatiß, W.: „Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm“. In: Breidbach, S./ Bach, G./ Wolff, D. (Hrsg.), 2002, 31-61.

Bisher sind in der Reihe

Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik

folgende Bände erschienen:

1 Wolfgang Gehring: Kulturdidaktik im Englischunterricht. – 2005. – 163 S.
ISBN 3-8142-0992-3 € 8,00

2 Wolfgang Gehring: BA Studium Englischdidaktik. Standards – Inhalt – Kompetenzen. – 2006. – 138 S.
ISBN 3-8142-2000-5 / ISBN 978-8142-2000-0 € 9,80