

Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik

Band 7

Herausgegeben von
Wolfgang Gehring und Matthias Merkl

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, Matthias Merkl (Hrsg.)

Englisch lehren, lernen, erforschen



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Fotonachweis Umschlag: @ Christian Schwier – Fotolia.com

Oldenburg, 2014

Verlag / Druck / Vertrieb

BIS-Verlag

der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Postfach 2541

26015 Oldenburg

E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de

Internet: www.bis-verlag.de

ISBN 978-3-8142-2307-0

Inhalt

Vorwort	9
<i>Maria Eisenmann</i> Binnendifferenzierung im Englischunterricht – Chancen und Herausforderungen	11
<i>Wolfgang Gehring</i> Lernzieldifferenter Englischunterricht	29
<i>Wolfgang Fröhlich</i> „Frontal Teaching“ im Englischunterricht Die Neubewertung einer geschmähten Sozialform	55
<i>Anke Susanne Leinweber</i> Let's talk about music! Ein Plädoyer für Musik als Einstiegsfach in den bilingualen Sachfachunterricht	67
<i>Josef Meier</i> Stressreduziertes (Fremdsprachen-)Lernen – SRL: Lehren und Lernen mit mehr Freude und Erfolg, mit weniger Anstrengung und Stress	77
<i>Elisabeth Kolb</i> Sprachmittlung: Eine Kompetenz mit Zukunft	97
<i>Matthias Merkl</i> Perspektiven einer regelbasierten Rechtschreibkompetenz	113

<i>Sylke Bakker</i>	
Neue Perspektiven für den Englischunterricht	
Assessment Literacy im kompetenzorientierten Englischunterricht – Perspektiven für eine veränderte Diagnosekultur	137
<i>Joanna Pfingsthorn, Ilka Flöck</i>	
Investigating and Teaching Pragmatics: A Corpus-Based Approach	155
<i>Ilka Flöck, Joanna Pfingsthorn</i>	
Pragmatik und Englischunterricht	175
<i>Holger Limberg</i>	
Pragmatische Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht	201
<i>Christoph Schubert</i>	
Internationale Varietäten des Englischen	
Aktuelle Ansätze der Sprachwissenschaften im Fremdsprachenunterricht	233
<i>Martin Butler</i>	
Kulturen in Bewegung	
Grundfragen, Erkenntnisinteressen und didaktische Implikationen kulturwissenschaftlicher Mobilitätsforschung	253
<i>Jürgen Wehrmann</i>	
Utopien, Dystopien und Science-Fiction im Englischunterricht: Probleme und Perspektiven	267
<i>Yasmin Stroh-Kelleh</i>	
Was hast das mit mir zu tun ?	
Performative und biografische Theaterverfahren zur Erweiterung sprachlicher Kompetenz im Englischunterricht	291
<i>Pascal Fischer</i>	
Die Vermittlung literaturwissenschaftlicher Ansätze im Shakespeare-Unterricht	313

Matthias Merkl

Literaturdidaktik im Dienste der Kulturkompetenz.

Hanif Kureishis Roman *The Buddha of Suburbia* (1990) 333

Index 353

Vorwort

Dieser Band versucht, Vermittlungsprobleme aufzuzeigen, welche in der englisch-didaktischen Diskussion derzeit thematisiert werden. Darüber enthält dieses Buch Beiträge zu Forschungen aus den philologischen Bezugswissenschaften, die für fremdsprachliche Vermittlungsprozesse von Bedeutung sind. Die Herausgeber wollen durch diesen Sammelband über wichtige Tendenzen in einigen für Englischunterricht relevanten wissenschaftlichen Disziplinen informieren.

Die Themen in dieser Sammlung sind notwendigerweise breit gestreut. Es finden sich Aufsätze zu neuen Problemen der Sprach- und Textdidaktik, sowie zur didaktischen Relevanz einiger aktueller sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlicher Forschungsansätze. Überlegungen zur Gestaltung von Unterrichtsprozessen in heterogenen Lernergruppen werden aus lernpsychologischer, pädagogischer und methodischer Perspektive angestellt. Die Diskussion neuerer Lernziele der Curricula erfolgt im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Erwerb von interkulturellen Kommunikationsfähigkeiten. Einige Aufsätze widmen sich auf der Grundlage einflussreicher linguistischer Ansätze ausgewählten Problemen der Sprachverwendung als Unterrichtsinhalte.

Auch im modernen kompetenzorientierten Unterricht werden nicht immer wesentliche Aspekte des Sprachlehr- und Sprachlernprozesses sowie kulturelle, literarische und methodische Anforderungen berücksichtigt oder hinterfragt. Es bleiben viele Fragen offen, von denen einige in den vorliegenden Beiträgen beantwortet werden sollen. So wurde beispielsweise der Frontalunterricht über Jahrzehnte als ungeeignet angesehen, um die Ziele des fremdsprachlichen Unterrichts zu erreichen. Auch die Bedeutung von Regeln beim Erlernen der Rechtschreibung wurde lange Zeit falsch eingeschätzt. Neue Erkenntnisse u. a. aus der Psychologie beweisen das Gegenteil. Der moderne Unterricht ist somit gekennzeichnet von einem Überdenken vorhandener Paradigmen. Neue Ansätze und Konzepte müssen entwickelt werden, um den Unterricht der Zukunft erfolgreich zu gestalten.

Wir freuen uns sehr darüber, dass wir zu den vielfältigen Aspekten von Englischunterricht Expertinnen und Experten gewinnen konnten, die uns durch ihre Beiträge geholfen haben, die Zielstellungen dieses Bandes zu erreichen.

Wolfgang Gehring
Matthias Merkl

Maria Eisenmann

Binnendifferenzierung im Englischunterricht – Chancen und Herausforderungen

Abstract

In Zeiten von Globalisierung und Migration spiegelt die Praxis der Aufteilung der Lernenden in verschiedene Schularten eine Homogenität vor, die faktisch nicht gegeben ist. Die unterschiedlichen Reifegrade, die unterschiedlichen Begabungen, die Kompetenzen und Interessen der Geschlechter, die Bildungsvoraussetzungen des Elternhauses, die Ausgangssprachen und die Sprachkompetenzen – all das sind Faktoren, die die Gruppe der SuS inhomogen machen. Angesichts dieser zunehmend heterogenen Lerngruppen stellt Binnendifferenzierung eine wichtige didaktische Perspektive dar. Im folgenden Beitrag sollen verschiedene schulartenübergreifende fachdidaktische Ansätze zur Differenzierung vorgestellt und diskutiert werden. Der Fokus liegt dabei auf differenzierenden Verfahren und Methoden für einen schüleraktivierenden und individualisierenden Fremdsprachenunterricht, die zeigen, dass sich eine Orientierung an Bildungsstandards und eine gleichzeitige Differenzierung und Individualisierung im Fremdsprachenunterricht nicht ausschließen.

1 Binnendifferenzierung versus Kompetenzorientierung

In den letzten Jahren sind Begriffe wie *Binnendifferenzierung*, aber auch *Individualisierung* und *individuelle Förderung* zu bildungspolitischen Schlagwörtern geworden. Hintergrund dafür ist eine durch die internationalen Leistungsvergleichsstudien angestoßene Debatte um den unzureichenden Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Noch nie zuvor hat es so

viele Lernstandserhebungen und Vergleichsstudien gegeben, darunter die Internationale Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU), Deutsch-Englisch Schülerleistungen International (DESI), die Lernausgangslagen-Untersuchung (LAU), *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS), *Programme for International Student Assessment* (PISA) sowie die mittlerweile größte Lernstandserhebung in Deutschland, die flächendeckend in den 3. und 8. Jahrgangsstufen durchgeführten Vergleichsarbeiten (VERA-3 bzw. VERA-8). Entscheidende Wegmarken für die Entwicklung der Bildungsstandards innerhalb des Fremdsprachenlernens und -lehrens sind die PISA-Ergebnisse, die DESI-Studie und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen.

Diesen Standardisierungstendenzen scheint die pädagogische Forderung nach Individualisierung, Differenzierung und Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht entgegenzustehen. Einerseits soll der Unterricht möglichst viele Lernertypen abhängig von ihren kognitiven, emotionalen und motivationalen Strukturen entsprechend ihren Voraussetzungen optimal fördern, andererseits wird in Zeiten zentraler Kompetenzstandardüberprüfungen von einer größtmöglichen Homogenität der Lernvoraussetzungen für alle Lernenden ausgegangen. Wolfgang Hallet nennt dies die „Homogenitätshypothese“ (2011: 58-59), die – verstärkt durch das in Deutschland vorherrschende dreigliedrige Schulsystem – allen Lernenden einer Schulart bzw. einer Lerngruppe eine annähernd gleiche Leistungsfähigkeit unterstellt. Dies erklärt auch die immer noch stark verbreitete Sehnsucht nach homogenen Jahrgangsklassen und das weit verbreitete gleichschrittige Verfahren, um alle Lernenden auf gleiche Weise in der gleichen Zeit zum gleichen Ziel führen zu können (Feige 2011: 431). Öffentliche Bildung in Deutschland scheint immer noch an einem fiktiven Durchschnittsschüler, dem „anonymen Durchschnittslerner“ (Bönsch 1995: 14) ausgerichtet zu sein. Zwar nehmen Lehrkräfte die Unterschiedlichkeit der SuS mittlerweile deutlicher wahr, dies kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass nach wie vor die Bildung möglichst homogener Lerngruppen angestrebt und das übergreifende Ziel einer Homogenisierung in allen Fächern verfolgt wird. „Vom ersten Schultag an greifen in unserem Schulsystem institutionelle Maßnahmen, die auf die Sicherung einer fiktiven Homogenität ausgerichtet sind“ (Tillmann 2004: 9).

Doch vielleicht liegt gerade in der Entwicklung hin zu Kompetenzorientierung und Standardisierung der Schlüssel zu einer stärkeren Schülerorientierung und damit zu einer intensiveren Lernförderung, da „die Messung des Lernerfolgs an Standards ja gerade zum Ziel hat, den Grad der Annäherung

einzelner Lernender an Könnensziele und den Umfang der Zielerreichung zuverlässig festzustellen und mit den Könnensständen anderer Lernender vergleichen zu können, und zwar unabhängig von der Lehrperson, vom schulischen Kontext, von den Lernwegen oder von weiteren Lernbedingungen“ (Hallet 2011: 67). Durch eine stärkere Output-Orientierung, also eine Orientierung am erwarteten Können der Lernenden, erleichtern somit Standards und Kompetenzziele eine Identifizierung individueller Leistungs- und Kompetenzunterschiede der Lernenden, was im besten Fall dazu führen kann, verschiedenartige Lernwege den heterogenen Bedürfnissen entsprechend zu unterstützen. Gerade Konzepte wie kooperatives und individualisiertes Lernen, Lernerautonomie und Selbstorganisation helfen, diese zwei vermeintlich gegenläufigen Tendenzen zwischen Lernerorientierung auf der einen Seite und Standardorientierung auf der anderen Seite zukünftig als zwei Seiten derselben Medaille zu betrachten.

2 Alter Wein in neuen Schläuchen?

Angesichts zunehmend heterogener Schülerpopulationen stellt binnendifferenzierender Unterricht eine wichtige Perspektive dar, die durch eine facettenreich eingesetzte Methodik zu einer Intensivierung von Förder- und Lernprozessen führen und sich als Ausweg aus dem oben skizzierten Dilemma erweisen kann. Dabei ist die Ausgangslage bzw. Erkenntnis, dass sich Menschen und somit auch Lernende unterscheiden, nichts Neues und somit ist Binnendifferenzierung „ein altes Thema in der aktuellen Diskussion“ (Bohl et al. 2012: 5) und die Frage des Umgangs mit Heterogenität ist seit jeher ein „pädagogischer Dauerbrenner“ (Wischer 2009). Auch die in Fachzeitschriften und -artikeln beschriebenen Prinzipien der Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts sind keineswegs neu. Sie gehen zum Teil bis in die Reformpädagogik zurück und wurden darüber hinaus schon in den 1970er Jahren in der Allgemeinen Didaktik unter dem Stichwort Binnendifferenzierung und in der psychologischen Lehr-Lernforschung unter dem Stichwort adaptiver Unterricht intensiv diskutiert (vgl. Bohl et al. 2012: 5). Dazu forderten schon Klafki und Stöcker: „Wenn Unterricht jeden einzelnen Schüler optimal fördern will, dann muss er im Sinne innerer Differenzierung durchdacht werden“ (Klafki & Stöcker 1976: 503).

Neu an der Diskussion ist jedoch die Loslösung von der Sichtweise, in der Binnendifferenzierung ausschließlich im Hinblick auf Leistungsdifferenzierung verknüpft und Individualisierung in erster Linie mit Einzel- und Förderunterricht verbunden wurde. Ausgelöst durch DESI und PISA gibt es darüber hinaus in unserer Gesellschaft eine neue bildungspolitische Debatte speziell über soziale Benachteiligungen im deutschen Bildungssystem, insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Dies hat zur Folge, dass der individuellen Förderung ein hoher Stellenwert beigemessen wird, bis hin zur expliziten Verankerung in den Schulgesetzen der Länder und den Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz. So wurde z. B. im neuen Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen, das mit Beginn des Schuljahres 2006/07 in Kraft getreten ist, individuelle Förderung einzelner SuS zum einklagbaren Recht erhoben (Stand 1.7.2012: § 1,1).

An tragfähigen und Erfolg versprechenden Lösungen scheint es derzeit auch nicht zu mangeln (vgl. z. B. Bönsch & Moegling 2012; Bohl et al. 2012; Bräu & Schwerdt 2005). Alle sind sich darüber einig, dass Unterricht nicht im Gleichschritt erfolgen dürfe und dass Strategien notwendig seien, mit denen in differenzierender Weise an die individuellen (und unterschiedlichen) Ausgangslagen der Lernenden angeknüpft werden könne. Auch was die praktischen Möglichkeiten methodischer Umsetzung von Differenzierung angeht, gibt es eine Reihe neuer Konzepte, die es erlauben, Einzelmethoden sinnvoll aufeinander zu beziehen und für Differenzierung und individuelle Förderung im Unterricht fruchtbar zu machen (Eisenmann 2011; Kuty 2012a, 2012b; Wolff 2012).

3 Differenzierung und Individualisierung

Die Formen der äußeren Differenzierung sind invariante Rahmenbedingungen, mit dem Ziel, die Heterogenität der Lerngruppen aufzulösen, indem Lernende nach relativ willkürlichen Kriterien wie Alter, Geschlecht, Interessen und auch Leistungsfähigkeit eingeteilt, voneinander isoliert und fortan als homogen hinsichtlich dieses Kriteriums betrachtet werden (vgl. Paradies & Linser 2010: 23).

Neben dem Prinzip der äußeren Differenzierung, das durch die kulturellen und bildungspolitischen Normen gesellschaftlich sehr stark vorgegeben ist und kaum von Lehrer- oder Schülerseite verändert werden kann, gibt es die

innere Differenzierung, die offen, flexibel und dynamisch ist und in der Regel individuell gestaltet werden kann. Innere Differenzierung ist eine „gruppeninterne Differenzierung“ (Bönsch 2004: 34), auch Binnendifferenzierung genannt. Der Lehrer kann sie individuell einsetzen und gestalten: „Binnendifferenzierung strebt keine Dauerlösungen an, sie bleibt in der Regel situations- und lernzielgebunden. Im Extremfall bedeutet Binnendifferenzierung *Individualisierung*“ (Bönsch 2004: 34-35). Darunter versteht man die methodische Vielfalt, verschiedene Aspekte des Lernprozesses in einer Lerngruppe unterschiedlich zu gestalten. Die Möglichkeiten der Differenzierung lassen sich in folgendem Schaubild darstellen (Eberle et al. 2011: 6):

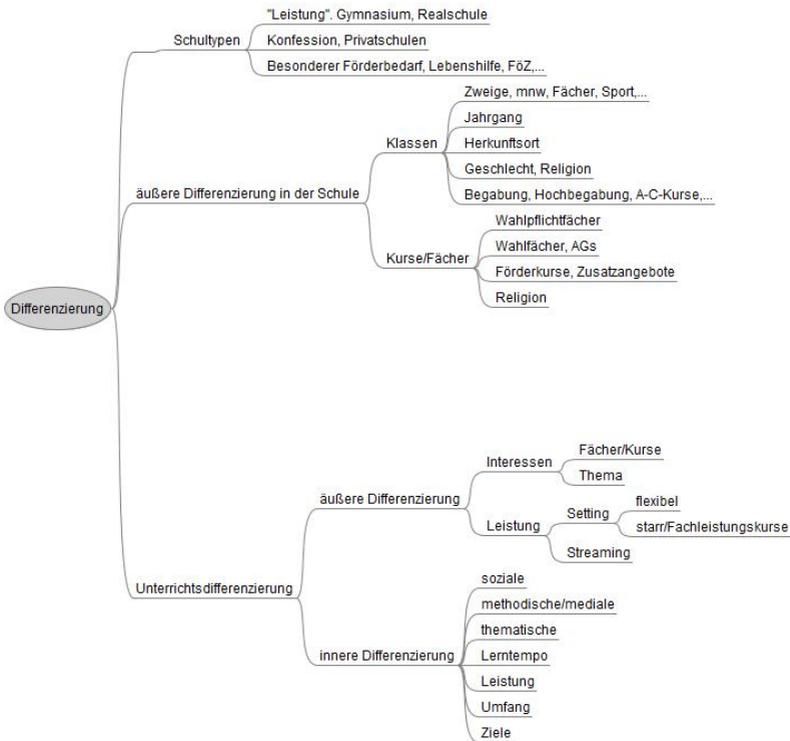


Abb. 1: Möglichkeiten der Differenzierung

In der Fachliteratur werden die Begriffe *innere Differenzierung*, *Binnendifferenzierung* und *Individualisierung* auch häufig synonym verwendet (Bönsch 2009a, 2009b, 2011; Paradies & Linser 2010; Schwerdtfeger 2001). Im Sinne von *individualized instruction* (Surkamp 2010: 111), einem Konzept, das bereits in der 1970er Jahren in den USA praktiziert wurde, bedeutet Individualisierung im Fremdsprachenunterricht, Lernumgebungen zu schaffen, die individuelles Selbstlernen bzw. autonomes Lernen ermöglichen. Während im binnendifferenzierenden Unterricht in der Regel zwischen verschiedenen (leistungs-)starken Gruppen unterschieden wird, soll bei der Individualisierung jedes einzelne Mitglied innerhalb einer Lerngruppe einzeln betrachtet und auch gefördert werden, was die Einbeziehung der individuellen Persönlichkeit jedes Gruppenmitglieds ermöglicht. Eine Klasse oder Gruppe wird so individuell gefördert, dass jeder Teilnehmer für sich selbst eine Lerneinheit bildet. Individualisierung in diesem Sinne heißt, „jeder Schülerin und jedem Schüler die Chance zu geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potenzial umfassend zu entwickeln und sie bzw. ihn dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen (durch die Gewährung ausreichender Lernzeit, durch spezifische Fördermethoden, durch angepasste Lernmittel und gegebenenfalls durch Hilfestellungen weiterer Personen mit Spezialkompetenz)“ (Eckert 2011: 97). Methodisch bedeutet das für den Fremdsprachenunterricht das Arbeiten an unterschiedlichen Aufgaben- und Themenstellungen, Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Leistungsvermögen, unterschiedliche Lehrmaterialien und Arbeitshilfen, aber auch zusätzliche Hilfen, Lernstandsdiagnostik und Lernstandserhebungen,¹ Förderpläne für schwache SuS, passende Diagnose des Ist-Standes der Individuen, Reflexion des Lernfortschritts seitens der Lernenden und evtl. additive Unterrichtsangebote. Individualisierung kann demzufolge als „Begründung oder als Höchstform der Differenzierung“ verstanden werden (Eberle et al. 2011: 5).

Für die Alltagspraxis eines Fremdsprachenlehrers ist die Umsetzung all dieser Maßnahmen und Ziele sicher eine Überforderung oder schlicht nicht integrierbar in die Realität der derzeitigen Unterrichtsstrukturen an deutschen Schulen. Individuelle Lernanregungen und Unterstützungsmaßnahmen im Sinne Vygostkys konstruktivistischer Lerntheorie des *scaffolding*, d. h. die Unterstützung des Lernprozesses durch die Bereitstellung einer ersten voll-

1 Für eine ausführliche Darstellung von Lernstandsdiagnosen und Lernstandserhebungen siehe Hallet 2011: 68–86.

ständigen Orientierungsgrundlage in Form von Anleitungen, Denkanstößen und anderen Hilfestellungen (*zone of proximal development*) sind jedoch zweifelsohne machbar (Vygotsky 1978: 79-91). Es handelt sich dabei um Lernangebote, die den Lernenden entsprechend ihren Neigungen und Interessen eine größere Bandbreite an Lernmöglichkeiten und -wegen eröffnen.

Aus lernpsychologischer Sicht ist Lernen nicht nur ein individueller, sondern auch ein interaktiver Prozess, was bedeutet, „dass Wissen immer individuell konstruiert wird auf der Basis von in Interaktion geteiltem Wissen“ (Bräu 2005: 133). Für Lehr-Lernarrangements heißt dies, individuell auf Basis des *Begriffenen* am Subjekt des Lernenden ansetzen und gleichzeitig Interaktionen unter SuS und zwischen SuS und Lehrer zu ermöglichen, aber auch zwischen anderen, die sich gerne am Lernprozess beteiligen wollen. Deshalb bedeutet individualisiertes Lernen auch nicht Einzelunterricht, sondern auf sich selbst gestelltes, selbständiges Arbeiten, das vor allem Methodenkompetenz und Metakognition der SuS fördern und ihnen in allen Bereichen Entscheidungsfreiheiten ermöglichen soll, wobei dennoch die vorgegebenen Rahmenbedingungen beachtet werden müssen. Dies führt zwangsläufig zu einer veränderten Lehrerrolle, der nun zum Berater im Lernprozess wird, der das individuelle Lernen anregt bzw. betreut und sich mehr in die Rolle des *facilitators* begibt.

4 Prinzipien eines binnendifferenzierenden Fremdsprachenunterrichts

Lernen findet in jedem einzelnen Kopf statt, d. h. die Steuerung des Lernprozesses muss dem Lerner selbst übergeben werden. Individualisierendes und differenzierendes Unterrichten fördert das selbstständige Lernen und stärkt das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Es versteht sich von selbst, dass Differenzierung nicht nur durch eine Reduzierung oder ein Mehr an Stoff erfolgt, sondern vor allem durch ein Mehr an Individualisierung der Aufgabenstellungen und Anforderungen. Erfolgreiche Individualisierung und Differenzierung kann u. a. durch verschiedene Medien, Lernformen und Tempi erzielt werden. Auch unterschiedliche didaktische Techniken, die verschiedene Begabungen und Neigungen (vgl. Gardner 1983, 1999; Haß 2008) an-

sprechen, können über das Schuljahr hinweg variiert werden.² Aus den vorangegangenen Überlegungen lassen sich die folgenden Prinzipien ableiten, die im Hinblick auf Lernarrangements bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden sollten:

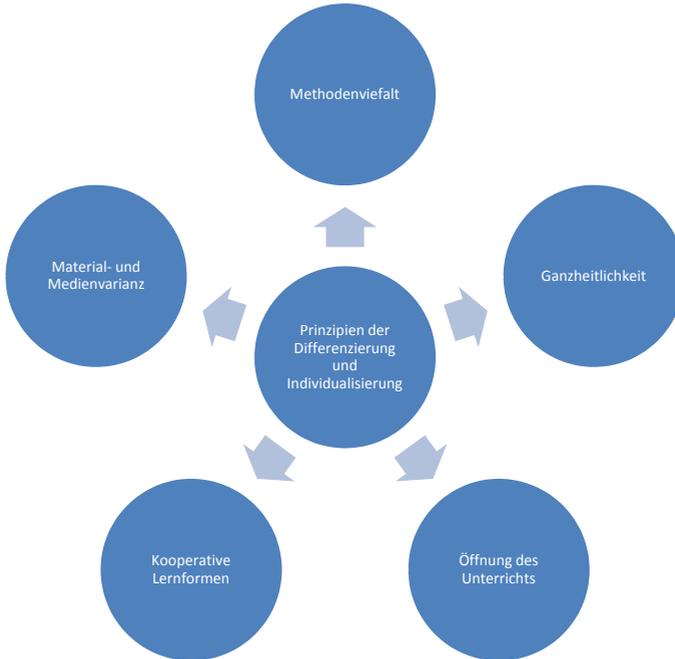


Abb. 2: Prinzipien der Differenzierung und Individualisierung

4.1 Prinzip der Methodenvielfalt

In einem kommunikativen und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht, der sich am Lernenden als Individuum orientiert, besteht die Aufgabe des Lehrenden darin, Unterrichtsszenarien zu gestalten, in denen SuS aktiv die Fremdsprache gebrauchen, ihren eigenen Lernprozess gestalten und Lern-

2 Für konkrete binnendifferenzierende Methoden für den Fremdsprachenunterricht siehe z. B. Eisenmann 2011, 2012a, 2012b; Eisenmann & Strohn 2012; Haß 2006; Kutý 2012b; Wolff 2012; Grieser-Kindel et al. 2009; Henseler & Möller 2008.

strategien anwenden, um zu individuellen Lösungen zu gelangen. In dieser an Piepho angelehnten „Szenariendidaktik“ (2003) ist die zu entwickelnde Lernerautonomie Voraussetzung, um in unserer Wissensgesellschaft lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Der Lehrer wählt als Lernberater, gemeinsam mit den SuS, eine methodische Vorgehensweise aus, um ein Thema zu bearbeiten. Ein breites Methodenspektrum des Lehrenden ist dabei die Grundlage für einen abwechslungsreichen, interessanten und aktivierenden Unterricht. Zu den methodischen Verfahren, die in einem lernerorientierten Fremdsprachenunterricht zum Einsatz kommen können, gehören u. a. Freiarbeit, (Wochen) Planarbeit, Lernwerkstatt, Lerntheke (z. B. Alter 2011), Stationenlernen, Projektunterricht (*project-based language learning*), aufgabenorientierter Unterricht (*task-based language learning*) (z. B. Gehring 2011; Summer 2011), Rollen- und Sprachlernspiele, Simulationen, Lernen durch Lehren (z. B. Abendroth-Timmer 2000: 3), die Arbeit mit einem Lesetagebuch (*reading diary*) (z. B. Eisenmann 2012a, 2012b) und die Nutzung von Web 2.0-Angeboten (z. B. Eisenmann & Strohn 2012; Eisenmann & Ludwig 2013).

4.2 Prinzip des ganzheitlichen Lernens

Nach Pestalozzi bedeutet der Begriff ganzheitliches Lernen im pädagogisch-didaktischen Sinn Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ (Surkamp 2010: 80), d. h. ganzheitliches Lernen ist kommunikativ, sozial, interaktiv, emotional und kreativ. Da Lernen unter Einbeziehung möglichst vieler Sinneskanäle stattfindet, ermöglicht dieser lerntheoretische Ansatz den SuS, nicht nur auf kognitive, sondern auch auf affektive und psychomotorische Weise zum Unterrichtsgeschehen beizutragen. Im Sinne des multisensorischen Lernens nach Vester (2011), das auditives, visuelles, haptisches und intellektuelles Lernen umfasst, ist es für die Unterrichtsvorbereitung unerlässlich, Lernprozesse einzuplanen, die möglichst viele Sinne ansprechen. Diese Forderung findet ihren Niederschlag vor allem in dem Begriff der Handlungsorientierung, der seit mehr als zwei Jahrzehnten die fremdsprachendidaktische Diskussion mitbestimmt. Gerade auch lernpsychologische Erkenntnisse unterstützen den Ruf nach Handlungsorientierung, indem sie belegen, dass handelndes Lernen einen besseren Lernerfolg zu sichern vermag als Gehörtes oder Gelesenes (vgl. Klippert 2008: 30; Witzenbacher 1985: 17). Handlungsorientiertes Lernen in der Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts muss für die Lernenden Handlungsmöglichkeiten u. a. dadurch bieten, dass Formen entdeckenden Lernens Anwendung finden (z. B. induktive Regelerarbeitung im Grammatikunter-

richt), außerschulische Experten (z. B. Muttersprachler) eingeladen werden, der Lernort Schule verlassen wird oder das Klassenzimmer als Ort authentischer Kommunikation bzw. sprachlichen Handelns verstanden wird. Handlungsorientierung ist immer auch Lernerorientierung, denn es geht darum, die Fähigkeit der Lernenden zum eigenverantwortlichen und selbstständigen Handeln zu fördern. Eng verbunden mit dem handlungsorientierten Lernen ist das Prinzip des spielerischen Lernens, denn Spielen ist kein Gegensatz zum Lernen, sondern eine Erweiterung und Bereicherung für den Lern- und Behaltensprozess. Es kann in eine Vielzahl von Kontexten eingebracht und in Form von Lernspielen, *role plays*, Sprachspielen, Simulationen, aber auch im szenischen Spiel (vgl. Scheller 2004) umgesetzt werden.

4.3 Öffnung des Unterrichts

Offener Unterricht ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Lernenden auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffes. Das methodische Grundprinzip des Offenen Unterrichts ist das entdeckende, problemlösende, handlungsorientierte und selbstverantwortliche Lernen. Offen meint hier nicht eine Öffnung für alles, sondern eine methodische Orientierung auf bestimmte öffnende Methoden gegenüber dem Frontalunterricht. Offener Unterricht heißt, dass die SuS „lernen, ihr Lernen selbständig zu planen, ihren persönlichen Lernprozess selbst zu steuern und auch zu evaluieren“ (Haß 2006: 210), d. h. die SuS bestimmen nicht nur die Sozialform, die Methoden und die Reihenfolge der zu bearbeitenden Lernaufgaben, sondern auch ihre Lernziele. Im Zentrum des Offenen Unterrichts steht die Verwirklichung der Erziehungsziele Selbstständigkeit und Mündigkeit durch den Einsatz entsprechender Unterrichtspraktiken. Das bedeutet, dass neben der Vermittlung einer soliden Wissensbasis vor allem das Erreichen von bestimmten Schlüsselqualifikationen wie Selbstverantwortung, Teamgeist, Fähigkeit zum autonomen Lernen, Urteilsfähigkeit, Kreativität, Kritikfähigkeit, Fähigkeit zu vernetztem Denken usw. angestrebt wird (Peschel 2006: 228-250). Offenere Formen des Unterrichts sind erforderlich, um Lernenden Hilfestellung bei ihren individuellen Differenzierungsmaßnahmen zu geben, d. h. *learning-how-to-learn* rückt in den Mittelpunkt. Timm (1998: 13) beschreibt zwei Ebenen, auf denen eine Öffnung des Unterrichts möglich ist: (1) Die inhaltliche und institutionelle Öffnung, d. h. der Unterricht ermöglicht es den SuS, auch ihre Schul- und

Klassensituation als offene, nicht institutionell festgelegte Lebenswelt zu sehen; (2) Die curriculare und methodische Öffnung, bei der der Unterricht SuS-Initiativen und Eigenverantwortlichkeit für die Wahl zielorientierter Aktivitäten und die Arbeits- und Zeiteinteilung (Wochenpläne) fördert. Auf diese Weise ermöglicht er Prozesse der Selbsterkundung und Selbsterfahrung und fördert so die schülerseitige *Selbstorganisation* der Lernprozesse.

4.4 Kooperative Lernformen

Binnendifferenzierende Maßnahmen und Methoden im Fremdsprachenunterricht tragen dazu bei, SuS zu autonom handelnden Sprachlernern zu erziehen. Vor diesem Hintergrund ist kooperatives Lernen eines der Hauptanliegen des Fremdsprachenunterrichts, da es nicht nur eine größere Konzentration auf SuS als Individuen erlaubt, sondern auch die (interkulturelle) kommunikative Kompetenz fokussiert (Trautmann 2009). Anders als im gemeinsamen Unterricht, der in der Regel in Form des Frontalunterrichts erfolgt, stehen der Lehrkraft im Rahmen eines kooperativen Unterrichts (Linser & Paradies 2010: 48-55) viele Möglichkeiten für einen differenzierenden bzw. individualisierenden Unterricht zur Verfügung.

Kooperationsorientierung beschreibt eine Inszenierungsform des Unterrichts. Sie soll sicherstellen, dass sich die Schülerinnen und Schüler Wissen gemeinschaftlich aneignen, dass sie Kompetenzen individuell entwickeln und dabei zugleich die Teamfähigkeit erlernen, die Fähigkeit zur Zusammenarbeit. Kooperationsorientierter Unterricht steht deshalb zwischen frontaler Belehrung und selbstreguliertem individuellem Lernen. (Meyer & Heckt 2008: 8)

Im kooperativen Unterricht arbeiten die SuS in der Regel in Gruppen oder Paaren zusammen, d. h. der soziale Aspekt steht demnach im Vordergrund, der es dem Lernenden ermöglicht, seine Persönlichkeit zu entfalten, sich Wissen anzueignen und seine Methodenkompetenz zu erweitern. Kooperative Methoden sind gerade für die Verwendung im Fremdsprachenunterricht hervorragend geeignet, da sie sehr viel Anlass zur Kommunikation zwischen den SuS und damit ein hohes Maß an SuS-Aktivierung ermöglichen. Findet Sprachenlernen überwiegend in Gruppen- oder Partnerarbeit statt, so ist der Redeanteil der SuS erheblich höher als bei der konventionellen Variante mit dem Lehrer als Vermittler von Wissen im Frontalunterricht. Durch die Verwendung der Fremdsprache in einem geschützten Raum trägt Kooperationsorientierung zudem zum Abbau von Sprachhemmungen bei. Neben gängigen

kooperativen Szenarien wie z. B. *think-pair-share*, *group tournament*, *paired reading*, *partner puzzle* etc. (vgl. Grieser-Kindel et al. 2009), spielen auch Lernpatenschaften oder das Lernen im Tandem eine große Rolle im Englischunterricht (vgl. Kutý 2012a: 49).

4.5 Material- und Medienvarianz

Wenn individualisiertes Lernen ermöglicht werden soll, so ist die gezielte Unterstützung durch entsprechendes Rüstzeug unabdingbar. Ganz entscheidend ist hierbei eine große Bandbreite sowie der gezielte Einsatz von unterschiedlichen Materialien und Medien, die der Lehrende seiner Lerngruppe zur Verfügung stellt. Im besten Fall bestimmen die SuS den Einsatz der Lernmaterialien und Medien selbst, der Lehrer fungiert als Lernberater und -begleiter und sorgt für eine optimale Lernumgebung, indem er nicht nur die Materialien und Medien bereitstellt, sondern auch indem er die SuS bei Problemen oder Fragen unterstützt. Der hohe Grad der Wahlfreiheit bei dieser Methode führt zu einer Stärkung der Selbstkompetenz, der Methodenkompetenz aber auch der Kreativität einzelner SuS. Die Differenzierung erfolgt auf mehreren Ebenen: Zum einen werden unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten der SuS berücksichtigt und auch die Wahl der Medien bleibt größtenteils den SuS selbst überlassen. So kann derselbe Inhalt je nach Interesse, Medienpräferenz, (Vor-)Erfahrungen und individuellen Fähigkeiten unterschiedlich erarbeitet werden. Eine Gruppe beschäftigt sich z. B. mit einem Text, eine andere mit Bildern oder Filmen, wieder eine andere mit einer CD oder dem Internet. Auch unterschiedliche Techniken beim Erarbeiten oder Präsentieren von Inhalten können als Grundlage für die Differenzierung dienen, denn „frühzeitige Entwicklung von Methodenkompetenz ist unabdingbar für individualisiertes, selbstverantwortetes Lernen“ (Kutý 2012: 50).

Angeregt durch das in den letzten 20-30 Jahren verstärkte Medienbewusstsein, aber auch durch die immer weiter wachsenden Beiträge fremdsprachendidaktischer Literatur nicht nur im Bereich der allgemeinen Mediendidaktik (Blell & Kupetz 2005, 2009; Bosenius & Donnerstag 2004; Hecke & Surkamp 2009; Leitzke-Ungerer 2009; Reinfried & Volkmann 2012; Stempleski & Tomalin 2003), sondern insbesondere im Bereich des *Computer-Assisted Language Learning (CALL)* genießen neben traditionellen Medien auch neue Formate im heutigen Englischunterricht zunehmend wachsende Akzeptanz (Beatty 2010; Heim & Ritter 2012; Stockwell 2012). Dabei ist gerade die Entwicklung der digitalen Medien nicht nur Ausdruck einer rasanten gesell-

schaftlichen Entwicklung, sondern beeinflusst auch die Bildungsprozesse maßgeblich. Der gezielte Einsatz der neueren Medien – z. B. diverse Web 2.0-Anwendungen wie E-Mails, Foren, Chatrooms, Skype, Twitter, Wikis, WebQuest Weblogs, Podcasts, Shared Office, Medienportale, Mashups, Linksammlungen aller Art, E-Lerntagebüchern, E-Portfolios etc. – in individualisierenden und differenzierenden Lehr- und Lernkontexten ist nicht nur überaus motivierend, die verschiedenen Medien ermöglichen auch durch einen maßvollen, kritischen und individualisierten Zugang autonomes Lernen.

5 Resümee

Die Ausführungen spiegeln den gegenwärtigen Stand der Diskussion verschiedener Ansätze der Differenzierung im Fremdsprachenunterricht wider. Dabei zeigt sich, dass sich differenzierende und individualisierende Maßnahmen immer am Wohl der Lernenden ausrichten müssen, denn eine Orientierung an Durchschnitts-SuS funktioniert im modernen Fremdsprachenunterricht heute nicht mehr. Individualisiertes Lernen bedeutet jedoch nicht Einzelunterricht, sondern auf sich selbst gestelltes, selbständiges Arbeiten, das vor allem Methodenkompetenz und Metakognition der SuS fördert und ihnen in allen Bereichen Entscheidungsfreiheiten ermöglicht. Dies führt zwangsläufig zu einer veränderten Rolle der Lehrkraft, die zum einen als Wissensvermittler fungiert, gleichzeitig aber auch zum Berater im Lernprozess wird, indem sie das individuelle Lernen anregt und betreut. Der Lehrer ist somit auch Moderator bzw. Lerngestalter, der Lernumgebungen so einrichtet, dass die SuS optimal lernen können. Er ist in dieser Funktion zusätzlich verantwortlich dafür, dass die Lernenden zur Selbstständigkeit erzogen werden und ihr Selbstbewusstsein kräftigen. Grundsätzlich sollte der Fokus im Verlaufe des Lernprozesses nicht darauf liegen, Schwächen abzubauen, sondern vielmehr, Stärken aufzubauen. Die grundlegende Herausforderung besteht demnach nicht darin, Heterogenität einfach nur zu akzeptieren, sondern einen positiven Zugang und einen produktiven Umgang damit zu lernen und Heterogenität als Chance zu begreifen. Der Lehrer muss den Mut haben, Fehler zuzulassen und sich mehr in die Rolle des *guide at the side*, des *facilitators* zu begeben (vgl. Peschel 2004; Prengel 2004).

Literatur

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2000), „Lernen durch Lehren als individualisierendes Unterrichtsprinzip“, in: Schlemminger, Gerald et al. (Hg.), *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*, Berlin: Cornelsen, 110-118.
- Alter, Grit (2011), „*Australia in the Classroom* – Die Lerntheke als Form des binnendifferenzierenden Unterrichts für die Sekundarstufe I“, in: Eisenmann, Maria (Hg.), *Differenzierung im Englischunterricht*, Eichstätt: Eichstaett Academic Press, 73-89.
- Beatty, Ken (2010), *Teaching and Researching Computer-assisted Language Learning*. (2), Harlow: Longman.
- Bönsch, Manfred (2004), *Differenzierung in Schule und Unterricht*. (2), München: Ehrenwirth.
- Bönsch, Manfred (2009a), *Intelligente Unterrichtsstrukturen. Eine Einführung in die Differenzierung*. (4), Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bönsch, Manfred (2009b), *Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht*, Braunschweig: Westermann.
- Bönsch, Manfred (2011), *Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Gruppen*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bönsch, Manfred & Moegling, Klaus (Hrsg.) (2012), *Binnendifferenzierung. Teil 2: Unterrichtsbeispiele für den binnendifferenzierten Unterricht*, Immenhausen: Prolog.
- Blell, Gabriele & Kupetz, Rita (Hrsg.) (2005), *Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz*, Frankfurt/Main: Lang.
- Blell, Gabriele & Kupetz, Rita (Hrsg.) (2009), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt/Main: Lang.
- Bohl, Thorsten et al. (Hrsg.) (2012), *Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht*, Immenhausen: Prolog.

- Bosenius, Petra & Donnerstag, Jürgen (Hrsg.) (2004), *Interaktive Medien und Fremdsprachenlernen*, Frankfurt/Main: Lang.
- Bräu, Karin (2005), „Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems“, in: Bräu, Karin & Schwerdt, Ulrich (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung*. (9), Münster: LIT-Verlag, 130-149.
- Bräu, Karin & Schwerdt, Ulrich (Hrsg.) (2005), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung*. (9), Münster: LIT-Verlag.
- Eberle, Thomas; Kuch, Helge & Track, Sabine (2011), „Differenzierung 2.0“, in: Eisenmann, Maria & Grimm, Thomas (Hrsg.), *Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1-36.
- Eckert, Ela (2011), „Individuelles Fördern“, in: Meyer, Hilbert, *Was ist guter Unterricht?* (8), Berlin: Cornelsen, 86-103.
- Eisenmann, Maria (Hg.) (2011), *Differenzierung im Englischunterricht*, Eichstätt: Eichstaett Academic Press.
- Eisenmann, Maria (2012a), „Leselust statt Lesefrust – Textarbeit in heterogenen Lerngruppen“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2, 13-16.
- Eisenmann, Maria (2012b), „Promoting Literary Proficiency in Mixed-ability Classes“, in: Bland, Janice & Lütge, Christiane (Hrsg.), *Children's Literature in Language Education – from Picture Books to Young Adult Fiction*, London/New York: Continuum, 173-182.
- Eisenmann, Maria & Strohn, Meike (2012), „Promoting Learner Autonomy in Mixed-Ability Classes by Using Webquests and Weblogs“, in: Heim, Katja & Rüschoff, Bernd (Hrsg.), *Involving Language Learners: Success Stories and Constraints*, Duisburg/Essen: Universitätsverlag Rhein Ruhr, 145-158.
- Eisenmann, Maria & Ludwig, Christian (2013), „Classroom 2.0 – The Use of CALL in Developing Learner Autonomy“, in: Eisenmann, Maria et al. (Hrsg.), *Medien und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht*:

- Zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion*, Duisburg/Essen: Universitätsverlag Rhein Ruhr, 37-59.
- Feige, Bernd (2011), „Differenzierung“, in: Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete & Hacker, Hacker (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*, (3), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 430-439.
- Gardner, Howard (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1999), *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, New York: Basic Books.
- Gehring, Wolfgang (2011), „Differenzierung durch Sequenzierung – Lernaufgaben in Abfolgen“, in: Eisenmann, Maria (Hg.), *Differenzierung im Englischunterricht*, Eichstätt: Eichstaett Academic Press, 45-55.
- Grieser-Kindel, Christin; Henseler, Roswitha & Möller, Stefan (2009), *Method Guide. Methoden für einen kooperativen und individualisierenden Englischunterricht in den Klassen 5-12*, Paderborn: Schöningh.
- Henseler, Roswitha & Möller, Stefan (2008), „Im Lerntempoduett arbeiten“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 94, 10-12.
- Hallet, Wolfgang (2011), *Lernen fördern: Englisch: Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe*, Stuttgart: Klett Kallmeyer.
- Haß, Frank (Hg.) (2006), *Fachdidaktik Englisch*, Stuttgart: Klett.
- Haß, Frank (2008), „Auf unterschiedliche Weise schlau werden“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 94, 30-35.
- Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.) (2009), *Bilder im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*, Tübingen: Narr.
- Heim, Katja & Ritter, Markus (2012), *Teaching English. Computer-assisted Language Learning*, Paderborn/München: Schöningh.
- Klafki, Wolfgang & Stöcker, Hermann (1976), „Innere Differenzierung des Unterrichts“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 22 (4), 497-521.
- Klippert, Heinz (2008), *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. (3), Weinheim: Beltz.
- Kuty, Margitta (2012a), „Individualisierung im kompetenzorientierten Englischunterricht“, in: Hallet, Wolfgang & Krämer, Ulrich (Hrsg.), *Kom-*

petenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele, Stuttgart: Klett Kallmeyer, 45-55.

- Kuty, Margitta (2012b), „Learner Autonomy and Individualisation“, in: Eisenmann, Maria & Summer, Theresa (Hrsg.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*, Heidelberg: Winter, 313-325.
- Leitzke-Ungerer, Eva (Hg.) (2009), *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*, Stuttgart, Ibidem.
- Meyer, Meinert A. & Heckt, Dietlinde H. (2008), „Individuelles Lernen und kooperatives Arbeiten“, in: *Friedrich Jahresheft XXVI*, 6-10.
- Paradies, Liane & Linser, Hans-Jürgen (2010), *Differenzieren im Unterricht*. (5), Berlin: Cornelsen.
- Peschel, Falko (2004), „Ganz normale Kinder! Differenzierung von oben oder Individualisierung von unten“, in: *Friedrich Jahresheft 23*, 21-23.
- Peschel, Falko (2006), „Didaktische Prinzipien des offenen Unterrichts auf dem Prüfstand“, in: Fritz-Stratmann, Annemarie; Klupsch-Sahlman, Rüdiger & Ricken, Gabi (Hrsg.), *Handbuch Kindheit und Schule: veränderte Kindheit – verändertes Lernen – anderer Unterricht*, Weinheim: Beltz, 228-250.
- Pregel, Annedore (2004), „Spannungsfelder, nicht Wahrheiten. Heterogenität in pädagogisch-didaktischer Perspektive“, in: *Friedrich Jahresheft 23*, 44-46.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003), *Lernaktivierung im Fremdsprachenunterricht. ‚Szenarien‘ in Theorie und Praxis*, Hannover: Schroedel.
- Reinfried, Marcus & Volkmann, Laurenz (Hrsg.) (2012), *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen*, Frankfurt/Main: Lang.
- Scheller, Ingo (2004), *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2001), *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*, Berlin: Langenscheidt.
- Stempleski, Susan & Tomalin, Barry (2003), *Film*, Oxford: Oxford University Press.
- Stockwell, Glenn (2012), *Computer-assisted Language Learning. Diversity in Research and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Summer, Theresa (2011), „Many Kinds of Minds = Many Approaches? Individual Learner Differences and Task-based Language Teaching“, in: Eisenmann, Maria (Hg.), *Differenzierung im Englischunterricht*, Eichstätt: Eichstaett Academic Press, 56-72.
- Surkamp, Carola (Hg.) (2010), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2004), „System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe“, in: *Friedrich Jahresheft*, 23, 6-9.
- Timm, Johannes-Peter (1998), „Entscheidungsfelder des Englischunterrichts“, in: Timm, Johannes-Peter (Hg.), *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*, Berlin: Cornelsen, 7-14.
- Trautmann, Matthias (2009), „Heterogenität – (k)ein Thema der Fremdsprachendidaktik“, Vortrag auf der 47. BAG. (<http://www.bag-englisch.de/wp-content/uploads/2010/01/Heterogenit%C3%A4t-Trautmann.pdf>), 27.12.2012.
- Vester, Frederic (2011), *Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich?* (34), München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Vygotsky, Lev S. (1978), *Mind and Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Witzenbacher, Kurt (1985), *Handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule. Anregungen und Beispiele für einen hauptschulgemäßen Unterricht*, Ansbach: Prögel.
- Wischer, Beate (2009), „Der Diskurs um Heterogenität und Differenzierung. Beobachtungen zu einem schulpädagogischen ‚Dauerbrenner‘“, in: Wischer, Beate & Tillmann, Klaus Jürgen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand: Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute*, Weinheim/München: Juventa, 69-96.
- Wolff, Martina (2012), „Teaching Literature in Mixed-ability Classes“, in: Eisenmann, Maria & Summer, Theresa (Hrsg.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*, Heidelberg: Winter, 327–341.

Wolfgang Gehring

Lernzieldifferenter Englischunterricht

Abstract

Etwa eine halbe Million SuS in Deutschland werden nicht an allgemeinbildenden, sondern an speziellen Schulen unterrichtet. Nicht weil dies ihr Wunsch ist, sondern weil sie ein besonderes Charakteristikum aufweisen, das sie von normalen Lernenden so stark unterscheidet, dass eine spezielle Beschulung für sinnvoll erachtet wird. Betroffen von dieser Segregation sind alle Lernenden mit einem besonderen Förderbedarf (*students with special educational needs*: SEN). Für die Beschulung von „SEN-Schüler/innen“ (Klemm & Preuss-Lausitz 2011) gibt es Fördereinrichtungen, die für den Umgang mit körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigungen ausgestattet sind. Greift Inklusion, wird es Sonderschulen im bisherigen Umfang nicht mehr geben. Welche Veränderungen ein inklusiver Unterricht für das Fach Englisch impliziert, versuche ich, im Folgenden zu umreißen.

1 Ziele des gemeinsamen Unterrichts

Das heterogene Klassenzimmer ist Regel, nicht Ausnahme, Normalität eben. Homogene Lernteams gibt es nicht einmal an Schulformen, die ihre Lernenden auswählen bzw. Zugangsvoraussetzungen schaffen. Und selbst an Sonderschulen ist das Leistungsspektrum recht vielfältig, es reicht bis zu durchschnittlich entwickelten Fähigkeiten (Bos et al. 2010: 384). Heterogenität ist kein Nachteil. Sie schafft Leistungsanreize und sorgt für Lerngelegenheiten. Für die Annahme, homogene Lerngruppen ließen sich verordnen bzw. durch ein gegliedertes Schulsystem bilden, gibt es keine stichhaltigen Belege. Ler-

nende haben nun einmal unterschiedliche Dispositionen und Problemlösungskompetenzen, ihr Lernverhalten ist individuell und mag sich von anderen Lernenden in einer Klasse positiv oder negativ abheben. Neigungen und Interessen tragen dazu bei, dass es gute, weniger gute und, ja, schlechte SuS gibt. Dennoch bietet ihnen das Schulsystem viele Möglichkeiten. In der Vergangenheit standen sie jedoch meist nur denjenigen offen, die gesund waren, keine körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen hatten. Dies ändert sich nun. Mit der Verpflichtung zur Inklusion wird das gemeinsame Lernen von behinderten und nicht-behinderten Kindern und Jugendlichen in absehbarer Zeit wahrscheinlicher. Keinem Kind darf wegen seiner Behinderung der Besuch einer allgemeinen Schule länger verwehrt werden, so will es die seit 2009 auch von Deutschland ratifizierte UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung.

Mittlerweile haben sich alle Bundesländer dazu verpflichtet, in den kommenden Jahren inklusive Schulen einzurichten, wo alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam lernen. Schulen für Lernende mit besonderem Förderbedarf soll es dann nur noch wenige geben. Eine individuelle Förderung wird zwar von speziellen Schulen weiterhin angeboten und durchgeführt, im Normalfall ist der Verbleib in einer besonderen Fördermaßnahme jedoch zeitlich begrenzt. Als Durchgangsschulen sind Förderschulen schon jetzt gehalten, Förderbedürftige wieder der Regelschule zuzuführen. Diese steht ihrerseits in der Pflicht, das individuelle Fördern in einen inklusiven Unterricht einzubinden.

Argumente für Inklusion, die „Heterogenität als Chance“ (Bräu & Schwerdt 2005) und nicht als Last begreifen, werden von verschiedenen Perspektiven aus angeführt, mindestens sieben lassen sich nennen:

- Menschenrechtliche Perspektive: Ein Bildungssystem hat Diskriminierungen entgegenzuwirken und allen Heranwachsenden die Möglichkeit zu bieten, gemeinsam zu lernen. Unabhängig von ihren individuellen Ausgangsbedingungen (vgl. Klieme 2010: 11).
- Bildungspolitische Perspektive: Alle SuS müssen ihren Fähigkeiten gemäß gefördert werden. Begabungen sollen entwickelt, Benachteiligungen ausgeglichen, Segregation vermieden werden (KMK Empfehlungen 2011).
- Lerntheoretische Perspektive: Inklusiver Unterricht schafft Lernumgebungen, die sich günstig auf das kognitive und soziale Potential aller Lernenden auswirken (Preuss-Lausitz 2011: 51).

- Bildungstheoretische Perspektive: Anzustreben ist eine „Pädagogik der Vielfalt“. Sie setzt sich für einen gleichberechtigten Zugang zu den Ressourcen einer Schule ein, um auf der Grundlage dieser Gleichberechtigung „die je besonderen Lern- und Lebensmöglichkeiten zu entfalten“ (Prenzel 2006: 185).
- Pädagogische Perspektive. Die Schule hat allen Lernenden gegenüber eine Fürsorgepflicht. Damit SuS mit einem Förderbedarf an allen Prozessen gemeinsamen Unterrichts teilhaben können, bedarf es Maßnahmen, die durch eine Beeinträchtigung entstandene Nachteile in der Schule ausgleichen, z. B. bei der Leistungsmessung, der Notengebung oder im Unterricht (Behrens & Wachtel 2008).
- *Best-interests*-Perspektive: Für Kinder konzipierte Bildungsmöglichkeiten müssen ihren entwicklungs- und lebensförderlichsten Interessen entsprechen, aus ihrer Sicht bestimmt werden (Krappmann 2012: 47).

Die Umsetzung der Inklusion in Deutschland soll in einem Schulsystem gelingen, das aufgrund seiner äußeren Differenzierung in die drei Schulstufen Haupt-/Realschule und Gymnasium nur schwerlich für gemeinsamen Unterricht auszugestalten ist. Auch die in einigen Bundesländern in Gang gesetzte Zweigliedrigkeit ändert im Prinzip wenig an der Separierung von SuS nach Leistung. Nach der Grundschule entscheidet sich, welche weiterführende Schulart ein Kind besucht. Diese im europäischen Vergleich relativ frühe Zuweisung macht spätere Übergänge in höhere Schulformen schwierig, da sie primär an Leistungsvoraussetzungen geknüpft sind. Problematisch gestaltet sich die Lernsituation für SuS mit einem besonderen Förderbedarf, die an eigens für sie eingerichteten Schulen unterrichtet werden. Solche „Ausgliederungen“ (Blömecke et al. 2007: 111) mögen für Regelschulen eine Entlastung sein, in einem inklusiven Bildungssystem stehen sie zumindest dann außer Frage, wenn ein Verbleib nicht zeitlich begrenzt und eine Rückführung in das Regelsystem nicht vorgesehen ist.

Die neuen Schulgesetze haben Eltern inzwischen das Recht eingeräumt, gegenüber der Schulbehörde die Unterbringung ihres SEN-Kindes an einer Regelschule einzufordern. Noch zählt der Elternwille nur in begrenztem Maße. Durchsetzbar ist er, wenn an einer Regelschule die notwendigen Voraussetzungen verfügbar sind, um das beeinträchtigte Kind adäquat zu unterrichten. Lokale Schulträger sind in der Pflicht, dazu beitragen, z. B. indem sie für eine barrierefreie Lernumgebung für SuS im Rollstuhl oder Kinder mit Hör- oder

Seherschädigungen sorgen. Theoretisch stehen ihnen alle Schulformen offen, solange unterstützende Maßnahmen die durch ihre Beeinträchtigung hervorgerufenen Barrieren zumindest soweit ausgleichen, dass die Entfaltung individueller Lernleistungen von SEN-Lernern erleichtert wird.

Weist eine Schule nach, dass sie einen bestimmten Förderbedarf nicht zu leisten vermag, greift der Rechtsanspruch nicht. Es wird also nicht so sein, dass alle Lernenden auf die Schule wechseln, die ihren Wünschen entspricht. Realschule oder Gymnasium verlangen wie bisher entsprechende Empfehlungen. Sowohl die Aufnahmebedingungen als auch die Anforderungen für den Verbleib an einer Schulform bleiben bestehen. Wer den Leistungserwartungen am Gymnasium nicht gerecht wird, muss, wie in der Vergangenheit auch, die Schule wieder verlassen. Werden sie hingegen erfüllt, steht das Gymnasium in der Pflicht.

Inklusion soll vor allem Nachteile für Lernende ausgleichen, bei denen ein sonderpädagogischen Bedarf diagnostiziert wurde und die deshalb auf eine Förderschule wechselten. An Desideraten werden u. a. genannt (Wocken 2011):

- Eine wohnortnahe Schule ohne lange Anfahrtswege
- Eine Aufrechterhaltung gewachsener sozialer Kontakte für alle Lernenden
- Ein Unterricht aller Kinder und Jugendliche an einer allgemeinbildenden Schule
- Der Verzicht auf körperliche oder kognitive Beeinträchtigungen als Ausschlussgrund
- Die überwiegende Arbeit aller SuS in den gleichen Räumen und an den gleichen Themen
- Eine frühzeitige Förderung des selbstverständlichen, als normal empfundenen Umgangs von behinderten und nicht behinderten Menschen

2 Was heißt sonderpädagogischer Förderbedarf?

Speziell für den Bereich des Fremdsprachenerwerbs haben Forschungen zum *good language learner* (Naiman et al. 1978) Lernbereiche transparent gemacht, die bei lernschwächeren Fremdsprachenlerner/innen, den *bad language learners*, unterstützende Maßnahmen erforderlich machen. Lernschwache Lerner sind in Lernkontexten wenig bis gar nicht erfolgreich, die Wert auf kognitives, explizites Lernen legen (De Keyser & Juffs 2005: 446). Sie trauen

sich nicht viel zu in der Fremdsprache, lassen sich leicht ablenken, kapitulieren schnell vor einer Aufgabe und ermüden rasch, ihre Konzentrationsfähigkeit ist begrenzt. Verhaltensauffälligkeiten sind mögliche Reaktionen. Zu Beeinträchtigungen beim Lernen führen außerdem Aufmerksamkeits- und Motivationsstörungen. Manche Anzeichen von Interesselosigkeit sind auf einzelne Lernbereiche begrenzt, z. B. auf dem Lesen und Schreiben, andere umfassen das ganze Fach (Benkmann 2000: 442f; Wunsch 2006: 43).

Ursächlich für Misserfolge beim Sprachenlernen können „schlechte Problemlösungen“ in der individuellen Lernbiographie sein, die unentdeckt blieben und sich nun negativ auf den weiteren Erwerbsprozess auswirken. SuS haben dann auf falschen Hypothesen zu sprachlichen Phänomenen aufbauend weitere Hypothesen entworfen, die sich irgendwann nicht mehr standardgemäß entwickeln (Pienemann 2006: 40f). Vermutlich bleiben in Klassenzimmern, in denen wenig frei mit der Fremdsprache umgegangen wird, problematische Hypothesenbildungen häufiger unerkannt. SuS haben keine Möglichkeit, sie zu testen, was dazu führt, dass sich grammatische Fehlentwicklungen stabilisieren. Ein verändertes Lernumfeld führt oft zu deutlichen Verbesserungen (vgl. Meier in diesem Band). Jedoch ergibt sich für *bad language learners* nicht zwingend ein sonderpädagogischer Bedarf.

Die Sonderpädagogik hält ihn für gegeben, wenn Lernende eine so starke körperliche oder kognitive Beeinträchtigung aufweisen, dass es ihnen nicht möglich ist, ihr Recht auf Bildung und Erziehung ohne Hilfe umzusetzen (Wember 2003: 12). Beeinträchtigungen reichen von Schädigungen der Sinnesorgane bis zu geistigen Behinderungen. Die Bundesländer haben für die verschiedenen Bedarfe nach 1945 ein differenziertes Sonderschulwesen mit behinderungsspezifischen Fördermöglichkeiten aufgebaut. Seit den 1960-er Jahren wurden systematisch und flächendeckend Förderzentren eingerichtet. Ihre Förderschwerpunkte umfassen die emotionale und soziale Entwicklung sowie die geistige Entwicklung. Weitere sind Hören, Sehen, Sprache und Hören/Sehen. Kinder mit Lernstörungen bilden die größte Gruppe mit Förderbedarf, etwa der Hälfte der SEN-SuS bereitet das Lernen größere Schwierigkeiten (Wocken 2011: 48).

Aus sonderpädagogischer Betrachtung ist eine Lernschwäche eine „nicht mehr tolerierbare Abweichung in der Lernleistung, weil die weitere Persönlichkeitsentwicklung Schaden nimmt“ (Langfeldt 2006: 959). Verbesserungen sind durch sonderpädagogische Fördermaßnahmen zu erwarten, auch wenn grundlegende Störungen von Bereichen der Lernfähigkeit diagnostiziert wer-

den. Hierzu zählen Autismus Spektrum, *Specific Language Impairment*, *Attention Decifit Hyperactivity Disorder* und Lese-Rechtschreibschwäche.

Autismus Spektrum ist ein Sammelbegriff für verschiedene Formen und Schweregrade an tiefgreifenden Entwicklungsstörungen. Sie führen zu interaktionalen und kommunikativen Beeinträchtigungen, Aktivitäten und Interessen folgen wiederkehrenden Mustern und sind stark eingeschränkt. Ein Eckpunkt des Spektrums ist der frühkindliche Autismus, der häufig Formen einer geistigen Behinderung annimmt. Der andere Eckpunkt ist das Asperger-Syndrom, eine atypische Form des Autismus (Hippler & Sousek 2008: 256). Bei Kindern mit Asperger-Syndrom ist die Sprachentwicklung normal verlaufen, sie tendieren jedoch zu einer monotonen Sprachmelodie. Nonverbale Kommunikationsmittel wie Gestik oder Mimik können sie nur schwer einzuschätzen. Gesichter erkennen sie zunächst nicht wieder. Probleme bereitet der eigene Einsatz nonverbaler Kommunikationsmittel. Regeln des Sozialverhaltens müssen sie explizit erwerben (Attwood 2007). Lerner mit Asperger-Syndrom benötigen eine klare, wiederkehrende Struktur ihres Tagesablaufs. Betroffene berichten, dass ihnen übergeordnete Zusammenhänge zu erkennen schwer fielen, weshalb sie z. B. Romane oder Filme überfordern, in denen viele Personen agieren (Briseño 2013). Manche Lerner mit Asperger-Syndrom haben die Fähigkeit, leise unabhängig zu lesen, noch nicht altersgemäß entwickelt (Attwood 2007: 240).

Specific Language Impairment (SLI) ist eine sprachliche Beeinträchtigung, die nicht mit anderen Beeinträchtigungen auftritt. Während bei Kindern mit neurologischem Autismus oder mit Down Syndrom Verzögerungen des sprachlichen Kompetenzaufbaus festzustellen sind, zeigen Kinder mit SLI allein Beeinträchtigungen im sprachlichen Bereich. Ihre kognitive und körperliche Entwicklung verläuft altersgemäß. SLI führt zu verschiedenen Problemen bei der Kommunikation und Interaktion. Komplexe Satzkonstruktionen zu formulieren, überhaupt normgerechte Sätze zu produzieren, bereiten Schwierigkeiten. Gleiches gilt für eine abweichungsfreie phonologische Realisierung des Ausdruckswillens. Auch auf das Verstehen wirkt sich SLI negativ aus. Bis zum Erwachsenenalter können die Erscheinungsformen von SLI abgeklungen sein, eine frühzeitige logopädische Förderung ist allerdings angezeigt. Sie unterbleibt oftmals, weil die Erscheinungsformen von SLI auf andere Ursachen zurückgeführt werden, beispielsweise auf den Einfluss der bilingualen Erwerbsumgebung bei zweisprachig aufwachsenden Kindern. In

flexionsarmen Sprachen wie dem Englischen führt SLI zu größeren Problemen als in stark flektierenden wie dem Deutschen (Hamann 2012: 4ff).

Attention Deficit Hyperactivity Disorder ist ein Oberbegriff für Störungen, die sich als Aufmerksamkeitsdefizite (ADS) äußern. Hyperaktivität und erhöhte Impulsivität können hinzukommen (ADHS). Beeinträchtigungen der Aufmerksamkeit führen zu einer verminderten Konzentrationsfähigkeit. Erstreckt sich die Bearbeitung von Aufgaben über einen längeren Zeitraum, sind die Ergebnisse oft flüchtig, fehlerhaft, unstrukturiert und oberflächlich. Hyperaktive Lernende sind rastlos, andauernd in Bewegung und Ordnungsmaßnahmen erkennen sie nur schwerlich an. Impulsiv gestörte SuS haben keine Geduld, Ideen reifen zu lassen oder eine Handlungsabsicht zurückzustellen. Sie wollen einen Aktionsplan sofort realisieren, ihre Frustrationstoleranz ist gering ausgeprägt (Walther & Ellinger 2008: 158).

Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) führt zu Problemen mit dem Schriftbild einer Sprache, die Intelligenz von LRS-SuS ist normal entwickelt. Stabile Schwächen zeigen sie in der phonologischen Bewusstheit. LRS äußert sich in einer verlangsamten Lesefähigkeit, die korrekten Verschriftlichungen der Sprache entwickeln sich verzögert, häufig bleibt die Rechtschreibung dauerhaft defizitär. Lerner mit LRS machen beim Schreiben zahlreiche orthographische und grammatische Fehler, ihre Handschrift ist häufig unleserlich. Typisch sind Buchstabenauslassungen, Buchstabenvertauschungen und -verwechslungen. Die Ursachen sind vielschichtig, es können genetische, psychische oder neurologische Gründe maßgeblich sein, im Zusammenspiel mit Umweltfaktoren. Manchmal ist eine Sinnesbehinderung für LRS verantwortlich, häufiger können Gründe für eine Lese-Rechtschreibschwäche nicht eindeutig bestimmt werden. Therapien setzen heute im Vorschulalter an, wo die phonologische Bewusstheit trainiert wird. Durch die gezielte frühe Förderung der Lautdiskriminierungsfähigkeit lässt sich der Schriftspracherwerb positiv beeinflussen. Wegen der hohen Graphem-Inkonsistenz der englischen Sprache sind phonologische Fähigkeiten für den Schriftspracherwerb von weitaus größerer Bedeutung als etwa im Deutschen. Um es Lernern zu ermöglichen, mehr Wörter zu lesen, werden größere Buchstabenabstände in Texten empfohlen, welche die Worterkennung erleichterten (Zorzo & Barbiero 2012: 435). Auch ein größerer Zeilenabstand oder der Verzicht auf lange Sätze und auf Textspalten fördert sie (*British Dyslexia Association*).

Der Vollständigkeit halber sei auf Lernende verwiesen, deren Lernschwäche ausschließlich darauf zurückzuführen ist, dass sie der Schulsprache nicht

mächtig sind. Migrationsbedingt nimmt diese Lernergruppe stark zu, ohne dass weiterführende Schulen auf sie vorbereitet sind. Vielen Lernenden mit einem migrationsbedingten Sprachförderbedarf bleibt aufgrund fehlender Deutschkenntnisse ein Zugang zu Realschulen und Gymnasien verwehrt.

3 Integrative Modelle als Vorformen der Inklusion

Dass es ein speziell auf Lernende mit Förderbedarf zugeschnittenes schulisches Betreuungsangebot geben sollte, war Jahrzehnte lang Konsens. Die Regelschule schien kein geeigneter Ort dafür zu sein, SEN-Lernende adäquat zu fördern. Bis heute hält das Sonderschulsystem demgegenüber ein differenziertes Förderangebot für verschiedene Förderbedarfe vor, verantwortet von speziell ausgebildeten Lehrkräften. Kleine Schülergruppen begünstigen eine individuelle Lernatmosphäre. Dadurch entsteht ein Lernumfeld, das wegen seiner Stabilität für Sicherheit und Vertrautheit sorgt. SEN-SuS sind auf Konstanten besonders angewiesen. Misserfolge sind seltener, das Gefühl des Scheiterns und der Aussonderung bleibt ihnen weitgehend erspart.

Manche Eltern von Förder-SuS sehen die Schulform allerdings tendenziell kritisch. Die Spezialisierung der Förderangebote führe zu Ghettobildung, die verhindere, dass Förder-SuS mit Regel-SuS Beziehungen aufbauen. Andere, als die in den Förderteams gezeigten Verhaltensmuster seien nicht erfahrbare und der durch leistungsstärkere Lernende erzeugte Ansporn fehle in homogenen Fördergruppen. Als ähnlich schwerwiegend wird die Stigmatisierung aufgefasst. Die Gesellschaft reagiere auf Förder-SuS negativ, traue ihnen nicht viel zu, geringe Chancen auf dem Arbeitsmarkt seien die Folge (Klicpera 2005).

Vertreter der Integrationsforschung bezweifeln ebenfalls die These vom „Schonraum“ und verweisen auf Untersuchungen, wonach wegen des „anregungsreduzierten Lernniveaus“ einer Förderschule die kognitive Entwicklung lernschwacher SuS sogar nachlasse: „Je länger ein Schüler die Sonderschule besucht, desto schlechter sind seine Leistungen“, so Demmer-Diekmann (2008: 143). Diesen Studien zufolge scheinen insbesondere Lernschwächere von einer heterogenen Lernumgebung zu profitieren. Heterogene Lerngruppen lösen stärkere Lernanreize bei lernschwächeren SuS aus, ihre Lernentwicklung insgesamt nimmt einen positiveren Verlauf als in der homogenen Lerngruppe einer Förderschule. Für leistungsstarke Lernende scheinen hete-

rogene Lerngruppen keine negativen Auswirkungen zu haben, ihr Leistungspotential ist in anforderungsbetonten Lerngruppen offenbar stärker gefordert (Werning 2010: 70). Laut Preuss-Lausitz (2011: 51) sind die inklusionsbedingten Lernergebnisse in etwa vergleichbar mit denen in segregierten Lernumgebungen. Durch fächerübergreifende Lernerfahrungen kann es in inklusiven Lernumgebungen zu zusätzlichen Lerneffekten für leistungsstärkere Lernende kommen, darunter der Erwerb methodischer, affektiver Kompetenzen und von Lernstrategien. Inklusion helfe daher nicht nur Lernenden mit (sonderpädagogischem) Förderbedarf. Klemm & Preuss-Lausitz (2011: 18) gehen mit Blick auf *best practice* aus 17 europäischen Staaten davon aus, dass Inklusion allen Lernenden nützt.

Ahrbeck (2012: 4f) verweist dagegen auf eine Reihe von Studien, die keinen positiven Effekt heterogener Lerngruppen auf Leistungsschwache nachweisen konnten. Sie zeigen außerdem, dass SEN-SuS in Regelklassen häufig psychischem Druck ausgesetzt sind, da sie unter Akzeptanzproblemen zu leiden hätten. Hinzu kommt, dass Kinder mit Lernstörungen einen expliziteren und intensiveren Unterricht mit mehr Unterstützung benötigen als ihre Altersgenossen. Dass Regelschulen diesen speziellen Lernbedingungen gerecht werden können, wird in der Forschung zu Lernstörungen bezweifelt (Torgesen 2008: 31). Speziell in Bezug auf den Englischunterricht sieht Kahl, einen Schulversuch bilanzierend, heterogene Gruppen kritisch, da ein solchermaßen organisierter Unterricht „die Gefahr der ständigen Frustration leistungsschwächerer Schüler in sich [birgt]“ (Kahl 1986: 60).

Zwischen den Polen inklusiv und segregiert finden sich integrative Lehr- und Lernformen. Es gibt sie seit den 1990-er Jahren. SEN-Lernende binden sie in bestehende Strukturen einer Regelschule ein, ihre Strukturen selbst ändern sich dadurch nicht. Realisiert werden Integrationsmodelle derzeit in folgenden Varianten:

- Außenklassen von Förderschulen werden an einer Regelschule nach dem Förderschullehrplan unterrichtet und einer Partnerklasse zugeordnet. Die Lehrkräfte beider Schulformen entwickeln einen Kooperationsplan für einige gemeinsame Module. Der Unterricht erfolgt ganz oder teilweise an der Regelschule, die Förder-SuS gelten jedoch nicht als Regelklassen-SuS. Sie verbleiben an der Fördereinrichtung.
- Kooperationsklassen sind an Grund- und Hauptschulen eingerichtet. Sie integrieren SuS mit sozialen oder psychischen Verhaltensauffälligen in

einer Regelklasse. Mitarbeitende des sonderpädagogischen Dienstes führen für einige Unterrichtsstunden Einzelfallbetreuungen durch. Der Englischunterricht folgt den Vorgaben des Grundschul-/bzw. Hauptschulcurriculums.

- Übergangsklassen sind Integrationsmodelle an Grund- und Hauptschulen für SuS, die – migrationsbedingt – neu im Lande sind und nun ihrer Schulpflicht nachkommen. Sie haben keine oder nur geringe Deutschkenntnisse, Kompetenzen in der englischen Sprache sind kaum vorhanden. Dieser Sprachlosigkeit soll durch expliziten Sprachunterricht und durch deutschsprachigen Sachfachunterricht begegnet werden. Sind diese SuS nach einiger Zeit in eine Regelklasse gewechselt, beginnt für sie der kompetenzorientierte Englischunterricht.
- Einführungsklassen gibt es vereinzelt an Gymnasien. Sie bereiten SuS mit einem Mittleren Bildungsabschluss und einem positiven pädagogische Gutachten der abgebenden Schule auf die Oberstufe vor. Zur Zielgruppe gehören Lerner mit und ohne körperliche Beeinträchtigung, die einen ‚sanften‘ Wechsel auf die Oberstufe bevorzugen.

Für Befürworter eines inklusiven Unterrichts sind integrative Schulmodelle nur ein erster Schritt. Inklusion meint „nur noch und einzig und allein eine gemeinsame Schule für alle“ (Wocken 2011: 42). Einige gibt es bereits. Seit 2009 werden Schulen mit herausragenden Inklusionskonzepten geehrt. Alle bisherigen Preisträger weisen sich unter anderem durch folgende Kennzeichen aus, die für den Englischunterricht relevant sind (jakobmuthpreis.de):

- Team Teaching (Klassenlehrer/Förderlehrer)
- Individualisierte Arbeitsweisen
- Offene Unterrichtseinheiten (ohne feste Pausenzeiten oder Stundenwechsel)
- Nachteilsausgleich
- Niveaudifferenzierung
- Lernunterstützung durch Einzelfallhelfer

Mit Problemen der Individualisierung in heterogenen Lerngruppen ohne und mit auffälligen Leistungsspitzen befasste sich die Englischdidaktik im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen an Grund- und Hauptschulen. Ich möchte nun der Frage nachgehen, welche Erfahrungen aus diesen Schul-

formen impulsgebend für eine Didaktik des gemeinsamen Englischunterrichts sein können.

4 Etappen auf dem Weg zu einem gemeinsamen Englischunterricht

4.1 Arbeitsweisen gemeinsamen Englischlernens

An der Grundschule reicht das Leistungsspektrum der Lernenden von unterdurchschnittlich bis weit überdurchschnittlich. Diese Vielfalt hat Prinzipien für Englisch an der Grundschule erbracht, das seit den 1990-er Jahren bundesweit zum Pflichtfachbereich gehört. Sie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Funktionale Einsprachigkeit: Ausgangs- und Zielsprache der Lernenden haben ihren Stellenwert. Wegen der geringen Kontaktzeit mit der englischen Sprache, aber auch wegen der verstehensförderlichen Leistung der L1 sind Vermittlungstechniken in der Erstsprache der Lernenden im Einsatz, um Lernwege zu verkürzen und um das Verstehen zu sichern (*code switch*) (Butzkamm & Schmidt-Schönbein 2008). L1- oder L2- basierte Fehler sind als Zwischenhypothesen erwünscht, sie werden als „freudige Lernmomente“ gewürdigt (Kurtz 2008: 7).

Sprachliche Unterstützung: Vielfältige Gelegenheiten zum Sprechen sollen erfahrbar machen, dass Sprechen auf Englisch etwas bewirkt. Dies geht nicht ohne Versprachlichungshilfen (z. B. *prompting, pattern pool, flow chart*) die in Übungsszenarien stets verfügbar sind.

Integration der Schriftsprache: Erste Erfahrungen mit der Schriftsprache werden rezeptiv über Erzähltexte angebahnt. Reproduktiv lernen die SuS Schriftsprache als Möglichkeit kennen, Englisch zu üben. Produktiv geht es darum, einfache Informationen auf Englisch festzuhalten oder sie weiterzugeben.

Holistische Lerngelegenheiten: Frühbeginn orientiert sich an den Prämissen der allgemeinen Grundschuldidaktik, die einen ganzheitlichen, „multisensorischen“ Ansatz verfolgt (Böttger 2010: 78). Englisch an der Grundschule modelliert zudem Lerngelegenheiten, die einen musisch-szenischen Zugang zur Fremdsprache ermöglichen (Vollmuth 2004: 41). Zur Erlebnisorientierung trägt das *Storytelling* bei, das auf Erzähltexten mit einem Plot basiert

(Cameron 2004: 162). Seine ganzheitliche Ausrichtung erfährt der Frühbeginn nicht zuletzt durch die Aktivierung von mehreren Intelligenzen bzw. Talenten. Man folgt hier Howard Gardner, der spezifische Fähigkeiten beschreibt, linguistische, räumliche, musische, mathematisch-logische, inter- und intrapersonale sowie körperlich-kinästhetische. In einer oder in mehreren dieser Talente verfügt der Mensch nach Gardner über Stärken und Schwächen. Dies impliziert eine methodische Transformation von Lerninhalten, die auf die verschiedenen Talente von Lernenden in einer Klasse abgestimmt ist und z. B. neben dem funktionalen Einüben eines Patterns, der analytischen Betrachtung seines Konstruktionsprinzips auch die Inszenierung der Grammatikregel einschließt. Holistisches Lernen bedeutet jedoch nicht, ein Thema auf alle potentiellen Fähigkeiten hin zu didaktisieren. Dies sei „sinnlos und eine Energieverschwendung“ (Gardner, zit. nach Woolfolk 2008: 143). Man muss analysieren, welche Fähigkeiten es zu aktivieren gilt, um Verständnis und Sicherung eines Lerninhaltes zu gewährleisten.

Aktives Lernen: Der Englischunterricht an der Grundschule reserviert viele Phasen, in denen sich die SuS an die neue Sprache gewöhnen und ihre Besonderheiten trainieren, um sie zu automatisieren. Er beschränkt sich methodisch jedoch nicht auf Nachahmung und Reproduktion. Damit es zu Umstrukturierungen des Neuen kommt, hat festigendem Lernen „aktives Lernen“ zu folgen (Elsner 2010: 47). Mitteilungsbezogene Aufgabenkonzepte fördern Prozesse dieser Art (Schocker-v. Ditfurth 2009: 12). Im Gegensatz zu Übungen, die auf dem Training eines Patterns oder eines Dialogs fokussieren, stellen aufgabenbasierte Szenarien ein Problem in den Mittelpunkt, das durch mitteilungsreiche, schülernahe sprachliche und nichtsprachliche Handlungen gelöst wird.

Innere Differenzierung: In der Grundschule besteht ein besonderer Bedarf an individueller Förderung. Innere Differenzierung oder Binnendifferenzierung ist Unterrichtsprinzip. Seit Bestehen der ‚modernen‘ Grundschule ab 1920 gilt die innere Differenzierung als „wesentliche Bedingung für die Einlösung des pädagogischen Auftrags“ (Lichtenstein-Rother & Röbe 2005: 125). Gemeint sind alle Maßnahmen, die geeignet sind, Lernenden mit all ihren unterschiedlichen Neigungen, Interessen und Ausgangslagen „auf optimale Weise Lernchancen zu bieten“ (Bönsch 1995: 21). Realisiert wird innere Differenzierung z. B. quantitativ (Anzahl der Aufgabenanzahl), qualitativ (Komplexität einer Aufgabe), inhaltlich (Arbeitsschwerpunkte einer Aufgabe), indivi-

duell (Aktivierung nach Interessens- und Ausgangslagen), medial/methodisch (Maß der Verstehens- und Formulierungshilfen) (vgl. Schorch 2007: 186f).

An der Hauptschule wurde im Jahre 1964 Englisch Kernfach für SuS, die ein Leistungsspektrum abdecken, das von Lernschwäche bis zu durchschnittlicher Leistungsfähigkeit reicht. Als Gegenstück zur kognitiv akzentuierten gymnasialen Methodik entwickelte die Englischdidaktik, basierend auf Schulversuchen, Parameter einer ‚hauptschulgemäßen‘ Arbeitsweise. Durch das „Herbeiführen von optimalen Lernsituationen“ sollten alle Englisch lernen können, unabhängig von individuellen Lernvoraussetzungen. (Sauer 1986). Aus heutiger Perspektive sind die folgenden Parameter für die hauptschulgemäße Arbeitsweise kennzeichnend:

- *Anschaulichkeit*: Die Lerninhalte werden ohne kognitive Beanspruchung verdeutlicht, sie sind an eindeutig nachvollziehbaren Beispielen dargestellt und werden von verstehensförderlichen Maßnahmen flankiert, z. B. Visualisierungen, graphische Hervorhebungen oder pragmatische Erläuterungen wie z. B. Faustregeln. Redemittel sind eingebettet in klar konturierte Situationen und alltagskulturelle Kontexte, die im Erfahrungsbereich und in der Lebenswelt der SuS angesiedelt sind (vgl. Gutschow 1968).
- *Stoffbeschränkung*: Die Redemittel basieren auf dem grammatischen Fundamentum, bei der Auswahl des lexikalischen Bestandes sind Vorkommenshäufigkeit, Bedeutungsumfang und Verfügbarkeit einer Vokabel zentrale Kriterien (Gehring 2010). Die Redemittel sind thematisch wie linguistisch aufeinander abgestimmt. Der Unterricht bietet den SuS verschiedene Möglichkeiten, bei einem Lerninhalt zu verweilen, sich mit ihm in unterschiedlichen Zusammenhängen und in variierenden Aktivierungsformen intensiv zu beschäftigen. Weniger wichtig ist das extensive Vorgehen, das bedeuten würde, alle Lehrbuchinhalte abzuarbeiten. Die inhaltliche Auswahl erfolgt in Abstimmung mit den vorgefundenen Lerninteressen, die Thematisierung vollzieht sich kleinschrittig (vgl. Gutschow 1973: 29f).
- *Vielfalt der Aktivierung*: Übungen und Aufgaben dienen der Automatisierung und der Umstrukturierung des Lernstoffes. Bereits das imitativ-reproduktive Arbeiten ist kontextuell und situativ, es wird ergänzt um und erweitert von Tätigkeiten, die eine freiere Anwendung des Gelernten sowie eine Vernetzung mit bestehendem Wissen erleichtern (vgl. Gutschow 1968: 16f).

- *Betonung der Mündlichkeit*: Vorrang hat die Entwicklung mündlicher Kompetenzen. Sie sollen Lernende in die Lage bringen, eine alltagstaugliche Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln, um grundlegende Kommunikationsanlässe sprachlich zu bewältigen. Die schriftlichen Arbeitsphasen unterstützen die Entwicklung mündlicher Kompetenzen, der Fähigkeitsaufbau in der Schriftsprache ist an der Peripherie angesiedelt (vgl. Gutschow 1973: 32).
- *Druckfreie Arbeitsatmosphäre*: Leistungsschwächere Sprachlernende benötigen einen „druckfreien“ Unterricht. Wichtig ist eine Erwerbsumgebung, die Lernende weder unter Stress setzt, noch bei ihnen Angst vor einer Blamage erzeugt. Der Unterricht soll für „emotionale Sicherheit“ sorgen und ohne den Anspruch geplant sein, bestimmte Lernziele innerhalb eines vorgegebenen Zeitrahmens zu erreichen. Eine konsequente Fehlertoleranz, die zu eigenen Formulierungen ermutigt, gehört ebenfalls zu den Voraussetzungen wie eine konsequente Differenzierung (Kahl 1986: 62ff).

4.2 Individuelle Lernbegleitung

Das Ziel einer individuellen Förderung besteht darin, Unterricht so zu arrangieren, dass einzelne SuS die für sie bestmöglichen Lernbedingungen vorfinden. Die Anpassung der Lernaktivitäten an die vorgefundenen Lernausgangslagen, nach Helmke das „Schlüsselmerkmal“ eines guten Unterrichts (Helmke 2006: 45), ist für alle Lernarrangements eine didaktische Notwendigkeit. Im Englischunterricht wird, damit sich SuS weder überfordert noch unterfordert fühlen, mit variablen Aufgabenformen gearbeitet, Lernprozesse regt die Lehrkraft auch in Form konkreter „Steuerungsimpulse“ an (Voß 2005: 49), operiert demnach mit gezielten „*Scaffolding*-Techniken“ (Thürmann 2010: 145). Didaktische Eingriffe dieser Art sind manchmal sinnvollerweise spontan, in einer langfristig angelegten Lernplanung gehen ihnen diagnostische Maßnahmen voraus, die zu begründeten Annahmen über Wissen und Können von Lernenden geführt haben. Diagnostik beginnt mit der Feststellung von Lernständen, die normalerweise durch Testverfahren ermitteln werden. Nach ihrer Auswertung sind Lehrkräfte gehalten, etwas über die Gründe zu erfahren, die zu einem bestimmten Lernstand beigetragen oder ihn maßgeblich herbeigeführt haben. Im Kontext eines Fremdsprachenerwerbs, der Mündlichkeit betont, ist beispielsweise zu klären, weshalb manche Lernende gerne bereit sind, sich aktiv beteiligen, warum andere Angst haben, fehlerhaft zu formulieren, welche Überlegungen zu einer bestimmten Äußerung geführt

haben etc. (Kubanek & Edelenbos 2004). Es gilt also, auf einer sehr individuellen Ebene zu erforschen, welche emotionalen Befindlichkeiten die Sprachverwendung beeinflussen und von welchen Hypothesen sich Lernende bei Formulierungen haben leiten lassen, was sie sich also dabei ‚gedacht‘ haben. Diese Informationen sind für die Auswahl bzw. Konstruktion der nachfolgenden Aufgaben oder Übungsreihen für die verschiedenen Lernenden entscheidend.

Neben diagnostischen Maßnahmen setzt eine individuelle Lernbegleitung auf eine tutorielle Unterstützung. Die Lehrkraft stellt sicher, dass die Aufgabenstellung verstanden wurde und das Verstehen während des Bearbeitungsprozesses aufrechterhalten bleibt. Die Lernenden erhalten regelmäßig Rückmeldungen über den Stand ihres aktuellen Lernprozesses in Bezug auf die Leistungserwartungen. Die Formen des Feedbacks reichen von Hilfsimpulsen bis hin zu konkreten Korrekturhinweisen. Auf längere Sicht verringern sich die aktiven Stützinterventionen zu Gunsten einer Stärkung der Selbstständigkeit (Klieme & Warwas 2011).

Manchen Lernenden hilft eine längerfristige Förderung, die in Förder- und Entwicklungsplänen systematisiert wird. Im Unterricht sind solche Pläne als „Lernverträge“ zwischen Lehrkraft, SuS und Eltern eingeführt (Hohmann 2006). Für das Fach Englisch benennen sie die sprachlich-kommunikativen Förderziele, dokumentieren zentrale Phasen des Entwicklungsprozesses, einschließlich aller unterstützenden Maßnahmen. Ein Förder- und Entwicklungsplan wird regelmäßig evaluiert und gegebenenfalls den veränderten Realitäten angepasst (Rebel 2011: 234).

4.3 Lernzieldifferenzierung

In individualisierten Lernarrangements sind auch die Leistungsergebnisse z. B. einer Aufgabenbearbeitung zielfähig beschrieben, es werden für eine Lerngruppe leichtere und anspruchsvollere Erwartungen formuliert. Die schwierigkeitsgestuften Arbeitsaufträge unterschreiten keine Mindeststandards. Sie sind für alle Lernenden gültig, auch wenn sie zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Für die Unterrichtspraxis hat Lernzieldifferenzierung Folgen, zumal nicht nur differenziert wird, damit Lernende auf verschiedenen Wegen einen bestimmten Standard erreichen. Auch die Aufgabenstellungen selbst müssen stärker kompetenzorientiert ausgerichtet werden. Alle am Europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen orientierten Lehrpläne sind

für eine lernzieldifferente Planung geeignet. Die beschriebenen Könnensbereiche lassen Lehrkräften den notwendigen Spielraum für eine individualisierte Entwicklung englischsprachiger Kompetenzen. Sie sind offen genug formuliert, um leistungsdifferent zu planen. Für einen gemeinsamen Englischunterricht erweisen sich die, nicht ohne Kritik gebliebenen, Standards als Planungsvorteil für Lehrkräfte, die eine Leistungserwartung des Lehrplans in ein Spektrum an Aufgaben und Tätigkeiten überführen möchten, die für alle Lernende eines Klassenverbandes Herausforderungen beinhalten, ohne zu überfordern. Auch wenn also z. B. manche mit der Beantwortung von Informationsfragen zu einem Text kognitiv ausgelastet sind und andere erst bei der Zusammenfassung der relevanten Informationen ihre Grenzen wahrnehmen, so haben doch beide Gruppen eine ihrem Vermögen gemäße respektable Lernleistung erbracht.

Lernzieldifferenter Unterricht führt weder zu Beliebigkeit noch zu einem Verzicht auf Leistung. Denn eine Erhöhung des Anforderungsniveaus ist explizit vorgesehen. Studien zur Unterrichtsqualität zeigen, dass eine gute Dosierung der Schwierigkeitsgrade lernfördernd ist und eine Überforderung durch angepasste Aufgabenstellungen vermeidbar ist. Die Konfrontation lernschwächerer Lernender mit einer schwierigen Aufgabe muss zum richtigen Zeitpunkt geschehen (Helmke 1988, Helmke & Weinert 1997). Die Voraussetzungen für die Bearbeitung einer *high level task* sind gegeben, wenn Lernende bereit zur Auseinandersetzung sind und sie Zugriff auf das hierfür notwendige Wissen und Können haben (Wolff 2002: 86ff). Enge Zeitvorgaben erweisen sich daher als kontraproduktiv, besser sind „Entschleunigung“ und eine „Langsamkeitstoleranz“, die Zeit zum Überlegen, Lösen, Formulieren etc. einräumt (Hagenauer 2011: 115).

4.4 Unterstützende Unterrichtsstrukturierung

Heterogenität impliziert eine Öffnung des Unterrichts. Abgesehen von ihrer Basisqualifikation für eine bestimmte Form im Regelschulsystem bringen Lernende unterschiedliches Vorwissen ein, aktivieren verschiedene Lösungsstrategien und individuelle Stärken und Schwächen. Offener Unterricht reagiert auf diese Voraussetzungen, indem Lernenden eine gewisse Freiheit bei der Aufgabenauswahl und -lösung eingeräumt wird. Auch der zeitliche Rahmen wird in Formaten wie dem Stationenlernen, der Freiarbeit und dem Wochenplan flexibel gehandhabt. Durch Strukturierung erhält der offene Unterricht seine unterstützende Komponente, die Lehrkraft bringt sich aktiv ins

Unterrichtsgeschehen ein. Hattie betont die von Ihm empirisch eindrucksvoll belegte Bedeutung von Lehrkräften als „*activators*“, als Lehrpersonen, deren Lehrbemühungen ‚visible‘ sind. Sie organisieren Unterrichtsprozesse aus dem Blickwinkel der Lernenden, sorgen für eine ansprechende Aktivierung und steuern durch kontinuierliche Rückmeldungen an die SuS deren Lernprozesse. Dies alles setzt voraus, dass sie über die jeweiligen Ebenen des Verstandenen oder Unverstandenen ihrer Lernenden stets informiert sind (Hattie 2009: 243f). Didaktische Maßnahmen werden ergriffen, bevor Lernprozesse gescheitert sind, nicht zuletzt durch direkte Instruktion, explizites Feedback und konkrete Lenkung. Insofern ist eine unterstützende Unterrichtsstruktur adaptiv, als sie Formen der Instruktion flankieren, die von sporadischen Hilfen bis zur Lenkung reichen (Gudjons 2008: 148).

Lehrkräfte als „*activators*“ passen die Strukturierung den aktuell vorgefundenen Lernausgangslagen auch deshalb an, damit möglichst alle SuS einen Nutzen daraus ziehen und die gesetzten Erwartungen erfüllen. Eine idealtypische Strukturierung gibt es nicht. Die Unterrichtsphasen können sich offen gestalten, kooperativ, individualisierend, differenzierend oder auch lehrerzentriert. Welches Strukturformat eine Phase trägt ist abhängig von der jeweiligen Lernsituation dieser Phase und den hieraus erwachsenden Bedarfen. Die Eigentätigkeit der Lernenden wird durch viele Elemente einer unterstützenden Unterrichtsstrukturierung gefördert, z. B. werden Aufgaben in Teilschritte untergliedert oder Hilfsmittel bereitgestellt. Eigentätigkeit ist jedoch nicht bedingungslos. Selbst in offenen Formen gehen Lernende Verpflichtungen ein, z. B. zur Dokumentation oder zur Vorstellung des Erarbeiteten (Moosecker 2008: 29).

Eine unterstützende Strukturierung soll in einem gemeinsamen Englischunterricht auch Nachteile für SEN-SuS ausgleichen. Beeinträchtigungen, die einen Förderbedarf erforderlich machen, treten beim Englischlernen auf allen Ebenen der Sprachrezeption und Sprachverwendung in Erscheinung. Sie sind ursächlich für phonologische Schwierigkeiten, für Einschränkungen der Lese- und der Versprachlichungsfähigkeit sowie einer begrenzten Abrufbarkeit von Redemitteln. Kommunikations- oder Lernstrategien sind nur ansatzhaft vorhanden, das Abstraktionsvermögen beim Erkennen von Regularitäten gering ausgebildet. Korrekte Schriftbilder sind die Ausnahme, nonverbale Kommunikationsmuster werden nicht mit Sinn gefüllt, übergeordnete oder zugrundeliegende Zusammenhänge bleiben unentdeckt. Nicht selten ist das

Bemühen um Rezeption und Produktion nicht einmal im Ansatz erfolgreich oder der Kommunikationswille ist nicht vorhanden.

In den Schulgesetzen der Länder ist für SEN-Lernende ein Nachteilsausgleich berücksichtigt. Bei körperlich beeinträchtigten Lernenden wird er durch technische oder mediale Hilfsmittel umgesetzt. Andere SEN-SuS erhalten längere Bearbeitungszeiträume bei der Aufgabenlösung, alternative Formen der Dokumentation oder Präsentation von Aufgabenlösungen sind ebenfalls möglich. Die meisten der in ministeriellen unter Nachteilsausgleich geführten Empfehlungen gehören zum Grundbestand moderner Lehrtechniken des Englischunterrichts (vgl. z. B. Schulministerium NRW 2013), so etwa die Forderung nach Anschaulichkeit, nach einer mehrkanaligen Vermittlung, nach Fehler-toleranz, häufigen Wiederholungsphasen und variantenreichen Übungsangeboten. Darüber hinaus unterstützen die Integration von Schüler-Schüler-Interaktionen, die Rhythmisierung konzentrationsbetonter, instrumenteller und bewegungsintensiver Phasen oder die Berücksichtigung musischer Elemente fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse (Timm 1994).

4.5 Unterstützende Aktivierung

Ein unterstützender Unterricht benötigt aktive Lehrkräfte, die ihre Kompetenzen als Wissenvermittelnde und Helfende beim Lernen auch in direkten Lernverhältnissen mit Lernenden einbringen. Eine solche Form des direkten Lernverhältnisses von Lehrkraft und SuS ist das *cognitive apprenticeship* (Collins 2006), in der die Lehrkraft Problemlösungswege modellhaft aufzeigt, an denen Lernende eigene Lösungsversuchen ausrichten. Die Lehrkraft beginnt in einer mehrphasigen Verlaufsform damit, z. B. eine Schreibaufgabe vorzustellen. Sie löst die Aufgabe in einzelnen kognitiven Teilschritten vor der Klasse selbst, damit alle Lernenden das Lösungsverfahren nachvollziehen können (*modeling*). An dieser Lösungsplanung orientieren sich die SuS bei der anschließenden Bearbeitung einer vergleichbaren Aktivität. Diesen Lösungsprozess begleitet die Lehrkraft unterstützend (*coaching*). Zusatzmaterialien, Steuerungsimpulse oder konkrete Lösungshinweise sollen Lösungsbarrieren abbauen und Strategien bei den Lernenden aktivieren (*scaffolding*). Im weiteren Verlauf erläutern die SuS ihre Lösungsstrategien (*articulation*), vergleichen sie mit anderen und ordnen sie ein (*reflection*).

Zu vergleichbaren Aktionsmustern kommt es beim *reciprocal teaching*, mit dem Unterschied, dass die Lernenden auch Lehrfunktionen übernehmen.

Nachdem die Lehrkraft, z. B. das Zusammenfassen eines Textabschnitts nach der Methode des *thinking aloud* (Engelhardt 2013) vorgeführt hat und im Klassenverband erproben lies, verlagert sich die weitere Textarbeit in Gruppen, wo jedes Mitglied wechselseitig selbst Aufträge erteilt, z. B. eine Dekodierungsstrategie durchzuführen. Die Übernahme von Lehrverantwortung wurde im Konzept *Lehren durch Lernen* (LdL) auf schulische Aneignungsprozesse einer Fremdsprache übertragen. Dabei zeigte sich, dass LdL zu einer vertieften Auseinandersetzung führt, zumal Wissen umstrukturiert werden muss, um es interaktiv zu vermitteln (Martin 2002; Werning 2010).

Ein Aspekt, der in allen genannten Konstellationen eine zentrale Rolle spielt, ist die Verständlichkeit des Lehrereinput, der Aufgabenstellung und der Textquellen. Verständlichkeit ist eine Grundvoraussetzung für den Fremdspracherwerb (Krashen 1982; Pienemann 2006). Für das Verfassen leicht verständliche Texte benötigt man Zeit, hilfreich sind Hinweise zu ihrer Konstruktion. Eine Reihe an Regeln für Texte in einfacher Sprache findet man in den *European Easy to Read Guidelines* der Europäischen Kommission, so z. B.: „Use simple, straightforward language, use short words of everyday spoken language, use active rather than passive words etc.“ (Freyhoff 1998: 18f). Vor diesem Hintergrund scheint es geboten, die zentralen Informationen, Fragen, Impulse und Arbeitsaufträge einer Unterrichtsstunde nicht spontan zu formulieren, sondern sie vorzubereiten. In Lehrbüchern und auch in *Readers* wird die Passung der Inhalte traditionell für verschiedene Anforderungsprofile eines Jahrgangs durchgeführt. Sie eignen sich für die unterstützende, lerndifferente Aktivierung, weil zentrale Inhalte auch in stärker vereinfachten Varianten eines Jahrgangs erhalten bleiben (vgl. Gehring 2013).

5 Zusammenfassung

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass ein gemeinsamer Unterricht nach einer didaktisch angemessenen Strukturierung und Gestaltung verlangt. Er realisiert sich auf der Grundlage empirisch belegter Schlüsselkompetenzen für guten Unterricht und einer unterstützenden individuellen Lernbegleitung. Der Englischunterricht ist didaktisch und methodisch darauf nicht unvorbereitet. Methodenrepertoire und Medienangebote sind vielfältig genug für die erforderlichen Passungen, holistische Zugänge sind erprobt. Unterstützt durch die Forschung, rückt die Rolle der Lehrkräfte als operative Lernbegleitende hete-

rogener Lerngruppen wieder stärker in den Vordergrund. Unterrichtsprinzipien eines gemeinsamen Englischunterrichts konnten bisher vornehmlich an Grund- und Hauptschulen ermittelt werden, unter Bedingungen, die heute anders gelagert sind. Man denke nur an die Bedeutung der Hauptschule als Volksschule für eine Mehrheit, an SuS in den 1960-er und 1970-er Jahren oder an die Elitefunktion des Gymnasiums in denselben Zeiträumen. Es bedarf daher noch intensiver Forschungsanstrengungen, um mehr über Optimierungsmöglichkeiten inklusiver Lehr- und Lernbedingungen im institutionalisierten Englischunterricht heute zu erfahren.

Aktuell scheinen die größten Barrieren mit der Schulorganisation zusammenzuhängen. Auch einige Jahre nach Inkrafttreten der UN-Menschenrechtskonvention stößt man nur vereinzelt auf gelungene Inklusion. Die flächendeckende Umsetzung einer inklusiven Lehr- und Lernkultur vollzieht sich sehr langsam. Gegenüber dem Schuljahr 2008/09 stieg die Zahl der SEN-SuS an Regelschulen von 18,4 auf aktuell 25 Prozent. Lediglich 9,4 Prozent von ihnen besuchen Realschulen oder Gymnasien (Klemm 2013: 6). Es fehlt an Personal und geeigneten Lernorten, die sonderpädagogische Betreuung an Regelschulen ist nur ansatzhaft vorhanden, die Ausstattung der Lernumgebungen oft mangelhaft, die Mittel zur Gestaltung der Rahmenbedingungen sind noch nicht im erforderlichen Maße verfügbar (Mittendrin 2012). Auf absehbare Zeit wird es vom Engagement der Lehrkräfte abhängen, ob gemeinsames Englischlernen Realität an unseren Schulen wird.

Literatur

- Attwood, Tony (2007), *The complete guide to Asperger's syndrome*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ahrbeck, Bernd (2012), „Inklusion! Inklusion? Fakten und Überlegungen zu einer aktuellen Kontroverse“, *Landeselternschaft der Gymnasien in Nordrhein-Westfalen e.V.* 201, 2–12.
- Behrens, Ulrike & Wachtel, Peter (2008), „Nachteilsausgleich in der Schule. Der individuellen Problematik angemessen Rechnung tragen, ohne die fachlichen Anforderungen geringer zu bemessen“, *Schulverwaltungsblatt*, 1-11. (<http://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/projekte/autismus/nachteilsausgleich/Nachteilsausgleich%20Aufsatz%20Behrens%20und%20Wachtel%20SVBl%2005-2008.pdf/view>) 19.09.2013.

- Benkmann, Rainer (2003), „Bedingungen und Prozesse bei Beeinträchtigungen des Lernens. Die Perspektive des sozialen Konstruktivismus“, in: Leonardt Annette & Wember, Franz B., (Hrsg.), *Grundfragen der Sonderpädagogik*, Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, 441-464.
- Blömeke, Sigrid; Herzig, Bardo & Tulodziecki, Gerhard (2007), *Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bos, Wilfried; Müller, Sabrina & Stubbe, Tobias C. (2010), „Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen“, in: Quenzel, Gudrun & Hurrelmann, Klaus, (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 375-397.
- Böttger, Heiner (2010), *Englisch lernen in der Grundschule*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bräu, Karin & Schwerdt, Ulrich (2005), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*, Münster: LIT Verlag.
- Briseño, Cinthia (2013), „Autismus: ‚Oft wünschte ich, die Menschen wären nummeriert‘“, *Spiegel Online*, (<http://www.spiegel.de/gesundheit/psychologie/autismus-menschen-mit-asperger-syndrom-berichten-ueber-ihren-alltag-a-877992.html>) 19.09.2013.
- British Dyslexia Association, „Dyslexia style guide“ (<http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/further-information/dyslexia-style-guide.html>) 19.09.2013.
- Butzkamm, Wolfgang (2004), *Lust am Lehren, Lust am Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag.
- Klicpera, Christian (2005), *Elternerfahrungen mit Sonderklassen und Integrationsklassen. Eine qualitative Interviewstudie zur Schulwahlentscheidung und zur schulischen Betreuung in drei österreichischen Bundesländern*, Wien: LIT Verlag.
- Collins, Allan (2006), „Cognitive Apprenticeship“, in: Sawyer R. Keith (Hrsg.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge: CUP, 47-60.
- DeKeyser, Robert & Larson-Hall, Jenifer (2005), „What does the critical period really mean?“, in: Kroll, Judith F. & De Groot, Annette M. B. (Hrsg.), *Handbook of bilingualism*, Oxford: Oxford University Press, 88-108.

- Demmer-Diekmann, Irene (2008), „Gemeinschaftsschule als integrative Schule. Neue Wege der Integration behinderter Schülerinnen und Schüler“, in: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.), *Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 140-155.
- Eberwein, Hans (1996), Zur Kritik und Revision des lernbehindertenpädagogischen Paradigmas, in: Eberwein, Hans (Hrsg.), *Handbuch Lernen und Lernbehinderungen*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 11-18.
- Freyhoff, Geert; Hess, Gerhard; Kerr, Linda; Tronbacke, Bror & Van Der Veken, Kathy (1998), Make it simple. European guidelines for the production of easy-to-read information for people with learning disability for authors, editors, information providers, translators and other interested persons, *Cornell University, IRL School*. (<http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1271&context=gladnetcollect>) 23.09.2013.
- Gehring, Wolfgang, *Praxis Planung Englischunterricht*. (Im Druck).
- Gehring, Wolfgang (2010), *Englische Fachdidaktik: Theorien, Praxis, Forschendes Lernen*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Gruehn, Sabine (2000), *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*, Münster u. a.: Waxmann.
- Gudjons, Herbert (2008), *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gutschow, Harald (1973), „Folgerungen für den Unterricht“, in: Gutschow, Harald (Hrsg.), *Englisch. Didaktik, Methodik. Sprache. Landeskunde*, Berlin: Cornelsen-Velhagen und Klasing, 26-35.
- Hagenauer, Gerda (2011), *Lernfreude in der Schule*, Münster: Waxmann.
- Halfide, Therese (2009), „Teamteaching“, in: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 103-120.
- Hamann, Cornelia (2012), „Bilingual Development and Language Assessment“, in: Biller, Alia K.; Chung, Esther Y. & Amelia E. Kimball (Hrsg.), *Proceedings of the 36th annual Boston conference on language development (BUCLD)*, Somerville: Cascadilla Press, 1-28.
- Hansen, Gerd (2010), *Unterstützende Didaktik. Planung und Durchführung von Unterricht an Allgemeinbildenden Schulen und Förderschulen*, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

- Hattie, John (2009), *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Abingdon, New York: Taylor & Francis.
- Helmke, Andreas & Weinert, Franz. E. (1997), „Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung“, in: Weinert, Franz E. & Helmke, Andreas (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter*, Weinheim: Psychologie Verlags Union, 241-252.
- Helmke, Andreas (1988), „Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: Unvereinbare Ziele?“, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 10, 45-76.
- Helmke, Andreas (2006), „Was wissen wir über guten Unterricht?“, in: *Pädagogik* 2, 42-45.
- Hippler, Kathrin & Sousek, Roxane (2008), „Intervention bei Autismus-Spektrum-Störungen (ASS)“, in: Fingerle, Michael & Ellinger, Stephan (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich*, Stuttgart: Kohlhammer, 256-282.
- Höhmann, Kathrin (2006), „Lernverträge und Förderpläne“, in: *Pädagogik* 1, 20-25.
- Kahl, Peter (1985), „Der Hamburger Schulversuch ‚Englisch für alle Volksschüler‘ 20 Jahre danach“, in: Harks-Hanke, Ingrid & Zydati, Wolfgang (Hrsg.), *Vierzig Jahre Englischunterricht für alle*, Berlin: Cornelsen-Velhagen und Klasing, 51-64.
- Klemm, Klaus (2013), „Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse“, *Bertelsmann Stiftung Gütersloh*. (http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xbc/SID-0E489FC5-6CB94540/bst/xcms_bst_dms_37485_37486_2.pdf) 23.09.2013.
- Klemm, Klaus (2010), „Gemeinsam lernen. Inklusion leben“, *Bertelsmann Stiftung Gütersloh*. (http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32811_32812_2.pdf) 23.09.2013.
- Küspert, Petra (2004), „Möglichkeiten der frühen Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten“, in: Thomé, Günther (Hrsg.), *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Legasthenie*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 144-149.
- Klieme, Eckhard & Warwas, Jasmin (2012), „Konzepte individueller Förderung“, *Zeitschrift für Pädagogik* 57, 805-818.
- Kornmann, Reimer (2003), „Unterrichtsbegleitende Diagnostik im mathematischen Lernbereich“, in: Leonardt, Annette & Wember, Franz B. (Hrsg.),

- Grundfragen der Sonderpädagogik*, Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, 269-287.
- Krashen, Stephen D. (1982), „Principles and practice in second language acquisition“ (http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf) 19.09.2013.
- Kubanek, Angelika. & Edelenbos, Peter (2004), „Teacher assessment: The concept of ‘diagnostic competence’“, *Language Testing* 21, 3, 259-283.
- Langfeldt, Hans-Peter (2006), *Psychologie für die Schule*, Weinheim, Bessel: Beltz Verlag.
- Lichtenstein-Rother, Ilse & Röbe, Edeltraut (2005), *Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Linan-Thompson, Sylvia & Vaughn, Sharon (2007), *Research based methods of reading instruction for English language learners*. Alexandria: ASCD publications.
- Kahl, Peter W. (1986), „Der Hamburger Schulversuch ‚Englisch für alle Volksschüler‘. 20 Jahre danach“, in: Harks-Hanke, Ingrid & Zydaniß, Wolfgang (Hrsg.), *Vierzig Jahre Englischunterricht für alle*, Berlin: Cornelsen-Velhagen und Klasing, 51-64.
- Krappmann, Lothar (2012), „Eine kinderrechtliche Perspektive auf die frühkindliche Bildung“, in: Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.), *Diversität und Kindheit. Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion*. Berlin, 45-56. (<http://www.boell.de/downloads/2012-09-Diversitaet-Kindheit.pdf>).
- Martin, Jean-Pol (2002), „Lernen durch Lehren“, *Die Schulleitung-Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern* 4, 3-9.
- Meyer, Hilbert (2003), „10 Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge“, *Pädagogik*, 36-43.
- Mittendrin e.V. (2012), *Pressespiegel*. (<http://www.eine-schule-fuer-alle.info/presse/pressespiegel/>) 23.09.1013.
- Moosecker, Jürgen (2008), *Der Wochenplan im Unterricht der Förderschule*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Naiman, Neil, Fröhlich, Maria, Stern, H. H. & Todesco, Angie (1978), *The good language learner*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Pienemann, Manfred (2006), „Spracherwerb in der Schule. Was in den Köpfen der Kinder vorgeht“, in: Pienemann, Manfred; Keßler Jörg-U. &

- Roos, Eckhard (Hrsg.), *Englischerwerb in der Grundschule*, Paderborn: UTB, 33-64.
- Prenzel, Annedore (2006), *Pädagogik der Vielfalt*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walther, Pierre & Ellinger, Stephan (2008), „Effektivität von Förderprogrammen bei Aufmerksamkeitsstörung und Hyperaktivität (ADS/ ADHS)“, in: Fingerle, Michael & Ellinger, Stephan (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich*, Stuttgart: Kohlhammer, 157-192.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2011), „Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven Inklusiver sonderpädagogischer Förderung in Sachsen“, Dresden, Erfurt, Berlin. (http://civ-mitteldeutschland.de/cms/upload/Aktuelles_und_Termine/Inklusionsgutachten_Sachsen_Endfassung.pdf) 23.09.2012.
- Rebel, Karlheinz (2011), *Heterogenität als Chance nutzen lernen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sauer, Helmut (1986), „40 Jahre Englischunterricht für alle in der Bundesrepublik Deutschland. Schulpolitik-Erziehungswissenschaft-Fachdidaktik.“ in: Harks-Hanke, Ingrid & Zydatis, Wolfgang. (Hrsg.): *Vierzig Jahre Englischunterricht für alle*, Berlin: CVK Verlag, 38-50.
- Schmidt, Renita (2009), „Assessing our way into instruction. What teachers know and how they know it“, in: Schmidt, Renita & Thomas, Paul Lee, *21st Century Literacy. If We Are Scripted, Are We Literate?*, Greenville: Springer Netherlands, 207-224.
- Schocker-v.Ditfurth, Marita (2009), „How primary school children learn foreign languages. Recent research findings“, *Grundschulmagazin Englisch* 3, 10-12.
- Schorch, Günther (2007), *Studienbuch Grundschulpädagogik*, Bad Heilbrunn: UTB.
- Schulministerium.NRW.de (2013), „Standardsicherung“. (<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/angebote/egs/foerderschule/>) 23.09.2013.
- Schulte-Körne, Gerd & Remschmidt, Helmut (2010), „Neuropsychologie von umschriebenen Entwicklungsstörungen“, in: Lautenbacher, Stefan & Gauggel, Siegfried (Hrsg), *Neurophysiologie psychischer Störungen*, Berlin, Heidelberg: Springer, 431-452.
- Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (1995), *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*, Weinheim: Deutscher Studienverlag.

- Torgesen, Joseph K. (2008), „Ein historischer und konzeptueller Überblick“, in: Wong, Bernice. Y. L. (Hrsg.), *Lernstörungen verstehen. Ein Praxisbuch für Psychologen und Pädagogen*, Berlin/Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 3-38.
- Voß, Reinhard (2005), „Unterricht ohne Belehrung. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel“, in: Voß, Reinhard. (Hrsg.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen unserer Kinder*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 40-62.
- Wember, Franz B. (2003), „12-Bildung und Erziehung bei Behinderungen – Grundfragen einer wissenschaftlichen Disziplin im Wandel“, in: Leonardt, Annette & Wember, Franz B. (Hrsg.), *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung, Erziehung, Behinderung*, Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, 12-57.
- Werning, Rolf (2010), „Inklusion zwischen Überforderung und Innovation“, in: Frank, Jürgen & Hallwirth, Uta (Hrsg.), *Heterogenität bejahen. Bildungsgerechtigkeit als Auftrag und Herausforderung für evangelische Schulen*, Münster: Waxmann, 63-86.
- Wocken, Hans (2011), „Architektur eines inklusiven Bildungswesens. Eine bildungspolitische Skizze“, in: mittendrin e.V. (Hrsg.), *Eine Schule für Alle. Vielfalt erleben*, Köln, 41-56.
- Woolfolk, Anita (2008), *Pädagogische Psychologie*, München: Pearson.
- Wunsch, Christian (2006), „Binnendifferenzierung“, in: Jung, Udo O. H. (Hrsg.), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*, Frankfurt: Peter Lang, 47-50.
- Zorzi, Marco & Barbiero, Chiara, u.a. (2012), „Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia“, in: *Proceedings of the National Academy of Sciences*. (<http://www.pnas.org/content/early/2012/05/29/1205566109.full.pdf>) 23.09.2013.

Wolfgang Fröhlich

„Frontal Teaching“ im Englischunterricht

Die Neubewertung einer geschmähten Sozialform

Abstract

Der vorliegende Aufsatz beschäftigt sich mit dem Frontalunterricht im Fach Englisch. Da diese Sozialform in den vergangenen Jahrzehnten eine starke Abwertung erfahren hat, soll versucht werden, Missverständnisse zu klären, Argumente gegen den Frontalunterricht zu entkräften und die Vorteile einer Sozialform aufzuzeigen, die wesentlich für das kompetenzorientierte Lernen in der Schule ist.

1 Einleitung

Eine der sichersten Methoden, in einem Kreis von Pädagogen Ablehnung, ja gar Entsetzen hervorzurufen, ist die positive Erwähnung – oder sogar Befürwortung – des oft kritisierten Frontalunterrichts. Von Bevormundung, Einschränkung und Steuerung der SuS ist die Rede. Herbert Gudjons geht in der Einleitung seiner Abhandlung „Frontalunterricht – neu entdeckt“ sogar so weit, diese Sozialform treffend als ein „Stiefkind der wissenschaftlichen Didaktik“ (Gudjons 2011: 7) zu bezeichnen und hebt hervor: „Gelegentlich hat man sogar den Eindruck, Frontalunterricht sei zu einem Kampfbegriff geworden, an dem sich die fortschrittlichen Geister von den konservativen trennen.“ (ebd. 2011: 7)

Das Ziel des vorliegenden Aufsatzes soll es sein, einen Paradigmenwechsel in der Bedeutung des Frontalunterrichts herbeizuführen und zu verdeutlichen, dass es eben nicht ein Zeichen mangelnder Fortschrittlichkeit ist, diese Sozi-

alform, die immerhin – wie vielfach in der Fachliteratur aufgeführt – etwa achtzig Prozent des tatsächlichen Unterrichtsgeschehens ausmacht (vgl. hierzu etwa Peterßen 1997: 123), im Englischunterricht einzusetzen, sondern dass diese im Gegenteil die Basis eines jeden modernen und kompetenzorientierten Unterrichts sein sollte, da sie ideal mit anderen Unterrichtsformen harmoniert und – richtig eingesetzt – zu höchst positiven Lernergebnissen führen kann. Darüber hinaus soll hervorgehoben werden, dass der Frontalunterricht keineswegs die Kreativität des Lernenden einschränkt oder die Lehrperson zu stark in den Vordergrund stellt.

2 Erweiterte Definition des Frontalunterrichts

Es erscheint notwendig, zunächst eine Begriffsdefinition vorzunehmen, um wesentliche Aspekte dieser Sozialform zu thematisieren. Peterßen definiert den Frontalunterricht in seinem Methodenlexikon folgendermaßen:

Als FU wird der übliche Klassenunterricht bezeichnet, bei dem ein Lehrer – vor der Klasse stehend, also in Front von ihr – der (fast) ausschließliche Informator, Steuerer ist, über den alle Aktionen laufen. Er beginnt und schließt den Unterricht, die einzelnen Phasen und Aktivitäten, er nimmt entgegen und vergibt, nichts geht ohne ihn, nichts entgeht ihm, er ist der große didaktische Bruder (Peterßen 1997: 123).

Dieser sehr wertende Auszug beschreibt den Frontalunterricht in seinen Grundelementen korrekt. In der Tat ist die Lehrkraft als eine Art ‚Steuer- und Informationszentrale‘ zu betrachten, die bestimmt, wie das Wissen zu einzelnen Themenkomplexen vermittelt werden soll, und die diese Themenkomplexe bereits im Vorfeld strukturiert und auf die Bedürfnisse und Eigenheiten der Lerngruppe abgestimmt hat. Dies ist aber in einem ähnlichen Maße durchaus etwa auch für eine angeleitete Gruppen- oder Projektarbeit gültig, da auch hier umfangreiche Vorarbeiten und eine Planung durch die jeweilige Lehrkraft erforderlich sind.

Sicherlich ist es auch korrekt, dass die Lehrkraft festlegt, wann (während der vorgegebenen Unterrichtszeit) die einzelnen Phasen des Unterrichts enden bzw. beginnen. Dies gilt jedoch genauso für eine Vielzahl anderer Unterrichtsmethoden.

Hieraus abzuleiten, dass die Lehrkraft zu stark lenkend Einfluss auf die Lerner nimmt, rückt den Frontalunterricht nicht nur in ein eindeutig zu negatives Licht, es wird auch nicht der Tatsache Rechnung getragen, dass guter Unterricht in dieser Form durchaus auf die Bedürfnisse der Lerngruppe eingeht und eine didaktische Herangehensweise gewählt wird, die zum Erwerb von Kompetenzen beitragen kann.

Die Tatsache, dass die Lehrkraft das Unterrichtsgeschehen stark steuert, beinhaltet nur dann eine Einschränkung der Eigenständigkeit von SuS, wenn es der Lehrkraft nicht gelingt, die einzelnen Mitglieder der Lerngruppe ihrer Erwartung entsprechend in das Unterrichtsgeschehen einzubinden d. h. sie so in das Unterrichtsgespräch mit einzubeziehen, dass etwa ruhigere SuS aktiviert werden, dass Vorwissen einzelner Mitglieder der Gruppe gezielt abgerufen wird, erkannte Defizite der Gruppe durch sachspezifische Informationen von Lehrerseite ausgeglichen werden etc. Somit ist die Steuerung der Gruppe durch die Lehrkraft – wohlgemerkt bei Kenntnis der Stärken und Schwächen der Lerngruppe – eindeutig eine Stärke des Frontalunterrichts und kein Nachteil.

Darüber hinaus darf der Frontalunterricht nicht – wie das teilweise geschieht – lediglich mit einem Unterrichtsgespräch zwischen Lehrkraft und Klasse gleichgesetzt werden, nur weil wie etwa Hilbert Meyer ausführt, das „gelenkte Unterrichtsgespräch [...] die Hälfte des gesamten und zwei Drittel des Frontalunterrichts“ ausmacht (Meyer 2007: 283). Gudjons meint hierzu:

Dagegen spricht die Vielfalt der mit ihm verbundenen Inszenierungsmuster: Die Lehrkraft kann z. B. einen Vortrag halten, ein Rollenspiel anleiten, ein Interaktionsspiel durchführen oder sich mit der Klasse gemeinsam fragend auf die Suche nach einer Problemlösung begeben (die die Lehrkraft selbst noch nicht hat!) Und das alles frontal, [...] (Gudjons 2011: 24).

Das Verständnis dieser Unterrichtsform muss also deutlich weiter gefasst werden, bezieht die SuS sehr stark in das Unterrichtsgeschehen mit ein und fördert dadurch die Sozialkompetenz. Grundlegende „Erkennungsmerkmale“ des Frontalunterrichts bleiben dabei lediglich die Kontrolle des Unterrichtsgeschehens durch die Lehrkraft und die überwiegend nach vorne gerichteten Blicke der Lerngruppe.

In diesem Zusammenhang seien übrigens einige Zahlen erwähnt, die zeigen, dass bestimmte Formen des Frontalunterrichts von SuS durchaus geschätzt

werden. So finden achtzig Prozent das Unterrichtsgespräch mit Lehrerbeteiligung und 63 Prozent den Lehrervortrag gut (vgl. Aschersleben 1986: 36). Die Umfrage Ascherslebens zeigte bereits in den 1980er Jahren, dass die Lernenden durchaus die Vorteile frontalunterrichtlicher Unterrichtsformen erkennen.

3 Besonderheiten und Vorteile des Frontalunterrichts gegenüber anderen Unterrichtsformen

3.1 Effektiver Unterricht für große Lerngruppen und Stoffmengen

Eines der Argumente, das für den Einsatz des Frontalunterrichts spricht, wird erstaunlicherweise sehr häufig als ein wesentlicher Grund genannt, warum diese Sozialform für die Wissensvermittlung ungeeignet sein soll. Gudjons fasst diese Position so zusammen: „Frontalunterricht war und ist die billigste Form des Unterrichts. Er wird gespeist vom Ökonomie-Denken. Viele können gleichzeitig belehrt werden.“ (Gudjons 2011: 33)

Interessant ist übrigens auch, dass der Frontalunterricht von Lehrenden und Lernenden gleichermaßen begrüßt wird, wenn es darum geht, in relativ kurzer Zeit eine große Menge von Lerninhalten zu vermitteln. Denn neben den Beschränkungen, die große Lerngruppen einer effektiven Stoffvermittlung auferlegen, stellen auch immer umfangreicher werdende Lehr- und Arbeitspläne bei gleichzeitig verkürzten Lehrzeiten eine Belastung dar, die von SuS, aber gleichermaßen auch von den Lehrkräften deutlich wahrgenommen werden.

Natürlich sollte man den Frontalunterricht nicht als einzige und ausschließliche Sozialform über einen langen Zeitraum einsetzen (Auch hier gilt: Abwechslung bringt mehr Spaß beim Lernen!) und es sollte – genau wie bei allen anderen Unterrichtsformen – wiederholt sichergestellt werden, dass sich der zu vermittelnde Stoff in der Lerngruppe festigt. Trotzdem ist der Frontalunterricht ideal, wenn man etwa im landeskundlichen Englischunterricht eine größere Anzahl historischer Sachverhalte vermitteln, komplexe grammatikalische Sachverhalte erläutern oder den Aufbau eines Essays erläutern möchte. Die Lehrkraft fungiert hier als Experte für Lerninhalte und vermittelt gleichzeitig Sprachwissen.

Zudem kann die Lehrkraft bereits im Vorfeld bei der Vorbereitung des Unterrichts den genauen Unterrichtsverlauf genau überdenken und planen. Sie

kann umfangreiche Materialien (OHP-Folien, Handouts etc.) entwickeln und diese im Rahmen der Binnendifferenzierung und Individualisierung der Lerngruppe angepasst einsetzen. Dabei kann sie etwa schon vor Beginn der eigentlichen Stunde festlegen, wie schwächere SuS gezielt und ihrem Leistungsvermögen entsprechend am Unterrichtsgeschehen beteiligt und gefördert werden können.

3.2 Vorteile bei der Leistungsbewertung

Ein nicht zu unterschätzender Vorteil des Frontalunterrichts liegt in der Transparenz der Leistungsbewertung. Hilbert Meyer, der den Frontalunterricht im Rahmen seiner Charakterisierung der unterschiedlichen Grundformen des Unterrichts dem sogenannten „lehrgangsförmigen Unterricht“ zuordnet (Meyer 2005: 189), sagt über diese Unterrichtsform: „Die Vergleichbarkeit der individuellen Schüler-Leistungen ist hoch.“ (ebd. 2005: 188). Es ist offensichtlich, dass etwa Antworten unterschiedlicher Lerner auf die gleiche Frage – etwa zur Übersetzung einer Formulierung ins Englische o. ä. – leichter miteinander verglichen und damit auch bewertet werden können, als etwa die jeweiligen Einzelleistungen einzelner SuS im Rahmen von Gruppenarbeiten.

Hieran ändert auch die jeweils subjektive Einschätzung durch das im Einzelnen bewertete Mitglied der Lerngruppe nichts, die manchmal – gerade bei schlechteren Bewertungen – von der Einschätzung des Lehrenden abweichen wird.

Dabei dürfen der Einsatz des Frontalunterrichts und die damit verbundene Bewertungsvereinfachung jedoch nicht als Egoismus der Lehrerinnen und Lehrer aufgefasst werden, da diese Unterrichtsform letztlich durch ihre höhere Genauigkeit auch dem Lernenden zugute kommt.

3.3 Strukturierter Unterrichtsverlauf

Speziell bei besonders unruhigen, heterogenen oder für häufige Unterrichtsstörungen bekannten Klassen erteilen erfahrene Kolleginnen und Kollegen häufig den Rat, Frontalunterricht einzusetzen, da hier sichergestellt ist, dass nur diejenigen SuS, denen die Lehrkraft das Wort erteilt, auch sprechen dürfen.

Kritiker des Frontalunterrichts merken hierzu an, dass der Lehrende nicht hundertprozentig feststellen kann, ob sich der Lerner wirklich auf den Unterricht konzentriert, oder gedanklich abschweift, wobei er dies dann aber zu-

mindest ohne die anderen Mitglieder der Lerngruppe bei der Mitarbeit zu stören tun würde. Natürlich ist es bei der durchschnittlichen Größe heutiger Lerngruppen schwierig, dies wirklich im Auge zu behalten. Aber speziell bei Klassen, die der Lehrkraft über einen längeren Zeitraum bekannt sind, sollte diese die Stärken und Schwächen sowie das Verhalten bei der Mitarbeit einzelner Mitglieder der Lerngruppe kennen und diese bei Bedarf aktiv in das Unterrichtsgeschehen mit einbeziehen.

Außerdem kann und wird die Lehrkraft je nach Schülerpersönlichkeit darauf achten, dass zurückhaltendere SuS ebenfalls im Rahmen ihrer Möglichkeiten in den Unterricht eingebunden werden. Vergleicht man in diesem Zusammenhang den Frontalunterricht etwa mit einer Gruppenarbeit, so würden sich bei der Gruppenarbeit – selbst bei einer von der Lehrkraft vorgenommenen Zusammensetzung der Gruppe – weniger Möglichkeiten bieten, introvertierte Mitglieder der Lerngruppe zu einer aktiven Mitarbeit zu veranlassen, da es für die Lehrkraft schwieriger wird, den jeweiligen Arbeitsanteil der SuS zu ermitteln und den Arbeitsprozess mehrerer parallel arbeitender Gruppen gleichzeitig im Auge zu behalten.

Darüber hinaus seien hier noch die Untersuchungen von Stefan Schulz-Hardt ergänzt, der die dem Frontalunterricht näher liegende Einzelarbeit mit Gruppenarbeit vergleicht, um herauszufinden, „[...] ob die Zusammenarbeit in realen Gruppen zu Leistungsvorteilen (sogenannten ‚Prozessgewinnen‘) oder Leistungsminderungen (sogenannten ‚Prozessverlusten‘) führt.“ (Schulz-Hardt 2012: 744) und zu dem Schluss kommt: „Leider zeigt uns die sozialpsychologische Forschung seit mehreren Jahrzehnten konsistent, dass Prozessverluste deutlich häufiger auftreten als Prozessgewinne.“ (Schulz-Hardt 2012: 744) Eine höhere Effektivität dieser allgemein so geschätzten Unterrichtsform ist also offenbar nicht gegeben.

3.4 Förderung von Kompetenzen

Während die zuvor genannten Argumente bereits in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder vorgebracht wurden, um die negative Betrachtung des Frontalunterrichts zu relativieren, kann das Argument einer Förderung von Kompetenzen im Englischunterricht einen neuen und wichtigen Aspekt in die Diskussion einbringen. Die Lehrkraft als role model, als cultural mediator und Experte in den Bereichen Landeskunde und Sprache kann durch die Sozialform des Frontalunterrichts die Grundlagen für einen späteren selbstge-

steuern und lernerzentrierten Lernprozess schaffen. In den Kernlehrplänen für das Fach Englisch in Nordrhein-Westfalen steht hierzu Folgendes:

„Zur Erreichung der Standards für eine Grundbildung im Fach Englisch werden dem Englischunterricht die folgenden Leitziele zugrunde gelegt: Der Englischunterricht entwickelt systematisch funktionale kommunikative Kompetenzen im Spektrum der fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten „Hörverstehen/Hör-Sehverstehen“, „Sprechen“, „Leseverstehen“, „Schreiben“ und „Sprachmittlung““.

Diese Kompetenzen werden im Englischunterricht auf Verwendungssituationen im Alltag, in der Aus- und Weiterbildung sowie in Situationen der berufsorientierten Kommunikation bezogen.

Der Englischunterricht entwickelt systematisch interkulturelle Kompetenzen; es werden also Lerngelegenheiten bereit gestellt, damit die SuS – auf der Basis eines Orientierungswissens zu exemplarischen Themen und Inhalten – Verständnis für andere kulturspezifische Denk- und Lebensweisen, Werte, Normen und Lebensbedingungen entwickeln und eigene Sichtweisen, Wertvorstellungen und gesellschaftliche Zusammenhänge mit denen anglophoner Kulturen tolerant und kritisch vergleichen können.

Der Englischunterricht entwickelt systematisch methodische Kompetenzen für das Arbeiten mit Texten und Medien, für die aufgabenbezogene, anwendungsorientierte Produktion von gesprochenen und geschriebenen Texten, für Formen des selbstgesteuerten und kooperativen Sprachenlernens als Grundlage für den Erwerb von weiteren (Fremd-)Sprachen sowie für das lebenslange selbstständige (Fremd-) Sprachenlernen. (Kernlehrpläne 2011)

Dem Konzept des lebenslangen Lernens folgend ist es wichtig, SuS möglichst früh und strukturiert darauf vorzubereiten, dass man sie auch in ihrem späteren Leben immer wieder vor die Aufgabe stellen wird, sich neue Handlungsmuster anzueignen. Hierbei kann der Frontalunterricht in der Schule hilfreich sein und vorbereitend wirken, wie auch Gudjons feststellt:

In einem Frontalunterricht, der durch das Vorbild der Lehrkraft Modelle für angemessenes und erfolgreiches Handeln vermittelt, der Schülerinnen und Schülern methodische Kompetenzen für das eigene Lernen und Arbeiten lehrt, können sie Vertrauen und Sicherheit für die Lösung schwieriger Aufgaben lernen, – self efficiency als grundlegendes Gefühl der Selbstwirksamkeit. Frontalunterricht ist wie eine Tankstelle: Man holt sich dort den „Kraft“-Stoff – fahren muss

und kann man alleine ... Die Schule ist irgendwann zu Ende, das Anwenden von Arbeitsmethoden nie (Gudjons 2011: 85).

Wie entwicklungspsychologische Erkenntnisse belegen, lernt der Mensch in hohem Maße durch Nachahmung. Es steht deshalb außer Zweifel, dass bestimmte methodische Kompetenzen von SuS am besten erlernt werden, wenn sie dem positiven Beispiel ihrer Lehrkraft folgen. Das beginnt mit dem gezielten Einsatz der Medien (Medienkompetenz) und zieht sich von der richtigen Nutzung des Wörterbuchs für die Anfertigung einer Übersetzung über die schrittweise Erläuterung des Aufbaus einer gelungenen Summary bis hin zum gemeinsamen Verfassen komplexer Rollenspiele zu Themen des Englischunterrichts. Wie bereits der Reformpädagoge Hugo Gaudig sagte: „So paradox das klingen mag: der Schüler muss Methode haben.“ (Gaudig 1922: 93)

Dabei erweitert das nachahmende bzw. gemeinsame Durchführen bestimmter Handlungsmuster die Methodenkompetenz der einzelnen Lernenden und gibt ihnen außerdem die Möglichkeit, bei Schwierigkeiten die Lehrkraft zu befragen oder deren Verhalten zu kopieren (Lehrkraft als role model), sowie die Sicherheit, mit dem Lehrer als learning facilitator erworbene Kompetenzen einzusetzen und neue zu erwerben.

Des Weiteren kann die Lerngruppe ihr Verständnis der Ausführungen der Lehrkraft und der neu erworbenen methodischen Kompetenzen nicht nur im Rahmen des Englischunterrichts anhand direkt besprochener Aufgaben eigenständig überprüfen, sie kann und sollte dieses auch durch das Wiederholen des erlernten Stoffes zuhause festigen und vertiefen. Dazu wird die Lehrkraft Hausaufgaben erteilen, die – wie allgemein üblich – das Erlernete durch der im Unterricht bearbeiteten Aufgabenform ähnelnde oder gleichende Aufgaben einüben werden und – etwa durch das Wiederholen des in der aktuellen Unterrichtseinheit verwendeten Vokabulars – die Kenntnisse der SuS vertiefen.

Im Rahmen des Frontalunterrichts wird zudem durch die Interaktion der Lehrkraft mit der Lerngruppe und auch der einzelnen Mitglieder der Gruppe untereinander die kommunikative Kompetenz der Lernenden geschult. Eine Frage gezielt beantworten und im Gegenzug eine das eigene Wissensdefizit genau umreißende Frage stellen werden hier ebenso eingeübt, wie der höfliche Umgang miteinander und das Akzeptieren anderer Meinungen bzw. die kontroverse Auseinandersetzung mit einer solchen (vgl. ebd. 2011: 49).

Ergänzend sei hierzu jedoch folgende Feststellung Meyers erwähnt:

Das Unterrichtsgespräch ist unseres Erachtens für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen der Schüler unverzichtbar, die Lenkung und der Redeanteil der Lehrer an diesem Gespräch sollte aber spürbar gesenkt werden. Grundregel sollte sein, dass in ihm – so gut es unter schulischen Bedingungen geht – die symmetrische Kommunikation aller Beteiligten angestrebt wird (Meyer 1997: 37).

Der Lehrende sollte also in jedem Fall den Äußerungen der Lerngruppe innerhalb des Unterrichtsgesprächs einen möglichst großen Raum zugestehen – was nicht zuletzt deren Sprachpraxis zugute kommt – und als eine Art informierender Moderator agieren, der mit den SuS spricht, ohne das Gespräch zu dominieren und darauf einwirkt, was und wie im Unterricht gelernt wird (vgl. hierzu auch Arendt 2010: 12: „Zu den Aufgaben eines professionellen Pädagogen gehört eindeutig das Moderieren. Lehrende organisieren mit moderierenden Äußerungen das Geschehen im Klassenraum [...]“).

Dass es der Frontalunterricht dem Lernenden dabei wie kaum eine andere Unterrichtsmethode ermöglicht, direkt und ohne Zwischenschritte mit der Lehrkraft zu interagieren (vgl. hierzu auch Gudjons 2011: 48f), sollte in diesem Zusammenhang besonders hervorgehoben werden. Während etwa bei der Partnerarbeit erst in der Auswertungsphase der Rest der Klasse und die Lehrkraft auf die erarbeiteten Ergebnisse eingehen und diese gegebenenfalls korrigieren und ergänzen können, kann dies während des Frontalunterrichts direkt geschehen und so könnten Missverständnisse oder für den aktuellen Unterricht nicht relevante Entwicklungen vermieden werden.

Für den Englischunterricht ist die hier beschriebene Interaktion speziell dann förderlich, wenn etwa die Aussprache neu erlernter Vokabeln eingeübt oder Hör- und Leseverstehensübungen durchgeführt werden sollen. Eventuelle Fehler der SuS können von der Lehrkraft direkt verbessert und so umgehend behoben werden (vgl. hierzu auch Walter: 253ff).

4 Zusammenfassung

Der Frontalunterricht ist eine der ursprünglichsten Formen des Lehrens, denn seit es Sprache gibt, gibt es auch den Versuch des Menschen, einem anderen Menschen das eigene Wissen zu vermitteln. Den Frontalunterricht – etwa aus Gründen einer vermeintlich zu großen Dominanz der Lehrkraft im Unter-

richtsgeschehen, einer fehlenden Schülerzentrierung oder eines etwa zu großen Redeanteils des Lehrenden, der keinen Platz für die Kreativität der Lerngruppe zu bieten scheint – gänzlich zu verdammen oder zu vermeiden, ist absolut falsch.

Frontalunterricht kann und sollte als eine der wesentlichen und wichtigsten Unterrichtsformen im Unterricht angesehen werden. Hilbert Meyer sagt hierzu: „Gut gemachter Frontalunterricht ist eine, wenn nicht die wichtigste Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Lernkultur insgesamt.“ (Meyer 2001: 93)

Jedoch muss man den Frontalunterricht dabei als eine Art lehrendes Gespräch betrachten, das es der Lerngruppe zu jeder Zeit ermöglichen sollte, Fragen zu den von der Lehrkraft vermittelten Inhalten zu stellen und diese durch eigene Anmerkungen zu ergänzen und zu erweitern, um so den Unterricht mitgestalten und mitformen zu können.

Es versteht sich darüber hinaus von selbst, dass guter Unterricht nicht ausschließlich aus dieser einen Sozialform des Lernens bestehen sollte, da schon die Existenz unterschiedlicher Lerntypen verdeutlicht, dass ein breiteres Spektrum an Methoden der Unterrichtsvermittlung auch ein breiteres Spektrum der einzelnen Mitglieder der Lerngruppe zum Mitlernen motiviert. Offene Formen des Lernens müssen mit dem Frontalunterricht – der als steuernde Basis eingesetzt werden sollte – kombiniert werden.

Trotzdem bleibt es aber eine Tatsache, dass ein Informationen vermittelndes und untersuchendes Miteinander in Form eines belehrenden Gespräches mitunter zu den besten Lernerfolgen führen wird. Weiterhin steht fest, dass eine Verkleinerung von Lerngruppen einen höheren Gesprächsanteil für jedes einzelne Mitglied der Gruppe bringen würde.

Literatur

Arendt, Manfred (2010), „Moderation. Domäne für den gezielten Einsatz der Unterrichtsform Frontalunterricht“, in: Siebold, Jörg; Thaler, Engelbert & Mendez, Carmen (Hrsg.), Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch 1, 12-15.

Aschersleben, Karl (1985), Moderner Frontalunterricht: Neubegründung einer umstrittenen Unterrichtsmethode, Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.

- Gaudig, Hugo (1922), Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Band 1, Leipzig: Quelle & Meyer.
- Gudjons, Herbert (2011), Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Kernlehrpläne Englisch, (http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplan_navigator-s-i/gymnasium-g8/englisch-g8/kernlehrplan-englisch/aufgaben-ziele/), 10.03.2011.
- Meyer, Hilbert & Meyer, Meinert A. (1997), „Lob des Frontalunterrichts. Argumente und Anregungen“, in: Meyer, Meinert A.; Rampillon, Ute; Otto, Gunter & Terhart, Ewald (Hrsg.), Lernmethoden Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit, Friedrich Jahresheft XV, Seelze: Erhard Friedrich Verlag, 34-37.
- Meyer, Hilbert (2001) (5. Auflage 2005), Türklinkendidaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2007), Unterrichts-Methoden, Praxisband 2., Berlin: Cornelsen Verlag.
- Peterßen, Wilhelm H. (1997), „Methoden-Lexikon“, in: Meinert A. Meyer; Ute Rampillon;Gunter Otto & Ewald Terhart (Hrsg.), Lernmethoden Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit, Friedrich Jahresheft XV, Seelze: Erhard Friedrich Verlag, 120-128.
- Walter, Gertrud(2007), „Frontalunterricht“, in: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen: A. Francke Verlag, 251-254.
- Schulz-Hardt, Stefan (2012), „Die große Illusion. Zur Synergie in Gruppen“, Karriere-Praxis, Forschung & Lehre 9/12, 744-746.

Internetquellen

- (<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-g8/englisch-g8/kernlehrplan-englisch/aufgaben-ziele/>), 09.10.2013.

Anke Susanne Leinweber

Let's talk about music!

Ein Plädoyer für Musik als Einstiegsfach in den bilingualen Sachfachunterricht

Abstract

Obwohl immer noch eine Randerscheinung im Unterrichtsalltag, zeigt sich bei näherem Vergleich von Zielen und unterrichtlichen Konzeptionen, dass sich das Fach Musik in besonderem Maße für den bilingualen Unterricht eignet. Speziell auch für den frühen bilingualen Unterricht ab Klasse 6, der sich in den klassischen bilingualen Fächern eher schwierig gestaltet, bietet das Fach Musik aufgrund seiner Handlungsorientierung interessante Möglichkeiten. Diese sollen im Folgenden dargelegt und anhand einer exemplarischen, praxis-erprobten Unterrichtseinheit veranschaulicht werden.

1 Warum nicht mal bilingual?

Glücklicherweise muss eine Auseinandersetzung mit bilingualem Unterricht heutzutage nicht mehr mit einer allgemeinen Legitimation des Ansatzes beginnen. Auch wenn „die Euphorie der Fremdsprachendidaktiken noch nicht übergesprungen ist“, haben sich doch inzwischen auch die Sachfachdidaktiken mit dem Thema beschäftigt (Gehring 2011: 20) und in vielen Fällen Wege der praktischen Umsetzung gefunden. Bedenken der Sachfachdidaktiken, die die Gefahr einer inhaltlichen Verflachung des Fachunterrichts sehen (Vollmer 2000: 58) müssen dabei nach wie vor ernst genommen werden und machen deutlich, dass erfolgreicher bilingualer Unterricht sowohl den Sachfachdidaktiken als auch den Fremdsprachendidaktiken gegenüber eine große Verantwortung hat und daher sehr verantwortungsbewusst, sorgfältig sowie

zielorientiert geplant werden muss. Insgesamt ist jedoch der eindeutige Erfolg bilingualen Unterrichts nicht mehr anfechtbar (vgl. KMK 2006: 10).

Gleichwohl bleibt die Umsetzung des Konzeptes in der Praxis in vielen Fächern immer noch eine Randerscheinung. Meist wird dies auf mangelnde Ausbildung, unklare didaktisch-methodische Konzepte oder fehlende Unterrichtsmaterialien zurückgeführt – sicherlich gewichtige Argumente, die jedoch motivierten Lehrern Angst machen und ihr Engagement ausbremsen können, bevor diese sich ernsthaft mit einer Umsetzung bilingualen Unterrichts beschäftigen.

Dies wäre bedauerlich, denn die Entwicklung bilingualer Praxiskonzepte ist seit jeher ein Prozess „von unten nach oben“, also von Ideen einzelner Lehrer hin zu konkreten Konzepten und Materialsammlungen. Speziell die bilingualen Randfächer sind somit immer noch auf das innovative und kreative Potenzial einzelner Lehrkräfte angewiesen.

Dieser Aufsatz hofft, genau diese Praktiker anzusprechen und zu ermutigen, sich einfach einmal an ein bilinguales Unterrichtsangebot zu wagen und eigene Erfahrungen zu sammeln – denn jeder ausgebildete Lehrer mit Fakultas für Englisch und das entsprechende Sachfach ist Experte beider Didaktiken und somit im Prinzip und mit etwas Eigeninitiative befähigt, das Sachfach bilingual zu unterrichten.

Es soll deutlich werden, dass der Vorbereitungsaufwand für eine bilinguale Unterrichtseinheit zwar selbstverständlich vorhanden ist, dieser jedoch auch nicht so unüberwindbar hoch sein muss, wie es vielleicht zunächst scheinen mag.

2 Warum gerade Musik als Einstiegsfach in den bilingualen Unterricht?

Obwohl selten unterrichtet, eignet sich das Fach Musik in besonderer Weise für den bilingualen Unterricht¹, speziell auch für den beginnenden bilingualen Unterricht bereits ab der sechsten Klasse². Dies ist, wie im Fach Sport,

1 Ähnliches gilt für Fächer wie Sport oder Kunst, vielleicht auch Religion – kurzum Kurzfächer oder Unterrichtseinheiten, in denen weniger die Textarbeit als das Handeln oder Sprechen über Eindrücke oder Haltungen im Vordergrund steht.

2 Bilingualer Musikunterricht ist mit denselben Argumenten und einer entsprechend grundschuldidaktisch ausgerichteten Konzeption sicherlich sogar im Primärbereich umsetzbar.

zum einen auf den recht geringen Anteil an Schriftsprache im Unterricht zurückzuführen, zum anderen „seiner starken Handlungsorientierung und der Anschaulichkeit des Unterrichtsgeschehens“ geschuldet (Rottmann 2006: 1).

Wie kaum ein anderes Fach bietet Musik die Möglichkeit, Alltagssprache natürlich einzusetzen, sei es beim Singen, Musizieren, Experimentieren oder beim Beschreiben persönlicher klanglicher Eindrücke, wobei das eigene Handeln im Vordergrund steht, nicht die Sprache, die auf diese Weise Mittel zum kommunikativen Zweck werden kann.

Das Sachfach Musik bietet somit aus fremdsprachendidaktischer Sicht großes Spracherwerbspotenzial vor allem auch für die Klassenstufen 6-7, auf denen bilingualer Unterricht in den traditionell bilingual unterrichteten gesellschaftswissenschaftlichen, textbasierten Fächern noch schwerlich möglich ist.

Während vom Beginn eines bilingualen Unterrichts in Klasse 5 eher abzuraten ist,³ steht einem bilingualen Angebot ab Klasse 6 wenig im Wege. Ideal wäre der Beginn im 2. Halbjahr von Klasse 6 oder zu Beginn von Klasse 7, um eine Kollision mit dem Start der 2. Fremdsprache – und damit eine Überfrachtung mit Neuem – zu vermeiden. Beides sind Jahrgänge, in denen die Kinder erfahrungsgemäß gerne singen, Freude am elementaren Musizieren und Experimentieren haben und der Zugang zum Musikunterricht überwiegend praktisch und alltagsnah gestaltet ist (vgl. Heukäufer 2007: 30).

3 Musik- und Fremdsprachendidaktik: eine klare win-win-Situation

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie gut sowohl fachdidaktische als auch methodische Prinzipien eines modernen Musik- und Englischunterrichtes zusammenpassen. Es wird sich zeigen, dass der Musikunterricht dem Fremdsprachenlernen sehr viel zu bieten hat – aber auch die *win-Perspektive* für den Musikunterricht ist klar zu benennen.⁴

3 da sich die Eltern bereits für oder gegen das bilinguale Angebot entscheiden müssten, bevor sie wissen, wie gut ihr Kind den Übergang zur Sekundarstufe meistern wird.

4 Dabei soll allerdings auch nicht verschwiegen werden, dass Kurse mit den „übriggebliebenen Nicht-Bilis“ oft leistungsschwächer und schwerer zu motivieren sind – ein ungünstiger Nebeneffekt, der aber tragbar erscheint, wenn man bedenkt, dass Musik – schon aus Mangel an bilingual einsetzbaren Lehrkräften – meist nur für 1-2 Jahrgangsstufen bilingual unterrichtet wird.

Vorteile für den Musikunterricht:

- Gerade zu Beginn des bilingualen Unterrichts sind die SuS hochgradig motiviert und stolz, nun dem bilingualen Zweig anzugehören – dies wirkt sich deutlich auf die Haltung und das Interesse der SuS und damit auf das gesamte Unterrichtsgeschehen aus.
- SuS deren Interesse am Musikunterricht eher gering, am bilingualen Unterricht und der englischen Sprache jedoch hoch ist, beteiligen sich wesentlich häufiger und erreichen bessere Noten, als im deutschsprachigen Musikunterricht.
- Das Interesse der SuS für Unterrichtsinhalte aus der englischsprachigen Kultur wird deutlich erhöht. Es ist für die SuS im bilingualen Kontext wesentlich sinnhafter, sich mit Komponisten wie Britten, Copland oder Bernstein zu beschäftigen, als im normalen Musikunterricht. Auch die Beschäftigung mit beispielsweise den Beatles (heutzutage schon nicht mehr so ein Selbstläufer wie noch vor 10 Jahren) geschieht bereitwilliger.
- In Bezug auf kulturdidaktische Ziele des Musikunterrichtes ist festzustellen, dass Jugendliche heute – anders als in der Vergangenheit – „im Schnittpunkt verschiedener kultureller Bezüge“ stehen, die Findung einer musikalisch-kulturellen Identität also vielschichtig und komplex ist (Jank 2005: 120). Eine kritische Auseinandersetzung mit populärer Musik in ihrem Originalkontext und auch bspw. die intensive Auseinandersetzung mit englischsprachigen Songtexten können zu dieser Identitätsfindung beitragen.
- Die Bedeutung des Faches Musik wird im Schulleben aufgewertet und erfährt z. B. auch von der Elternschaft mehr Beachtung, wenn es zum bilingualen Kanon gehört.
- „Durch den Zwang zur Vereinfachung und zur systematischen Wiederholung erhält das Unterrichtsgeschehen eine deutlichere Konturierung. Für Schüler wird die Transparenz wesentlich erhöht.“ (Haß 2006: 64)

Die *Vorteile aus fremdsprachendidaktischer Perspektive* liegen noch offensichtlicher auf der Hand:

Die sprachliche Dimension:

- „Anschaulichkeit und Ganzheitlichkeit der fachspezifischen Medien fördern die Entwicklung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit.“ (Rymarczyk 2005: 15)
- Die musikalische Fachsprache ist entweder Italienisch (Klassik) oder Englisch (Popmusik). Ob Aspekte wie Dynamik nun also deutsch- oder englischsprachig eingeführt werden, ist unerheblich.

- Der Fachwortschatz im Fach Musik ist insgesamt überschaubar und ist auf musiktheoretische Zusammenhänge begrenzt. Zum Teil ist der Wortschatz, wie z. B. bei den Instrumentennamen, im Deutschen und Englischen sehr ähnlich.
- Das Sprechen über Musik kann (zumindest in niedrigen Jahrgängen) überwiegend in der Alltagssprache bewältigt werden, die die SuS aus dem Englischunterricht kennen. Von der Einführung zusätzlicher beschreibender Adjektive profitiert sowohl die Fremdsprachenkompetenz als auch die musikdidaktische Kompetenz „Musik beschreiben“.
- Das musikalische Handeln bietet authentische Sprechkanäle der Alltagssprache, z. B. wenn Handlungsanweisungen gegeben werden („Start with the chorus, please“, „Concentrate on the second voice!“), die zusätzlich durch Gestik, Mimik, Höreindruck und Unterrichtsmaterialien veranschaulicht werden können.
- Musik wird hörend erfasst und verstanden, der Höreindruck dient somit (wie bspw. ein Bild) als Verstehenshilfe, wenn auf Englisch über die Musik gesprochen wird.
- Musik ist eine universelle Sprache, die im bilingualen Musikunterricht als Mediator zwischen Deutsch und Englisch verstanden werden kann.
- Komplexe Textarbeit spielt im Musikunterricht der Sekundarstufe I eine eher untergeordnete Rolle.

Die inhaltliche Dimension:

- Besonders im Bereich der Populärmusik sind fast alle Inhalte im englischsprachigen Raum verankert (Blues, Jazz, Beatmusik, Filmmusik, Popsongs, Musical etc.), authentische Materialien sind im Internet leicht zu finden und sinnvoll einzusetzen.
- Die Auseinandersetzung mit englischen Songtexten ist schülerorientiert und sowohl aus fremdsprachendidaktischer, als auch aus musikdidaktischer Sicht sinnvoll.
- „Musik bietet zahlreiche Schnittstellen zu anderen Disziplinen“ (Breitweg 2005: 154). So lassen sich auch zum Englischunterricht in allen Jahrgängen Möglichkeiten des fächerübergreifenden Arbeitens finden. Musikgeschichtliche Aspekte im Bereich der afro-amerikanischen Musik überschneiden sich beispielsweise deutlich mit landeskundlichen Themen des Englischunterrichts ab Klasse 8.

Die emotional-kreative Dimension:

- Musik hat immer auch eine emotionale Dimension, die Spracherfahrung wird somit ganzheitlicher.
- Ein emotionaler Zugang zu Musik kann SuS intrinsisch motivieren, sich zu der Musik zu äußern – sogar sprachlich darum zu ringen, einen Aspekt genau zu formulieren.
- Instrumentalspiel, Singen, Tanzen, Experimentieren, Komponieren sind handelnde Zugänge zum Unterrichtsgegenstand, von denen auch das Sprachenlernen profitiert.
- Musikalisches Handeln ermöglicht ein Lernen mit allen Sinnen.
- Im Musikunterricht besteht – besonders in kreativen Phasen – „mehr als in anderem Unterricht die Möglichkeit, bei SuS nach Fähigkeiten und Interesse zu differenzieren und unterschiedliche Lösungswege und -möglichkeiten zuzulassen“ (Mittelstädt 2007: 37). Gleiches gilt auch für die Sprachanwendung.

4 Unterrichtsbeispiel: Instrumentenkunde

Die aufgezeigten Möglichkeiten und Vorteile sprechen für sich, offen bleibt allerdings die Frage der praktischen Umsetzung. Als Pionier an einer Schule, nur mit dem Fach Musik einen bilingualen Zweig zu eröffnen, ist sicherlich nicht empfehlenswert. An einer Schule, an der bereits ein bilinguales Angebot besteht, dürfte es dagegen wenig Probleme bereiten, den Musikunterricht (vielleicht zunächst einmal als zeitlich begrenzten Versuch) in den bilingualen Fächerkanon aufzunehmen.

Orientiert am niedersächsischen Kerncurriculum für das Fach Musik am Gymnasium (NKCM)⁵ werden im Folgenden beispielhaft einige praktikable und erprobte Unterrichtsreihen für Jahrgang 6 skizziert. Ziel ist es, zu verdeutlichen, dass viele Themen naheliegen und nicht einmal allzu viel Vorbereitungs- aufwand erfordern. Auch für die Jahrgänge 7/8 bieten sich vielfältige Themen, die auch sonst im Musikunterricht behandelt werden, für eine englischsprachige Behandlung besonders an (wie z. B. die *West Side Story* oder *My Fair Lady*, *Gospel*, *Blues*, *Jazz*, *Rock'n'Roll*, etc., aber auch *Filmmusik* oder *Musik in der Werbung*).

5 Niedersächsisches Kultusministerium (2012): *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10 Musik*.

Schuljahrgang 6:

Thema: *Instrumentenkunde* kombiniert mit *Musik beschreiben*

- Die SuS lernen die Orchesterinstrumente kennen und unterscheiden Instrumente sowie Instrumentengruppen nach Spielweise und Klang. (NKCM:18)
- Sie beschreiben instrumentale Klänge. (NKCM: 18)
- Sie erklären unterschiedliche Prinzipien der Tonerzeugung. (NKCM: 18)
- Sie verwenden verschiedene Instrumente beim Klassenmusizieren und gehen sachgerecht mit ihnen um. (NKCM: 18, 15)
- Sie erfassen und beschreiben Melodien. (NKCM:19)
- Sie erkennen hörend formbildende Abschnitte. (NKCM: 20)
- Sie lernen Musik in ihrem historischen Bezug (Komponist) kennen. (NKCM: 21)
- Die SuS wenden Formen grafischer Notation als Hörhilfe und zur Beschreibung von Musik an. (NKCM: 19)

Für dieses Thema bietet sich Benjamin Britten's „*The Young Person's Guide to the Orchestra*“ an. Der Zugang wird über das Hören und Beschreiben des Hauptthemas geschaffen, erste Instrumentennamen werden auf Englisch oder auf Deutsch genannt und von der Lehrkraft auf Englisch wiederholt. Schnell merken die SuS, dass viele Namen im Englischen ähnlich sind. Um fehlende Instrumente/Vokabeln einzuführen, gibt die Lehrkraft ein Arbeitsblatt in die Klasse, auf dem alle Orchesterinstrumente abgebildet sind. Unter jedem Instrument finden sich 2 Linien. Alle Instrumentennamen sind unten auf dem Arbeitsblatt auf Englisch aufgelistet. Die SuS ordnen die Namen zu und ergänzen auf der zweiten Linie die deutschen Namen, die sie sicherlich schon aus der Grundschule oder aus Klasse 5 kennen.

Die nächste Phase sollte, wenn möglich, eine praktische sein. Ideal ist z. B. eine Experimentierstunde mit Streichinstrumenten. Pro Station wird ein Streichinstrument im Koffer ausgelegt. Die SuS dürfen sich vorsichtig und mit einigen Verhaltensregeln (z. B. *Please don't touch the hair on the bow.*) mit den Instrumenten beschäftigen und wandern von Station zu Station. Anschließend werden die Erkenntnisse gesammelt und ggf. auf einem Arbeitsblatt festgehalten (z. B. einige Vokabeln ausgewählter Teile der Instrumente, die man wirklich für den handelnden Umgang braucht, Unterschiede zwischen den vier Streichinstrumenten, Spielweise, Saitennamen, etc.).

In der darauffolgenden Phase spielt ein Kind pro Gruppe die leeren Saiten (alle Instrumente haben eine a-, eine d- und eine g- Saite) nach Vorgabe an der Tafel. Die Lehrkraft spielt auf dem Klavier (oder auf der Gitarre) eine passende Akkordfolge ggf. mit improvisierter Melodie, damit es gut klingt. Die SuS sind in der Regel sehr begeistert dabei. Nach kurzer Übephase bekommt das nächste Kind der Gruppe das Instrument, etc. Besonders in Phasen wie dieser werden die Kinder kaum merken, dass die Lehrkraft Englisch spricht. Dennoch erleben sie ein Sprachbad mit allen Sinnen, kombiniert mit dem Erfolgserlebnis z. B. Geige gespielt zu haben.

Ähnliche Praxis- oder auch Instrumentenbauphasen können an dieser oder anderer Stelle mit den übrigen Instrumentengruppen durchgeführt werden. Gesprochen wird dabei über Tonerzeugung, Klänge und Spielweisen. Nötiges Vokabular wird nebenbei eingeführt und in Vokabelheften – möglichst in knappe Sätze eingebunden – festgehalten. Unterrichtssprache ist grundsätzlich immer Englisch. Die Lehrkraft sollte konsequent dabei bleiben und nötige Übersetzungen lieber den SuS überlassen. Selbstverständlich gilt aber auch im bilingualen Musikunterricht das Prinzip der ‚funktionalen Einsprachigkeit‘ mit der Maßgabe: soviel Englisch wie möglich, soviel Deutsch wie nötig.

Im Folgenden geht es zurück zu Benjamin Britten. Ein Arbeitsblatt mit einem kurzen Infotext zu Komponist und Werk erscheint hier angemessen. Sprachlich reduzierte, inhaltlich knappe Texte zu Instrumenten, Komponisten, Musiktheorie und einfachen musikalischen Formen finden sich bspw. in Carpenter (2004: „The Oxford Children’s A to Z of Music“).⁶ Außerdem enthält das Arbeitsblatt die Melodie des Hauptthemas. Die SuS verfolgen die Höraufnahme (spielen evtl. das Hauptthema/die ersten Töne des Themas auf eigenen Instrumenten) und identifizieren die Instrumentengruppen, die nacheinander das Thema spielen. Dazu werden die Namen der Instrumentengruppen eingeführt und auf einem Arbeitsblatt mit abgebildetem Orchester eingetragen. Im Anschluss hören, beschreiben und benennen die SuS die einzelnen Soloinstrumente – der Ablauf des gesamten Stückes wird auf dem ersten Arbeitsblatt eingetragen.

Zur Vertiefung werden weitere Hörbeispiele/Fernsehmitschnitte eingespielt und besprochen. Das Beschreiben der Musik kann hier ausgeweitet werden.

6 z. B. im Internet erhältlich.

Ein Arbeitsblatt mit Satzanfängen⁷ unterstützt an dieser Stelle sowohl das fremdsprachliche Lernen, als auch die differenzierte Versprachlichung von Höreindrücken allgemein. Zur Festigung des Vokabulars und der Instrumentennamen kann bspw. Bingo, Memory o. ä. gespielt werden.

Es bietet sich an, eine Kurzeinheit über grafische Notation anzuschließen (anhand von Britten oder einem anderen Orchesterstück). Mit praktischen Übungen und dem Beschreiben grafischer Skizzen werden die Hauptmerkmale grafischer Notation erarbeitet, mit wenigen einfachen Merksätzen das Wesentliche verschriftlicht (*Graphic scores can show.../cannot show...*). Auch Themen wie *Dynamik*, *Tempo* etc. können problemlos angeschlossen werden und erfordern wegen der italienischen Bezeichnungen kaum ein Umdenken zum Vorgehen im normalen deutschsprachigen Musikunterricht.

Auch eine Einheit zu Programmmusik wäre an dieser Stelle denkbar. Materialien aus bewährten Arbeitsheften⁸ zum Beispiel zum *Karneval der Tiere*, Gewitterszenen oder auch zu Borodins *Steppenskizze* können leicht auf Englisch umgeschrieben werden und bieten sich aufgrund der sprachlich einfachen Umschreibung des Programms an.

Literatur

- Breitweg, Jörg (2005), „Fächerübergreifendes Arbeiten“, in: Jank, Werner (Hg.), *Musik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen, 152-158.
- Carpenter, Humphrey; Keene, Paul & Wood, Christine (2004), *The Oxford Children's A to Z of Music*, Oxford: Oxford University Press.
- Gehring, Wolfgang (2011), *Außerschulische Lernorte bilingual*, Göttingen: Cuvillier.
- Haß, Frank (2006), *Fachdidaktik Englisch. Tradition Innovation Praxis*, Stuttgart: Klett.

7 *The music has a slow/fast tempo/regular rhythm/high pitch... I can hear a ... This piece of music sounds cheerful/plaintive/mournful/monumental...I like/dislike the music because... The music sounds a bit like...The musical genre is....*

8 z. B. Thema Musik: Programmmusik (Klett 2012).

- Heukäufer, Norbert (Hg.) (2007), *Musikmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jank, Werner (2005), *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- KMK (2006), Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland): *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*. Bericht des Schulausschusses vom 10.04.2006, Bonn.
- Mittelstädt, Holger (2007), „Traditionelle Medien“, in: Heukäufer, Norbert (Hg.), *Musik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen, 37-49.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2012), *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10 Musik*.
- Rottmann, Birte (2006), *Sport auf Englisch. Lerngelegenheit im bilingualen Sportunterricht*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rymarczyk, Jutta (2005), „To Nail One’s Colours to the Mast. Ein klares Ja zum bilingualen Kunstunterricht“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 78, 14-18.
- Vollmer, Helmut J. (2002), „Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachenlernen“, in: Bach, Gerhard & Niemeier, Susanne (Hg.), *Bilingualer Unterricht – Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Frankfurt/Main: Lang, 51-73.

Josef Meier

StressReduziertes (Fremdsprachen-)Lernen – SRL

**Lehren und Lernen mit mehr Freude und Erfolg,
mit weniger Anstrengung und Stress**

Abstract

Mentales Training ist im Sport längst zu einem festen Bestandteil geworden. Ziel des StressReduzierten Lernens (SRL) ist es, das Mentaltraining, genauer, das IBS-Mentaltraining im Lernbereich zu etablieren. SRL soll nicht nur Stress bei Prüfungen reduzieren, sondern zu effizienterem Lernen per se führen. Darüber hinaus soll es – nicht nur bei SuS und Lehrern – zu einem stressfreieren Leben führen.

1 Stress und Lernen

StressReduziertes Lehren und Lernen (SRL) ist aus dem IBS-Mentaltraining – das 1995 vom Autor dieses Artikels und Angela Miller gegründet wurde – hervorgegangen.

Eine allgemeine Definition von mentalem Training lautet:

Im Geiste, gedanklich optimales Verhalten, trainieren, um sich in realen Situationen immer öfter optimal verhalten zu können.

Für den Lernbereich heißt dies:

Optimalen Lernerfolg antizipieren und Strategien entwickeln, um ihn zu realisieren.

Themen des mentalen Trainings sind unter anderem die Fähigkeit, einen entspannt-konzentrierten Geisteszustand zu erreichen, die äußere und innere

Sinneswahrnehmung zu schulen, Ziele genau zu definieren, Leistungsergebnisse zu analysieren, den inneren Dialog steuern und sich selbst motivieren zu können, gehirnadäquate Lerntechniken zu kennen und einzusetzen (Miller 2009: 11).

Effizientes Lernen ist entspanntes und zugleich konzentriertes lernzielorientiertes Lernen – Lernen mit mehr Freude und Erfolg, mit weniger Anstrengung und Stress.

Wenn wir unseren SuS helfen wollen, effizienter zu lernen und leichter und besser Zugang zum Gelernten und zu den individuellen Ressourcen zu bekommen, so sollten die im Folgenden beschriebenen innovativen Lehr- und Lernmethoden nicht nur in den Fremdsprachenunterricht, sondern in den Unterricht per se Eingang finden.

2 Zielsetzung

Weniger Stress beim Lernen reduziert Angst und Nervosität. Das Ziel von SRL ist es, Stress bei Prüfungen zu reduzieren, effizienteres Lernen zu vermitteln und Lehrer und Trainer anzuregen, eine angstfreiere Lernatmosphäre zu schaffen. Die SuS sollen befähigt werden, sich in kürzester Zeit zu entspannen und darüber hinaus den Entspannungszustand, den so genannten Alpha-Zustand¹, zum Lernen zu nutzen. Bessere Leistungen wiederum lassen eine motiviertere Einstellung zum Lernen per se entstehen.

Mit Hilfe von SRL werden Hilfestellungen geboten, die es dem Lerner individuell ermöglichen, z. B. weitere Fremdsprachen aufgrund der bisher gewonnenen Erkenntnisse mit den erarbeiteten innovativen Techniken selbstständig zu erlernen. Es geht also auch darum, auf bereits vorhandenes Wissen, sei es im Grammatik- oder Wortschatzbereich, beim Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen oder Schreiben zurückzugreifen, an bestehende Neuronenpopulationen anzudocken. Ein Transfer auf andere Lernbereiche kann ermöglicht werden, so dass dem Ziel des lebenslangen Lernens Rechnung getragen wird.

1 Beim Alpha-Zustand bewegen sich die Energiewellen des Gehirns in einem Bereich von 7–14 Schwingungen pro Sekunde (7–14 Hertz).

Den Lernenden soll bewusst gemacht werden, dass das Erlernen einer neuen Sprache keine Schwerarbeit sein muss, sondern dass es auch Spaß machen kann, wenn man die ‚richtigen‘, individuell effektiven Lernwege kennt.

Solange die SuS der Meinung sind, sie hätten Schwierigkeiten beim (Fremdsprachen-)Lernen oder sie gar die Auffassung vertreten, dass ihnen Lernen überhaupt schwer fällt, ist effizientes Lernen nicht möglich. Es geht also auch und vor allem um eine Änderung der eigenen Einstellung dem Lernen gegenüber, hin zu einer positiven Lernermentalität.

Die Adressatengruppen, die sich mit SRL beschäftigen, sind sehr vielfältig. Es werden alle Lernenden angesprochen, egal wie alt sie sind, seien dies schulpflichtige Lerner, Lernende in der Erwachsenenbildung, Lernende, die sich mit beruflichen Inhalten und Prüfungen auseinandersetzen haben oder Studierende. Es gibt keine Altersgruppe, bei der die Inhalte von SRL nicht umgesetzt werden können. Auch sogenannte ‚schwierige‘ Altersklassen, SuS einer 7. oder 8. Jahrgangsstufe sind stressreduzierenden Maßnahmen gegenüber sehr aufgeschlossen. Dies wurde vom Autor, der selbst mehr als 20 Jahre im Schuldienst war, mit SuS in der Sekundarstufe I ab der Jahrgangsstufe 5 über viele Jahre hinweg nachgewiesen. Den SuS wurde angeboten, vor Beginn des Unterrichts, also von ca. 7.30 Uhr bis 7.45 Uhr an Entspannungsübungen teilzunehmen. Dieses Angebot wurde außer von zwei SuS² von allen SuS der der Sekundarstufe I angenommen.

Um die SuS für diese für sie neuen Inhalte zu gewinnen, ist es wichtig, dass der Lehrer selbst von diesen Maßnahmen überzeugt ist und auch über entsprechende Kenntnisse und Erfahrung in diesem Bereich verfügt. Gemeint sind hier u. a. Stimmmodulation, Atemtechnik etc.³ Je genuiner der Lehrer die Inhalte transferiert, desto empfänglicher sind die SuS. Aus neueren Ergebnissen der Gehirnforschung wissen wir, dass die Lerner spüren, inwieweit der Lehrer selbst von dem überzeugt ist, was er vermittelt. Bietet der Lehrer Inhalte nur halbherzig dar, blockiert das limbische System bei den Lernern und die Aufnahmebereitschaft sinkt drastisch.

2 Hier handelte es sich um SuS, die selbst gerne an diesen Übungen teilgenommen hätten, deren Eltern aber aus Gründen, die in ihrer „Weltanschauung“ lagen, ihren Kindern nicht erlaubten, dieses Angebot anzunehmen.

3 Lehrer, die mit Entspannungstechniken, mit dem Hinführen in den Alpha-Zustand noch nicht so vertraut sind, können Audioprogramme, die von Angela Miller und dem Autor herausgegeben wurden und im IBS-Verlag, München, erschienen sind, zu Hilfe nehmen.

Bezüglich der Unterrichtenden wendet sich SRL nicht nur an Lehrer aller Schularten, sondern auch an Dozenten im Erwachsenenbereich, Trainer, Mitarbeiter in Betrieben und öffentlichen Einrichtungen.

3 Entwicklung

Das StressReduzierte (Fremdsprachen-)Lernen entwickelte sich aus e--f--l – Effizient Fremdsprachen Lernen –, dessen Grundlagen in der Monographie des Autors *Mehr Freude und Erfolg beim Englischlernen mit innovativen Lern- und Mentaltechniken* zusammengefasst wurden. Um zu überprüfen, ob sich die Effizienz beim Lernen tatsächlich steigern lässt, um herauszufinden, wie SuS zu den Inhalten von SRL stehen und ob die SuS Stress nicht nur in Prüfungssituationen, sondern beim Lernen im Allgemeinen reduzieren können, wurde eine Untersuchung an Hauptschulen, Realschulen, Fachoberschulen und Gymnasien mit 50 Lehrern, 70 Klassen und 1863 SuS durchgeführt, die 2015 veröffentlicht werden soll.

Die Resultate dieser Studie gaben Anlass dazu, Lehrer auch in anderen europäischen Ländern zu finden, die bereit wären, mit den Inhalten von SRL ein Schuljahr lang zu arbeiten und an der Studie, die in Deutschland durchgeführt wurde, teilzunehmen. Mit Spannung wurde erwartet, ob sich die Situation in anderen europäischen Ländern ähnlich darstellen würde, oder ob sich Unterschiede bezüglich der Inhalte des *StressReduzierten Lernens* feststellen ließen. So wurde 2005 ein Projektantrag bei der Europäischen Kommission in Brüssel eingereicht. Die EACEA (Education, Audiovisual & Culture Executive Agency) genehmigte das beantragte Comenius 3 Netzwerk LTE – Learning and Teaching (Foreign Languages) Efficiently on the Basis of Innovative Methods and ICT –, also effizientes (Fremdsprachen)Lernen auf der Basis von innovativen Methoden und Informations- und Kommunikationstechnologie. Von 41 Anträgen wurden nur vier ausgewählt, wobei LTE die höchste Summe an genehmigten Mitteln erhielt. In diesem Netzwerk beteiligten sich Universitäten, Schulen und diverse Institutionen aus dem Lernbereich in – zusammen mit Deutschland – 16 europäischen Ländern. Somit war es möglich, SRL in den Unterricht von Kollegen in diesen, an LTE beteiligten, europäischen Ländern zu integrieren. Insgesamt arbeiteten 310 Lehrer

und etwa 7000 SuS mit den Inhalten des Stressreduzierten (Fremdsprachen-) Lernens und beteiligten sich anschließend an der Studie.⁴

4 Inhalte des SRL

4.1 Entspannung

Eine Möglichkeit, um Anspannung zu reduzieren, bilden Entspannungsübungen. Ein regelmäßiger Einsatz dieser kurzen, zunächst rein körperlichen Entspannungsübungen, später unter Einbeziehen von Visualisierungen, hilft, die Konzentration zu stärken oder wieder zu finden, Ermüdung durch einseitige Belastung abzubauen und die Aufnahmefähigkeit zu fördern.

Sich mental zu entspannen, bedeutet, Nervosität abzubauen, Stress zu reduzieren, Black Outs zu vermeiden. Alle körperlichen Entspannungsübungen bewirken natürlich auch eine geistige Entspannung. Wenn der Körper entspannt ist, kann der Geist nicht mehr angespannt sein. Konzentration im (Fremdsprachen-) Unterricht gelingt umso besser, je entspannter man sich fühlt. Vokabeln z. B. sind in bestimmten Situationen häufig nicht präsent, weil man sich zu sehr ‚anstrengt‘, sie zu memorieren.

Beispiel für eine körperliche Entspannung⁵

Imagine you are picking apples or pears. Some of the most beautiful ones are far up in the tree – can you reach them, and pick them? (Pupils follow the teacher who begins doing various examples of stretching linked with specific images.) What did you pick from the tree?

Beispiel für eine mentale Entspannung

Konzentrierte Entspannungsübungen bewirken eine Aktivierung im sensorischen Bereich, die gleichzeitig die Konzentration fordert und fördert. Behutsames Vorgehen zu Anfang ist wichtig, da das Verfahren für die meisten Schüler ungewohnt ist.

4 Diese Resultate werden ebenfalls zusammen mit den Ergebnissen der deutschen Untersuchung im Jahre 2015 in Buchform veröffentlicht.

5 Die angeführten Beispiele sind der Monographie des Autors *Mehr Freude und Erfolg beim Englischlernen mit innovativen Lern- und Mentaltechniken* entnommen.

Die Beherrschung der Gedanken zu lernen, können Erwachsene sehr gut bei der Betrachtung einer Kerzenflamme üben. In der Schule empfiehlt sich diese Übung anhand von Mobile, Windspielen oder ähnlichen Gegenständen. Hierbei wird z. B. ein Wecker auf eine Zeitspanne von fünf Minuten eingestellt. Die SuS betrachten diese Gegenstände und versuchen dabei ihre ganze Aufmerksamkeit darauf zu lenken. Jedes Mal, wenn die Gedanken abschweifen, machen sie auf einem bereit gelegten Blatt einen Strich. Am Ende der fünf Minuten-Übung werden die Striche addiert. Wenn diese Übung über einen Zeitraum von mehreren Tagen durchgeführt wird, werden die SuS feststellen, dass sich die Anzahl der Striche reduziert. Es gelingt ihnen immer besser und länger, ihre Aufmerksamkeit bei diesen Objekten zu halten und Distractionen zu vermeiden. Solche Aufgaben zeigen den SuS, dass die Konzentration durch einfache Übungen gesteigert werden kann.

4.2 Atemübungen

Wie angespannt Menschen oft sind, kann man sehr leicht an der Atmung erkennen. Im Zustand der Entspannung ist die Atmung langsam und rhythmisch. In Stresssituationen ist sie schnell und flach. Entspannungsübungen fördern die ‚richtige‘ Atmung. Bei unvollständiger und verkrampfter Atmung arbeitet der Organismus unökonomisch. Unvollständige Atmung führt zu der gepressten resonanzarmen Sprache, die man häufig bei mündlichen Leistungskontrollen oder bei Rollenspielen feststellen kann. Richtiges Atmen kann durch regelmäßige und einfache Übungen erlernt werden. Ruhige Atmung wirkt entspannend. Sie bringt Sauerstoff und Energie in den Körper und entschlackt den Organismus.

Beispiel für eine Atemübung

Focus your attention on your breath. When you inhale say silently “in” when you exhale say silently “out”. Just notice your breath, and allow yourself to let go of any thoughts or worries. Gently continue to breathe in...and...out. If you notice that you are breathing faster or slower, don’t try to influence it. It’s ok. If your thoughts start to stray (and they will), bring them gently back and focus your attention on your breath.

4.3 Visualisierungsübungen

Grundlage des mentalen Trainings sind Visualisierungsübungen – das Arbeiten mit inneren Bildern. Zur Steigerung der Konzentration und der Gedächtnisleistung ist die Schulung der Vorstellungskraft notwendig, die darüber hinaus das Lernvermögen insgesamt verbessert und den (Lern-)Stress reduziert.

Beispiel für eine Visualisierungsübung:

Close your eyes and imagine yourself at home: look into your room – what can you see there right now? What is your mother doing? Your father? Can you see where your dog (budgie, pet etc.) is right now and what it is doing? (Hier sollte den SuS ausreichend Zeit gegeben werden) – Come to a rest and come back here!

Diese Visualisierungsübungen sind insbesondere für das Vokabellernen von enormer Bedeutung, da es hier darauf ankommt, dass linke und rechte Gehirnhälfte optimal zusammenarbeiten und das Corpus Callosum – der Balken zwischen den Gehirnhälften – überbrückt wird.⁶ Wenn bei SuS ein Bild ‚auf-taucht‘, so ist der Zugang zur gelernten Vokabel leichter und das Abrufen geschieht schneller. Nicht nur deshalb ist es beim Aufzeichnen der neuen Vokabeln so wichtig, dass nicht nur Wörter – schon gar nicht deutsch/ englische Wortgleichungen in sogenannten Vokabelheftchen ‚wie Kraut und Rüben‘ – aneinandergereiht werden, sondern dass die neuen Wörter im Kontext, mit Bildern versehen und systematisch geordnet in Vokabelringbüchern eingetragen werden (vgl. Meier 1999: 149ff). Wenn die SuS die Technik des Visualisierens erlernt haben wird automatisch ein Bild bei der Vermittlung des neuen Wortschatzes entstehen und in höheren Klassen erübrigt sich dann das Zeichnen oder Einkleben von Bildern.

4.4 Affirmationen

Ein weiteres grundlegendes Element, das zu den Entspannungsübungen, Atem- und Visualisierungstechniken hinzukommt, ist die Förderung einer selbstbewussten Lernhaltung durch positive Affirmationen.

6 Die Aufgabenverteilung der rechten und linken Gehirnhälfte ist nach neueren Erkenntnissen der Gehirnforschung nicht mehr exakt haltbar und sollte als Metapher gesehen werden. Es geht hier vielmehr um „ganzhirniges“ Lernen.

Wir führen nahezu ständig mit uns selbst einen inneren Dialog über unser Leben, die Welt, unsere Gefühle, unsere Probleme und unsere Mitmenschen. Solange SuS nicht davon überzeugt sind, dass sie in der Lage sind, z. B. eine Fremdsprache – ihrem individuellen Leistungsvermögen entsprechend – zu lernen, so lange werden und können sie auch nicht erfolgreich sein. Von Seiten des Lehrers erfordert dies eine positive Einstellung den SuS gegenüber, verlangt hohe Zuwendung und Vertrauen in die SuS, und die Lernenden wiederum erwarten Zeichen der Unterstützung und Ermutigung, eben auch verbaler Art. Nur wenn beide Faktoren zusammenwirken, ist eine Grundlage geschaffen, auf der erfolgreiches (Fremdsprachen-)Lernen gelingen kann.

Beispiele für Affirmationen:

I like English /Biology /History...

I'm proud to be capable of talking to other people in a foreign language

I can remember the new words I learnt easily

Role plays are fun

My English... is getting better and better.

4.5 Ultradiane Phasen

Biologische Rhythmen, die im Laufe eines Tages einen Gipfel und ein Tal haben, nennt man zirkadian (circa dies = ungefähr ein Tag) (vgl. Rossi 1995: 28). Wenn sich solche Rhythmen mehrmals am Tag wiederholen, nennt man sie ultradian (ultra dies = mehrmals am Tag). Biomediziner stellten fest, dass Menschen im Tagesverlauf ultradiane Rhythmen von 90 bis 120 Minuten Dauer erleben, in denen Phasen der Ruhe ebenso wie solche der Aktivität enthalten sind. Diese Kurven haben einen Gipfel erhöhter Wachsamkeit und Leistungsfähigkeit und ein Tal der Ermüdung. Die ultradianen Rhythmen beeinflussen die Leistungen in einem extrem großen Bereich geistiger und körperlicher Aktivität: Aufmerksamkeit, Konzentration, Lernen, Kurzzeitgedächtnis, Kreativität, Auge-Hand-Koordination, sportliche Fähigkeiten, Reflexe und Energiehaushalt. Der individuelle biologische Tagesrhythmus der SuS kann im Unterricht natürlich keine Berücksichtigung finden, deshalb ist es wichtig, vor Schulaufgaben, Extemporalien, mündlichen Leistungstests Entspannungsübungen durchzuführen, die den SuS helfen, ihre Konzentration zu steigern und aufkommenden Stress zu reduzieren.

4.6 Lernen durch Bewegung

Unterstützt werden können die Förderung der Konzentration und die Steigerung der Lernleistung auch durch Bewegung. Forschungsergebnisse im Bereich der Entwicklungsoptometrie und des sensomotorischen Trainings, die im Laufe der letzten fünfzig Jahre gesammelt wurden, zeigen, welche Wirkung Bewegung auf das Lernen hat. Im Gehirn werden bei Bewegung Serotonin, Dopamin und Glucose als Energiespender ausgeschüttet sowie Sauerstoff zugeführt, wobei mehr Blut ins Gehirn gelangt und bessere Verknüpfungen zwischen den Neuronen möglich sind. Auch die umfangreichen Untersuchungen von Ludger Schiffler beweisen die Effektivität des interhemisphärischen Lernens durch Bewegung (vgl. Schiffler 2002: 40ff, 150ff).

Beispiel zum interhemisphärischen Lernen: „Lazy 8“

Bewährt haben sich die Überkreuzübungen wie die Liegende 8 (lazy 8), durch die das Abschalten der rechten Gehirnenergie verhindert und ein ganzhirniges Lernen ermöglicht wird. Sie werden auch bei Sehtrainingsprogrammen und in der Sonderpädagogik erfolgreich eingesetzt.

You take your left arm, fold in your fingers and stick out your thumb and make a Lazy 8 lying on its side in the air with your hand and arm.

Switch arms and do the same with the other, always stop at the same point going in the same direction you started. You always start in the middle of the eight.

4.7 Berücksichtigung der individuellen Lerntypen

Jedes Gehirn ist aufgrund einer individuellen Neurotransmittermischung anders aufgebaut, was zur Folge hat, dass wir auf verschiedene Weise lernen und verschiedenen Lerntypen zuzuordnen sind. Speziell im Fremdsprachenunterricht sollte zunächst herausgefunden werden, auf welchen Sinneskanälen unsere SuS senden und empfangen. Um alle SuS einzubinden, ist es im Unterricht wichtig, dass immer so viele Wahrnehmungskanäle wie möglich angesprochen werden. Nur wenn wir die Sinneskanalpräferenz der einzelnen SuS kennen, ist es möglich, Empfehlungen auszusprechen, wie die SuS individuell am besten lernen können. Aufgrund von einfachen, zeitlich nicht sehr anspruchsvollen Tests lässt sich schnell feststellen, welchen Lerntypen die SuS zugeordnet werden können. Als Lehrer werden wir uns demzufolge Ge-

danken machen, wie wir z. B. Vokabeln für die einzelnen Lerner aufzubereiten haben, damit sie im Gedächtnis der einzelnen SuS optimal verankert werden, wie grammatikalische Strukturen vermittelt werden können, ohne die Lernenden metasprachlich zu überfordern.

Beispiel eines Lerntyptests

Vester (1996: 203ff) schlägt einen Lerntypentest vor, um die eigenen Präferenzen festzustellen. Dieser Test lässt sich ausgezeichnet auf den Fremdsprachenunterricht übertragen. Den SuS werden auf den Lernwegen Hören, Lesen, Sehen und Handeln Merkaufgaben gestellt. Anschließend findet jedes Mal eine Erinnerungsprüfung statt und zwar in der Form, dass die im jeweiligen Hirnbereich aufgenommenen Informationen schriftlich erinnert werden müssen. Beim Hören werden z. B. zehn Wörter langsam vorgelesen (30 Sekunden), darauf folgt eine Pause (zehn Sekunden), dann schreiben die SuS die Wörter auf, an die sie sich erinnern können. Abschließend werden die Ergebnispunkte zu einem Lernmuster verbunden, welches zeigt, welchem Lerntyp der einzelne SuS zuzuordnen ist.

Lerntypentests dieser Art sollten immer durchgeführt werden, bevor mit der eigentlichen Vermittlung des Stoffes begonnen wird – wenn eine neue Klasse übernommen wird oder wenn die SuS in die weiterführenden Schulen wechseln, also in der 5. Klasse. Noch besser ist es natürlich, wenn die individuellen Lerntypen bereits in der Grundschule eruiert werden.

4.8 Ganzhirniges Lernen

Ganzhirnig, gehirngerecht zu lehren, bedeutet in diesem Zusammenhang auch, dass wir uns immer wieder darauf besinnen, den Stoff so „emotional“ wie möglich aufzubereiten. Egal, ob der Inhalt einmal besonders amüsant oder auch einmal etwas melancholisch dargeboten wird, wichtig ist, dass es auf keinen Fall monoton, langweilig wird, denn dann sträubt sich unser Gehirn, das Dargebotene mit Lust aufzunehmen und zu verankern. Das limbische System entscheidet, ob die neue Vokabel relevant, interessant genug ist, um gelernt zu werden. Wann immer möglich, sollten Visualisierungsübungen eingebaut werden, um die rechte Gehirnhälfte am Lernprozess zu beteiligen.

Beispiel zum ganzhirnigen Lernen

Die SuS stellen sich also die dargebotene Situation vor ihrem inneren Auge vor – You're sitting in a restaurant and you're ordering a vegetarian meal – Sie hören das Gespräch mit der Kellnerin, sehen u. U. das Salatbuffet, riechen den angenehmen Duft aus der Küche. Das Wort vegetarian wird multisensorisch gespeichert. Auch wenn nicht in jedem Zusammenhang so vielseitig aufgenommen werden kann wie bei diesem Beispiel, so lässt sich doch auf jeden Fall – selbst bei Adjektiven oder Verben – eine Situation schaffen, in die sich die neuen Vokabeln gut einbauen lassen.

Der Phantasie sind hier keine Grenzen gesetzt. Diese Situationen werden so zu einem intensiven Erlebnis. Dem neuen Begriff wird ein hohes Maß an Lernenergie auf dem Weg ins Langzeitgedächtnis mitgegeben. Die gewonnenen Sinneseindrücke sind Assoziationen, die mit dem Terminus fest verschmelzen. Wenn einem später das Wort nicht gleich einfällt, dann kommen sicher erst eine, dann mehrere Assoziationen hoch und schließlich taucht das Wort mit dem Schriftbild auf. Je plakativer, farbiger, vielfältiger die Eindrücke, je entspannter die Gemütslage und je interessanter der Kontext, desto leichter ist das Gelernte erinnerbar.

Um eine kognitive Einseitigkeit zu vermeiden, sollte man also alle rechts-hemisphärischen Funktionen in den Lernprozess einbeziehen: simultane Wahrnehmung, assoziatives Denken, bildhaftes Gedächtnis, Gefühle, Intuition, Phantasie, Kreativität.

4.9 Förderung der persönlichen Stärken

Eine weitere zentrale Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist es, herauszufinden, wo die Stärken und Schwächen der Lernenden liegen. Die Anforderung, die Art der Aufgabenstellung, wird den einzelnen SuS nur dann gerecht, wenn wir auch die unterschiedlichen Fähigkeiten des Individuums berücksichtigen, will heißen, dass die sieben Intelligenzen nach Gardner und die emotionale Intelligenz nach Goleman gefördert werden. Lehrer sollten jeden SuS in seiner Einzigartigkeit annehmen und ihm helfen, seine Ressourcen zu erkennen und entsprechend einzusetzen.

Mind Mapping

Eine hervorragende Aufzeichnungstechnik, die sich nicht nur für das Strukturieren der neuen Vokabeln oder das Festhalten grammatikalischer Inhalte eignet, sondern die das sprachliche Gedächtnis, das kreative Denken, das Verbalverhalten positiv beeinflusst, ist das Mind Mapping. Buzan (1993: 109f) geht davon aus, dass lineare Aufzeichnungen, also z. B. das Anfertigen von Notizen in Sätzen oder vertikalen Listen, der Funktion des menschlichen Geistes nicht entsprechen.

Mnemotechniken

Des Weiteren sollten Mnemotechniken wie die Locitechnik⁷ oder Assoziationsstechniken⁸ als Unterstützung beim Lernen und Memorieren im Fremdsprachenunterricht nicht fehlen.

Beispiel: Locitechnik

Die neuen Wörter werden auf einen kleinen Zettel geschrieben und im Haus an Stellen auf Augenhöhe angebracht, an denen man mehrmals am Tag vorbeigeht. Oder die SuS bringen diese ‚Mauerhaken‘ in ihrem eigenen Zimmer oder in einem imaginären Raum an. Jedes Mal, wenn sie daran vorbeigehen, oder sich bei geschlossenen Augen vorstellen, dass sie daran vorbeigehen, werden die neuen Wörter, die auch z. B. mit dem auditiven oder gustatorischen Kanal verbunden werden können, assoziativ miteinander verknüpft – Wortschatz und Landmarken verbinden sich zu einem Gedächtnisbild.

Beispiel: Assoziationstechnik

Combine words, make a story and visualize it:

duck, gold, charming, foot, rose, knot.

7 Die Locitechnik ist eine Technik, die der Forderung sowohl nach multisensorischem wie auch autonomem Lernen nachkommt. Diese Technik wurde von dem Griechen Simonedes 500 B.C. erfunden, um lange Reden auswendig zu lernen; sie basiert auf dem Assoziationslernen (vgl. Meier 1999: 190).

8 Wenn wir Dinge multisensorisch speichern wollen, müssen wir unsere Phantasie mit einem unveränderbar festen Objekt verknüpfen. Hierbei gilt: Je lebhafter, bunter, bewegter wir die Bilder in unserer Phantasie gestalten, umso leichter fällt uns das Erinnern (vgl. Meier 1999: 192).

5 Ausweitung des Netzwerkes – Planung

Das SRL-Netzwerk wird nun, nachdem die finanzielle Unterstützung durch die EACEA zu Ende gegangen ist, als *non-profit-making organisation*, als gemeinnütziger Verein, weitergeführt. Es wird versucht, über Sponsoren aus der Wirtschaft die Ideen auch in die Mitgliedstaaten Europas zu tragen, die bis zum Abschluss des durch die EU finanzierten Zeitraums bei LTE nicht beteiligt waren – geplant ist auch eine Kooperation über Europa hinaus.

Bis zum Herbst 2014 wurden in Deutschland, in Portugal, in Griechenland und in der Schweiz bereits mehr als 50 Multiplikatoren ausgebildet. Seit 2012 gibt es eine Kooperation mit Südafrika. Zu den USA und zu Indien wurden bereits Kontakte hergestellt.

Je mehr Lehrer, Dozenten, Trainer in diesem Netzwerk mitarbeiten, desto schneller können die Inhalte von SRL in den Unterricht integriert werden – und hoffentlich auch bald Eingang in die Lehrpläne finden – womit den SuS an unseren Schulen und in allen anderen Bildungseinrichtungen geholfen werden kann, Stress beim Lernen zu reduzieren und effizienter zu lernen. So sind also Lehrer aller Schulen und Bildungseinrichtungen, Trainer und Studenten herzlich eingeladen, in diesem Netzwerk mitzuarbeiten.⁹

6 Positive Auswirkungen auf die Gesundheit

Auch im gesundheitlichen Bereich dürften sich die – nicht nur auf das Lernen bezogenen – Inhalte von SRL positiv auswirken. Es besteht die berechtigte Hoffnung, dass stressbedingte Krankheiten abgebaut werden können. Bei den Lehrern sollen die Entspannungsübungen und Mentaltechniken, nicht nur dazu beitragen, Stress abzubauen, sondern auch das Burnout Syndrom zu vermeiden.

Der Kontakt zur IPO (Internationale Prävention Organisation – mittlerweile das größte Netzwerk für Prävention in Europa) –, mit der der Koordinator seit vielen Jahren zusammenarbeitet und für die er zusammen mit Angela Miller das bundesweite Anti-Stress-Projekt „Mental trainieren – stressfreier

9 Die Bedeutung dieses Netzwerkes wird durch die assoziierten Partner, die an LTE / SRL beteiligt sind, unterstrichen. Dazu zählen BMW, MAN, Weltbild, Apple, Stadt Augsburg, Stadtparkasse Augsburg, It's Learning, Promethean.

leben“ konzipiert hat, ermöglicht es, Kontakte zu weiteren Gruppen und Netzwerken wie Krankenkassen, Gesundheitsministerien, WHO zu nutzen.¹⁰ Das Kooperationsprojekt zwischen der IPO in Fulda und dem IBS-Mentaltraining in München versucht, allen Menschen – nicht nur Lehrern – eine Hilfe zum Stressabbau, bzw. Maßnahmen zur Vermeidung von Stress zu vermitteln, mit dem Ziel, ein stressfreieres Leben führen zu können.

Das Netzwerk wird also weit über den anfänglichen Rahmen hinaus ausgedehnt.

7 Untersuchungsergebnisse

Diese hier exemplarisch und kurz angerissenen Inhalte des StressReduzierten (Fremdsprachen-)Lernens sollen einen knappen Überblick zu SRL vermitteln. Die sieben hier angeführten Ergebnisse zeigen, wie SuS in 16 europäischen Ländern zu dieser Thematik stehen und es wird deutlich, wie wichtig die Inhalte des SRL für das Lernen per se sind.

7.1 Ergebnisse der europäischen Untersuchung¹¹

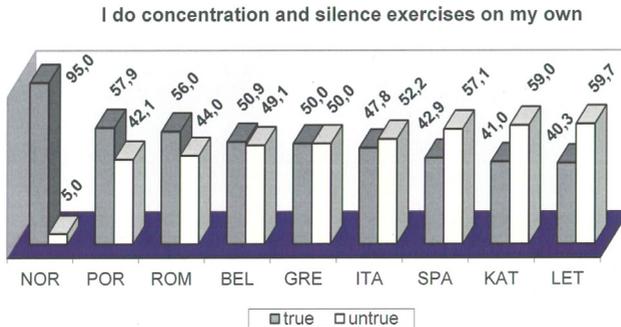


Abb.1: Konzentrationsübungen

10 Zurzeit werden Ärzte, Lehrer, Gesundheitswissenschaftler etc. aufgerufen, sich per Fernkurs für die Kursleitung an diesem Anti-Stress-Projekt ausbilden zu lassen. Nähere Informationen finden sich unter: www.IBS-Mentaltraining.com.

11 NOR = Norwegen, POR = Portugal, ROM = Rumänien, BEL = Belgien, GRE = Griechenland, ITA = Italien, SPA = Spanien, KAT = Katalonien, LET = Lettland.

Konzentrations- und Stilleübungen werden von den SuS gut, bzw. sehr gut, angenommen. In Norwegen geben 95,0 der SuS an, dass sie diese Übungen alleine, selbständig durchführen. Die Prozentsätze der übrigen Schüler bewegen sich zwischen 57,9 Prozent in Portugal und 40,3 Prozent in Lettland. Deutschland (46,4%) liegt hier auf Platz sieben.

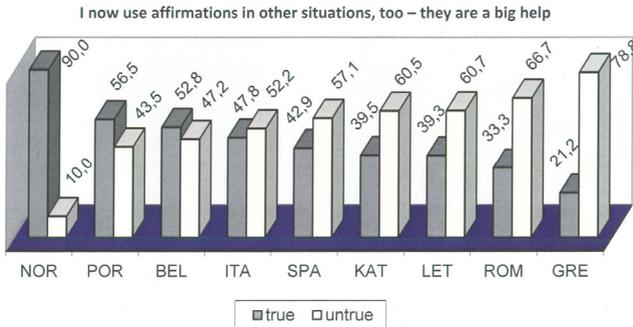


Abb. 2: Affirmationen

Nur bei den rumänischen (33,3%) und den griechischen SuS (21,2%) liegt der Prozentsatz unter dem der deutschen SuS (38,0%). Die Prozentsätze der SuS, die bestätigen, dass sie Affirmationen auch in anderen Situationen anwenden und die der Meinung sind, dass sie eine große Hilfe sind, liegen zwischen knapp 40,0 Prozent in Lettland (39,3%) und 90,0 Prozent in Norwegen.

If I make a mental picture of the way the word is written, I find it easier to memorize the spelling

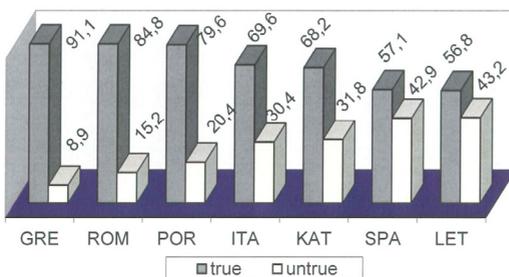


Abb. 3: Mentales Abfotografieren

Die Effektivität des mentalen Abfotografierens wird von allen an dieser Untersuchung beteiligten SuS von mehr als der Hälfte bestätigt. In Griechenland stimmen dieser Aussage 91,1 Prozent, in Deutschland 65,0 Prozent zu.

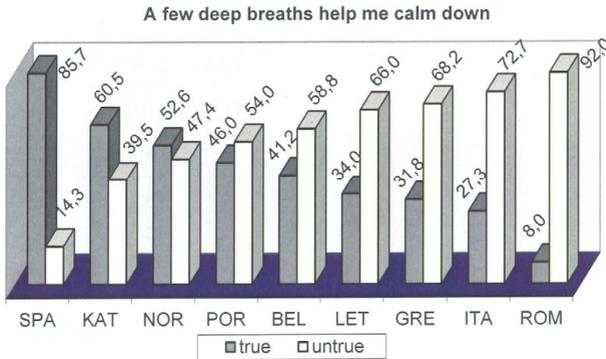


Abb. 4: Atemübungen zur Beruhigung / Stressreduzierung

Nur die rumänischen SuS (8,0%) scheinen mit Atemübungen nicht sehr vertraut zu sein. Die anderen SuS sind mit einem Prozentsatz zwischen 27,3 Prozent in Italien und 85,7 Prozent in Spanien der Meinung, dass ihnen ein paar tiefe Atemzüge helfen, ruhiger zu werden. Die deutschen SuS teilen diese Meinung zu 62,9 Prozent.

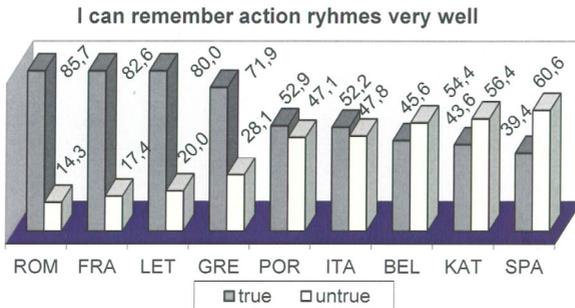


Abb. 5: Action Rhymes

Der Prozentsatz der deutschen SuS, die von der Effektivität des Bewegungslernens zu 62,4 Prozent überzeugt sind, wird von den griechischen (71,9%), lettischen (80,0%), französischen (82,6%) und rumänischen SuS (85,7%) noch

übertroffen. Die SuS der übrigen Länder bestätigen diese Aussage mit einem Prozentsatz zwischen 39,4 Prozent in Spanien und 52,9 Prozent in Portugal.

I now make a point of activating all my sensory channels as much as possible

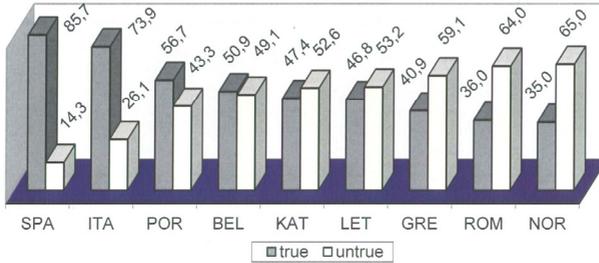


Abb. 6: Multisensorisches Lernen

Deutschland liegt hier mit 33,8 Prozent an letzter Stelle. Alle anderen SuS lernen zwischen 35,0 Prozent in Norwegen und 85,7 Prozent in Spanien nun multisensorisch.

If I think of a story to go with the new vocab, I can remember the words better

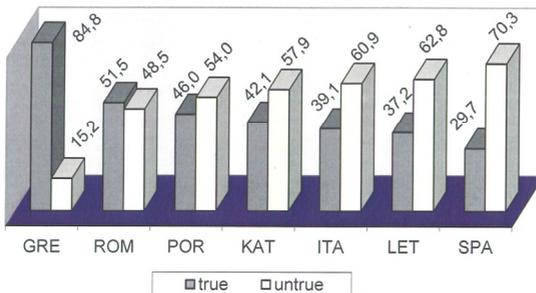


Abb. 7: Effektivität der Assoziationstechniken

Das Ergebnis der deutschen SuS (27,4%) wird auch hier von den Mit-SuS aller anderen Länder zum Teil bei weitem übertroffen – in Griechenland mit 84,8 Prozent. Dass das Erlernen neuer Vokabeln mit Assoziationstechniken

von Vorteil ist, wird von den Probanden, der an der Untersuchung beteiligten europäischen Länder, bestätigt.

7.2 Aus diesen Erkenntnissen lassen sich folgende Forderungen ableiten

- Die SuS sollten angeleitet werden, mentale Techniken anzuwenden, die ihnen helfen, sich körperlich und geistig zu entspannen.
- Lernen sollte in einem konzentriert-entspannten Zustand stattfinden, der Lernblockaden verhindert, flexibles Denken fördert und effizientes Lernen ermöglicht.
- Konzentrationsübungen, Visualisierungsübungen, Bewegungslernen sollten zu einem festen Bestandteil des (Fremdsprachen-)Unterrichts werden.
- Die SuS sollen durch ganzhirniges Lernen ihre Sinneskanaldominanz nutzen, alle Wahrnehmungskanäle trainieren und Zugang zu ihren individuellen Ressourcen bekommen.
- Multisensorischer Unterricht sollte Basis jeglicher Lehrtätigkeit sein.

Literatur

- Baur, Rupprecht S. (1990), Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen – Anwendung – Kritik – Perspektiven, Berlin: Langenscheidt.
- Buzan, Tony. (1995), The Mind Map Book. Radiant Thinking. The Major Evolution in Human Thought, London: BBC.
- Gardner, Howard (1991), Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goleman, Daniel (1996), Emotionale Intelligenz, München: Carl Hanser.
- Meier, Josef (1999), Mehr Freude und Erfolg beim Englischlernen mit innovativen Lern- und Mentaltechniken, München: IBS.
- Meier, Josef & Miller, Angela (2000), Lernen durch mentales Training. Audioprogramm, München: IBS.
- Miller, Angela (2009), IBS-Mentaltraining für StressReduziertes Lernen und Lehren, München. IBS.
- Rossi, E.L. (1995), 20 Minuten Pause. Wie Sie seelischen und körperlichen Zusammenbruch verhindern können, Paderborn: Junfermann.

Schiffler, Ludger (2002), Fremdsprachen effektiver lehren und lernen. Beide Gehirnhälften aktivieren, Donauwörth: Auer.
Vester, Frederic (1996), Denken, Lernen, Vergessen, München: dtv.

Internetquellen

www.SRL-web.com

www.IBS-Mentaltraining.com

www.LTE-Project.com

Elisabeth Kolb

Sprachmittlung: Eine Kompetenz mit Zukunft

Abstract

Sprachmittlung hat sich durch den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen*, die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz und schließlich durch die Lehrpläne und Prüfungsverordnungen verschiedener Bundesländer als eine wichtige sprachliche Aktivität im Englischunterricht etabliert. Auch die Fremdsprachendidaktik stellt inzwischen detaillierte konzeptuelle Modelle zur Sprachmittlung bereit, und je nach Referenzdokument und abhängig von der jeweiligen Schulform gibt es in der Unterrichts- und Prüfungspraxis eine Vielzahl von Aufgabentypen. Der folgende Beitrag fasst den gegenwärtigen Stand der Aufgabenentwicklung und Theoriebildung zusammen und erläutert, wieso Sprachmittlung als Makro-Kompetenz vielfältige sprachliche, methodische und interkulturelle Lerngelegenheiten für den Englischunterricht bietet, die in Zukunft noch stärker genutzt werden sollten.

1 Einführung

Wenn man sich die aktuelle Propagierung von Sprachmittlung (z. B. Hallet 2008; KMK 2012) vergegenwärtigt, so mutet die folgende Aufzählung von Aufgabenformaten im Englischunterricht ziemlich modern an: „freie Nacherzählungen auf Grund eines vorgetragenen oder vorgelesenen deutschen oder englischen Textes; Rückübersetzung nach guter deutscher Übersetzung; freie Übertragung einfacher deutscher Originaltexte ins Englische; Übertragungen aus dem Englischen ins Deutsche“ (zit. in Christ & Rang 1985: 268). Sie stammt jedoch bereits aus den Richertschen Richtlinien von 1925. Umso erstaunlicher ist es angesichts dieser frühen Auflistung unterschiedlicher,

wenn auch nur ungenau definierter zweisprachiger Arbeitsverfahren, dass es bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts gedauert hat, bis sich im Fremdsprachenunterricht in deutschen Schulen freie Formen der Übertragung in die bzw. aus der Fremdsprache fest etabliert und die bis dahin dominierende pädagogische Übersetzung langsam zurückgedrängt haben. Im Folgenden werden einige Schlaglichter auf einen Aspekt des Fremdsprachenunterrichts geworfen, der gerade eine rasante Entwicklung erlebt.

2 Sprachmittlung und ihre verschiedenen Definitionen

Inzwischen werden die Formen des zweisprachigen Arbeitens viel detaillierter als in den Richertschen Richtlinien aufgeschlüsselt. Außer im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER)* und in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz lassen sich auch in der Fremdsprachendidaktik, welche die Bezeichnung und das Konzept der Sprachmittlung rasch aufgenommen hat, Definitionen finden. Darüber hinaus sind in der Fremdsprachendidaktik zusätzliche Merkmalsbeschreibungen entwickelt worden.

2.1 Aussagen im GER und in den Bildungsstandards

Da der Referenzrahmen sich nicht primär auf schulischen Fremdsprachenunterricht bezieht, findet sich dort die umfassendste Definition, die auch professionelle Formen der zwischensprachlichen Vermittlung oder Registerwechsel innerhalb einer Sprache umfasst: So werden für mündliche Sprachmittlung „Simultan-Dolmetschen (Konferenzen, Besprechungen, Reden usw.); Konsekutiv-Dolmetschen (Begrüßungsansprachen, Führungen usw.); informelles Dolmetschen: für ausländische Besucher im eigenen Land [,] für Muttersprachler im Ausland [,] in sozialen und in Dienstleistungssituationen für Freunde, Familienangehörige, Kunden, ausländische Besucher usw. [,] von Schildern, Speisekarten, Anschlägen usw.“ (Europarat 2001: 90) aufgeführt. Zur schriftlichen Realisierung gehören „genaue Übersetzung (z. B. von Verträgen, juristischen und wissenschaftlichen Texten usw.); literarische Übersetzung (Romane, Dramen, Gedichte, Libretti usw.); Zusammenfassung der wesentlichsten Punkte (Zeitungs- und Zeitschriftenartikel usw.) in der L2 oder zwischen L1 und L2; Paraphrasieren (Fachtexte für Laien usw.)“ (ebd.: 90). Diese Beschreibungen wirken allerdings teilweise zufällig und unsystema-

tisch, wie besonders die detaillierte Listung unterschiedlicher Akteure, Situationen und Textsorten beim informellen Dolmetschen zeigt.

Aufgrund dieser einerseits sehr weiten und andererseits recht spezialisierten Definition sind besonders für den schulischen Fremdsprachenunterricht die Einschränkungen und Spezifizierungen, welche die Bildungsstandards vornehmen, äußerst hilfreich. Ähnliche Aussagen finden sich in der Folge auch in den Lehrplänen der meisten Bundesländer. In den Standards für die Allgemeine Hochschulreife lautet die Kann-Beschreibung zur Sprachmittlung folgendermaßen: „Die Schülerinnen und Schüler können – auch unter Verwendung von Hilfsmitteln und Strategien – wesentliche Inhalte authentischer mündlicher oder schriftlicher Texte, auch zu weniger vertrauten Themen, in der jeweils anderen Sprache sowohl schriftlich als auch mündlich adressatengerecht und situationsangemessen für einen bestimmten Zweck wiedergeben“ (KMK 2012: 19). Für schulische Zwecke erfolgt also eine Beschränkung auf die mündliche oder schriftliche zusammenfassende, paraphrasierende Wiedergabe zentraler Informationen. Zugleich wird viel stärker als im *GER* darauf hingewiesen, dass diese Vermittlung in einer bestimmten Situation für konkrete Adressaten mit einem realen Informationsbedürfnis stattfindet. Diese präzise Definition findet sich allerdings zum ersten Mal in den Abiturstandards von 2012; in den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (KMK 2004) bzw. den Mittleren Schulabschluss (KMK 2003) werden noch deutlich allgemeinere Formulierungen verwendet, die lediglich sinngemäßes Übertragen nennen, das, wie nur in letzterem Dokument erläutert wird, in Alltags- oder Routinesituationen stattfinden soll (KMK 2003: 14).

2.2 Fremdsprachendidaktische Merkmale von Sprachmittlungsaufgaben

Nun ist es jedoch gerade die Angemessenheit gegenüber Adressat, Interaktionssituation und kulturellem Kontext, die bei der sinngemäßen Wiedergabe von Informationen in unterschiedlichen Sprachen entscheidend ist (s. Abb. 1) und die daher in fremdsprachendidaktischen Veröffentlichungen zur Sprachmittlung auch betont wird (vgl. Caspari 2008; Kolb 2011).

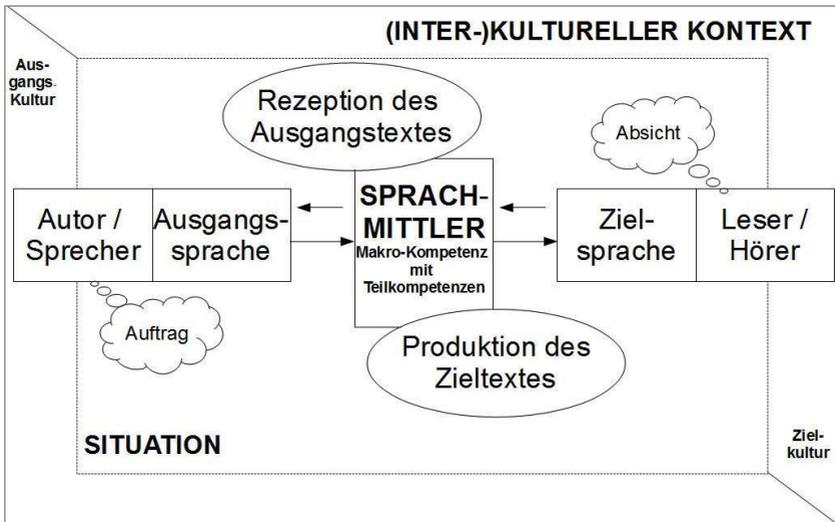


Abb. 1: Modell der Komponenten und Prozesse in der Sprachmittlung

Notwendig ist der Bezug auf eine triadische (Interaktions-)Situation mit Sender, Mittler und Adressat, um Sprachmittlungsaufgaben von Aufgaben zur Rezeption oder Produktion abzugrenzen. So stellt auch der *GER* fest, dass die Aufgabe von Sprachmittler nicht ist, ihre „eigenen Absichten zum Ausdruck zu bringen, sondern [...] Mittler zwischen Gesprächspartner zu sein, die einander nicht direkt verstehen können“ (Europarat 2001: 89). Dies unterscheidet sprachmittelnde von rein produktiven Aktivitäten, bei denen Lerner ihre eigenen inhaltlichen Sprech- oder Schreibabsichten verwirklichen können. Ebenso wird die rezeptive Teilkomponente bei der Sprachmittlung anders als beim Lese- und Hörverstehen davon bestimmt, welches Verstehensinteresse der Adressat hat.

Das Vorhandensein einer konkreten Situation, in der gemittelt wird, bedingt weitere Charakteristika. So kann der Sprachmittler direkt zwischen anwesenden Personen vermitteln müssen, was häufig mündlich stattfinden wird. In diesem Fall können beispielsweise Mimik und Gestik zum Einsatz kommen; Nachfragen bei den Interaktionspartnern sind möglich. Bei mündlicher und schriftlicher Sprachmittlung gleichermaßen bestimmen die Situation und der Adressat, welcher Stil, welches *register*, welcher Grad von Förmlichkeit und welche Textsorte vom Mittler zu verwenden ist. Dabei ist für den schulischen

Fremdsprachenunterricht wichtig, dass der situative Kontext realitätsnah und nachvollziehbar für jugendliche Lernende ist.

Die bisher genannten Kriterien der Adressaten- und Situationsorientierung werden oft herangezogen, um Sprachmittlung von der traditionellen schulischen Übersetzung abzugrenzen (vgl. Hallet 1995: 297; de Florio-Hansen 2008: 3f). Dies ist durchaus zutreffend, wenn eine Version, wie bisher in der bayerischen und baden-württembergischen Abiturprüfung, als englischer Text mit der alleinigen Arbeitsanweisung „Translate into idiomatic German“ präsentiert wird. Wenn man sich jedoch mit Theoriebildung und praktischen Beispielen in der Übersetzungswissenschaft beschäftigt, so stellt man fest, dass dort die soeben genannte Aufgabenstellung nicht erscheint. Besonders in der funktionalen Translationswissenschaft wird darauf hingewiesen, dass der Übersetzungsauftrag für professionelle Übersetzer immer Hinweise auf den Adressaten und den beabsichtigten Zweck des Zieltextes in der Zielkultur enthält (vgl. Vermeer & Reiß 1984; Nord 2010). Neben der konkreten Situation muss auch der gesamte kulturelle Rahmen berücksichtigt werden, in den die Vermittlungssituation und die Adressaten eingebettet sind.

Das letzte wichtige Merkmal guter Sprachmittlungsaufgaben gilt besonders für die Erstellung schulischer Lern- und Prüfungsaufgaben: Das Ausgangsmaterial sollte auch auf niedrigeren Niveaustufen möglichst authentisch sein. Damit wird zum einen für Realitätsnähe gesorgt bei einer Aktivität, die im außerschulischen Alltag in mehrsprachigen Kontexten zunehmend wichtiger wird. Zum anderen wird es so wahrscheinlicher, dass die Lernenden den Ausgangstext nicht wörtlich wiedergeben können. Dies dient der Entwicklung von produktiven Kompetenzen und Strategien wie Vereinfachung, Umschreibung und Verwendung von Wörterbüchern.

3 Praxisbeispiele für verschiedene Niveaustufen und Schulformen

Auch wenn weitgehend Einigkeit über diese normativen Aussagen zur Sprachmittlung besteht, so wird die Vielfältigkeit der möglichen Aufgabentypen erst ersichtlich, wenn man deskriptiv an Aufgaben für verschiedene Schulformen und Niveaustufen herangeht, wobei hier eine Beschränkung auf Muster- und Prüfungsaufgaben erfolgt. Bereits mehrfach wurden Aufgabentypologien erstellt (z. B. ISB 2005: 184f; Kolb 2009: 73); angesichts der

unterschiedlichen Interpretationen der Aussagen im *GER* und den Bildungsstandards und der Vielzahl der möglichen Aufgabentypen kann es jedoch keine vollständige Aufstellung geben.

Grundsätzlich ist zu unterscheiden, ob ins Englische oder aus dem Englischen oder in beide Sprachen gemittelt wird. Dabei zeigt sich, dass in niedrigeren Jahrgangsstufen häufiger ins Deutsche gemittelt werden soll. Dies ist noch in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (B1) der Fall: Dort sind zu einem leicht adaptierten englischen Prospekt einer *bed-and-breakfast*-Unterkunft den deutschsprachigen Familienmitgliedern *W-Fragen* zu beantworten (KMK 2003: 44f). Für das Fach Englisch (B2) geben die Abiturstandards, anders als für Französisch, dagegen nur ein Beispiel für die Sprachmittlung eines deutschen Textes ins Englische. Während in Unterrichtsmaterialien für die Oberstufe gelegentlich auch die Sprachmittlung ins Deutsche erfolgen soll, zeigen die Abituraufgaben in Bundesländern, die bereits Sprachmittlung prüfen, ganz deutlich die Tendenz zur Sprachmittlung ins Englische. Dies mag daran liegen, dass – besonders in Prüfungen für fortgeschrittene Lerner – die Vorstellung vom zentralen Aspekt des Fremdsprachenunterrichts, nämlich der produktiven Beherrschung der Fremdsprache, dominiert. So wird auch vermieden, dass Fremdsprachenlehrkräfte die Leistung im Deutschen bewerten müssen.

Ein zweites Kriterium zur Kategorisierung ist die Frage, ob schriftlich oder mündlich gemittelt wird und ob das Ausgangsmaterial mündlich, schriftlich oder multimodal realisiert ist. Hier zeigt sich, dass bisher meist ein schriftlicher Text Basis für die Sprachmittlungsaufgabe ist, teilweise in Verbindung mit Bildern, was z. B. bei Schildern oder Informationsbroschüren der Fall ist. Ein recht banaler Grund für das Überwiegen schriftlicher Texte ist, dass Unterrichtsmaterialien meist gedruckt vorliegen und ein Großteil der Prüfungen immer noch schriftlich abgehalten wird. Problematisch wird dies jedoch, wenn die Aufgabenstellung beispielsweise folgendermaßen lautet: „Read the complete dialogue before you start talking. Take Torge’s part. Tell Mr Braun in English, [sic] what Sean says. Tell Sean in English, [sic] what Herr Braun says“ (KMK 2004: 40).¹ Hier liegt eindeutig eine Situation vor, in der mündlich gemittelt werden muss. Durch die schriftliche Vorgabe des Inputs wird die Situation zum einen unnötig realitätsfremd, zum anderen werden Lerngelegenheiten verschenkt: Da die Lernenden den gesamten Text lesen kön-

1 Diese Aufgabe stammt ursprünglich aus *Portobello 6 Pro* (KMK 2004: 46).

nen, können sie aus den jeweiligen Antworten Schlüsse für ihre Rezeption und Produktion ziehen anstatt Strategien wie Nachfragen oder Umschreiben anwenden zu müssen. Andererseits gibt es durchaus Aufgabenbeispiele, in denen ausgehend von einem englischen Hörtext mündlich oder schriftlich gemittelt werden soll (Stark 2010, 2010-14) oder in denen drei Lernende in einem Rollenspiel als Deutschsprachiger, Anglophoner und Sprachmittler interagieren (Kolb 2009: 79f). Zu mündlicher Sprachmittlung und zum Modus der Ausgangstexte sollten daher in der Aufgabenentwicklung weitere Überlegungen erfolgen.

Die dritte Frage schließlich, ob textnah, zusammenfassend oder paraphrasierend gemittelt werden soll, hängt eng mit dem Adressaten, der Intention, der Situation und dem kulturellen Kontext zusammen. Dabei zeigt sich, dass es unterschiedliche Auffassungen gibt, welche Aufgabenformen unter Sprachmittlung fallen. Teilweise werden Adressaten wie Bekannte oder Familienmitglieder genannt, die nicht des Englischen mächtig sind. In einer Real-schulabschlussprüfung in Bayern lautet die Aufgabenstellung zu einem adaptierten englischsprachigen Text jedoch: „Verwenden Sie die Informationen von der folgenden Webseite und bearbeiten Sie die Aufgaben (1-6) stichpunktartig auf Deutsch (keine wörtliche Übersetzung nötig; Einzelwörter genügen nicht als Antwort)“ (Stark 2012a, E 2012-6). Hier fehlt der Adressat völlig, so dass es sich zwar laut Prüfungsaufgabe, nicht aber aus fremdsprachendidaktischer Sicht um Sprachmittlung handelt.

In anderen Aufgabenbeispielen sind Adressat und Situation mehr oder weniger deutlich vorhanden. So soll beispielsweise in Sachsen eine Zusammenfassung eines deutschen *Spiegel*-Interviews mit einem amerikanischen Programmierer produziert werden: „In your English class you are collecting material on the role technology plays in our lives. Write a summary of the given text for your classmates that serves as a contribution to the topic“ (Stark 2012b, 2012-4). Es soll also ein kürzerer Zieltext entstehen, der die wichtigsten Informationen enthält. Bei der Verkürzung hilft, dass die Textsorte Interview in einen *summary* umgestaltet werden soll. Allerdings bleibt aufgrund der allgemeinen Vorgabe unklar, welche Informationen für die Adressaten relevant sind. Deutlich problematischer ist, dass die angenommenen Adressaten deutschsprachige Klassenkameraden sind und das Gespräch mit dem amerikanischen Interviewpartner sicher bereits übersetzt wurde. Hier ist die situative Verankerung nicht viel mehr als ein Vorwand, um einen zielsprachigen Text verfassen zu lassen.

Eine Aufgabenstellung, die eher dem fremdsprachendidaktischen Konzept von Sprachmittlung entspricht, findet sich in den Abiturstandards. Dort lautet die Aufgabenstellung: „Together with an American and a Polish partner school, your class is working on a project about sports. Some of your Polish partners express the desire to study sports either in the USA or in Germany. You have found the following information on the Internet. Using this information, write an article in English for your project’s website in which you inform your Polish partners how to get a sports scholarship. Compare the situation in the USA and Germany“ (KMK 2012: 46). Hier sind gleichaltrige SuS als Adressaten angegeben, mit denen in einem realitätsnahen Kontext interagiert wird. Die Adressaten haben Interesse an bestimmten Informationen, die aus dem Ausgangstext herausgefiltert werden müssen. Der Ausgangstext richtet sich in seinem ursprünglichen Kontext als Webseite an deutschsprachende Studieninteressenten, die in Deutschland oder den USA ein Sportstipendium erhalten möchten. Außerdem soll laut Aufgabenstellung die Situation in den USA und Deutschland verglichen werden, die im Ausgangstext relativ unverbunden nacheinander dargestellt wird. So sind die Prüflinge gefordert, sinnvolle Vergleiche anzustellen, eventuell Begriffe aus dem deutschen Ausgangstext zu erläutern und den angenommenen Adressaten einen Rat zu erteilen.

Während bei dem soeben vorgestellten Aufgabenbeispiel für das allgemeinbildende Abitur eine zusammenfassende Umgestaltung des Ausgangstextes erwartet wird, gibt es in Fremdsprachenzertifikatsprüfungen der beruflichen Bildung daneben auch die Aufgabenstellung, sinngemäße Übertragungen zu erstellen, die den Originaltext nicht verkürzen und umgestalten. Wenn beispielsweise Kochrezepte oder Beschreibungen der Funktionsweise technischer Geräte ins Deutsche oder Englische übertragen werden sollen (ISB et al. 2006: 72 & 77), sind alle Informationen des Ausgangstextes wichtig. Bei der Übertragung müssen beispielsweise Maßeinheiten geändert oder beim Kochrezept Imperative durch Infinitive ersetzt werden. Aufgrund der nötigen Vollständigkeit nähern sich diese Aufgaben trotz der Nennung von Adressat und Situation dem ursprünglichen Konzept von textnahen Übersetzungen, die in der Fremdsprachendidaktik durchaus eine legitime Aufgabenform darstellen können, auch wenn die Bildungsstandards deutlich auf zusammenfassende und umgestaltende Sprachmittlungsaufgaben fokussieren.

4 Sprachmittlung als Makro-Kompetenz

Die starke Verbreitung, die Sprachmittlung im engeren Sinn in Fremdsprachendidaktik und Aufgabenentwicklung gegenwärtig erfährt, dürfte mit ihrer Komplexität zusammenhängen, die sie an viele andere zentrale Lerninhalte und -ziele des Fremdsprachenunterrichts anschlussfähig macht. Daher ist es auch verständlich, dass in fremdsprachendidaktischen Publikationen zum Thema Sprachmittlung explizit begründet wird, warum diese mehr ist als eine kommunikative Fertigkeit, wie es in den Bildungsstandards heißt, und warum auch die Kategorisierung des *GER* als kommunikative Aktivität nicht völlig überzeugt (Hallet 2008: 3f; Rössler 2008: 59ff).

Ausgehend von den rezeptiven und produktiven Teilprozessen, die an authentischem Material in Ziel- und/oder Ausgangssprache stattfinden, sowie der Abhängigkeit von Adressaten und kulturellen und situativen Kontexten, ist Sprachmittlung als Makro-Kompetenz passend bezeichnet.² Bei den Teilkompetenzen, die Sprachmittler benötigen, unterscheidet Hallet beispielsweise sprachlich-kommunikative, strategisch-methodische, interaktionale und interkulturelle Kompetenz (Hallet 2008: 4ff). Weitere Teilaspekte betreffen Text- und Medienkompetenz, Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit (Caspari & Schinschke 2012: 41). Um die Möglichkeiten, die Sprachmittlung bietet, die interkulturelle kommunikative Kompetenz der Lernenden in all ihren Facetten zu entwickeln, anzudeuten, sollen im Folgenden zwei Teilbereiche, die bisher in der Englischdidaktik noch wenig analysiert worden sind, nämlich die interkulturelle und die strategische Kompetenz, kurz angerissen werden.

4.1 Lernende als interkulturelle Mittler

Das interkulturelle Potential der Sprachmittlung wird zwar immer wieder erwähnt, jedoch kaum jemals konkret erläutert (vgl. Senkbeil & Engbers 2011). Mit Byram lassen sich die Teilkompetenzen bestimmen, die einen *intercultural speaker* auszeichnen: Die kognitive Dimension umfasst Wissen über die eigene und fremde Kultur sowie über gesellschaftliche und individuelle Interaktionsprozesse (*savoirs*); im persönlichkeitsbezogenen Bereich han-

2 Der Begriff ‚Makro-Kompetenz‘ wird hier in Analogie zur Unterscheidung von *macro-skills* und *micro-skills* vorgeschlagen. Genauso wie beispielsweise Lesen als *macro-skill* eine Reihe von *micro-skills* einschließt, sind auch bei der Sprachmittlung viele kleine Schritte und Prozesse im rezeptiven, produktiven und interaktiven Sprachgebrauch nötig.

delt es sich um Einstellungen wie Offenheit, Toleranz und die Bereitschaft, ethnozentrische Positionen aufzugeben (*savoir être*); handlungsbezogen müssen interkulturelle Akteure u. a. fähig sein, Dokumente und Ereignisse zu interpretieren, zu ihrer eigenen Kultur in Bezug zusetzen sowie in Begegnungssituationen rasch und flexibel zu agieren (*savoir apprendre/ comprendre; savoir faire*); dazu tritt ein differenziertes Bewusstsein gegenüber der eigenen und fremden Kulturen (*savoir s'engager*) (Byram 1997: 34-38). Ähnliche Darstellungen mit z.T. anderer Terminologie und anderer Unterteilung finden sich auch in den Bildungsstandards (KMK 2003, 2004 & 2012). Wenn man nun eine Lernaufgabe zur Sprachmittlung entwirft, die den oben erläuterten fremdsprachendidaktischen Kriterien entspricht, so ergeben sich für die Lernenden viele Möglichkeiten, die verschiedenen Teilbereiche der interkulturellen Kompetenz zu entwickeln. Denn bereits durch die Interaktionssituation, in der Sprachmittler für Akteure aktiv werden, die sich sprachlich nicht direkt verständigen können, ist die Basis für die Förderung der interkulturellen Kompetenz gelegt.

Die Lernenden müssen Informationen auswählen und vermitteln (*savoir comprendre* und *savoir faire*), die ihnen Sender oder Adressat auftragen. Dazu müssen sie sich in die jeweiligen Personen, deren Wissen und Interessen hineinversetzen (*savoir être*). Je nach Situation und Akteuren kann dieser Perspektivenwechsel leichter bzw. schwerer fallen, beispielsweise wenn mündlich für Familienmitglieder im Urlaub bzw. für unbekannte, junge Menschen aus aller Welt in einem Artikel auf einer Webseite (vgl. ISB et al. 2012) gemittelt werden soll. Da dabei Inhalte aus der eigenen oder der fremden Kultur übertragen werden, wird den Lernenden vor Augen geführt, dass Sachverhalte oder Vorgänge in anderen Kontexten anders ablaufen oder anders versprachlicht werden; sie selbst müssen jedoch neutral bleiben und werden im besten Fall ihre eigenen Einstellungen relativieren (*savoir être*). Darüber hinaus benötigen sie sprachliches und kulturelles Wissen, um Konzepte zu erklären oder mögliche Missverständnisse zu klären (*savoirs*). Dies bedeutet für Sprachmittler, dass sie bestimmte Konventionen wie Höflichkeitsfloskeln oder Textmuster beachten müssen, aber auch gefordert sind, kulturspezifische Begriffe wie ‚Schultüte‘, ‚Biergarten‘ oder ‚Adventskranz‘, die im deutschen Ausgangstext als selbstverständlich gesetzt sind, auf Englisch zu erläutern. Ähnliches gilt bei der Sprachmittlung aus der Fremdsprache, wobei hier Sprachmittler aufgrund von Wissenslücken möglicherweise häufiger nachfragen oder nachschlagen müssen, was bestimmte Begriffe bedeuten. Besonders wichtig ist hier die Bereitschaft der Lernenden, „sich trotz

des Wissens um die eigenen begrenzten kommunikativen Mittel auf interkulturelle Kommunikationssituationen einzulassen“ (KMK 2012: 22).

Am stärksten und spontansten gefordert sind diese Fähigkeiten in der mündlichen Sprachmittlung. Daher sollte in der Aufgabenentwicklung in Zukunft mehr Aufmerksamkeit auf die Erstellung von Rollenspielen gelegt werden. Dabei ist auch zu überlegen, ob die fremdkulturelle und -sprachliche Rolle nicht von der Lehrkraft übernommen werden sollte, die Fremdheitserlebnis und interkulturelle Konfliktsituationen möglicherweise besser als Mit-SuS simulieren kann.

4.2 Die strategische Kompetenz der Sprachmittler

Unabhängig davon, ob schriftlich oder mündlich gemittelt wird, stellt der *GER* entgegen seiner sonstigen knappen Aussagen zur Sprachmittlung die Bedeutung von Strategien bei dieser Aktivität heraus; diese werden den Phasen Planung, Ausführung, Evaluation und Korrektur zugewiesen (Europarat 2001: 90f). Rössler dagegen unterscheidet mit Bezug auf die Teilkompetenzen der Sprachmittlung fertigungsbezogene, affektiv-soziale und Kommunikationsstrategien (Rössler 2009: 161-165). Zwar sind diese Einteilungen und die Zuordnung einzelner Strategien und Techniken, wie alle Typologien, nicht vollständig und überschneidungsfrei, aber sie zeigen deutlich, wie komplex die Anforderungen bei Sprachmittlungsleistungen sind. Daher wird im Folgenden auf eine stringente Systematisierung verzichtet; stattdessen werden einige ausgewählte Verfahren dargelegt, die Lernende bei der Sprachmittlung anwenden müssen und die auch im Unterricht explizit thematisiert werden sollten.

Um die Informationen, an denen Sender bzw. Empfänger interessiert sind, auszuwählen, sind Strategien nötig, die auch bei den rezeptiven Fertigkeiten eingesetzt werden wie z. B. *inferencing* oder *chunking*. Besonders wichtig erscheint hier bei mündlichen vermittelten Texten das Erstellen von Notizen (*note-taking*), damit dann zeitversetzt in die andere Sprache gemittelt werden kann. Da die Ausgangstexte im Idealfall strukturell und lexikalisch nicht an den Sprachstand der Lernenden angepasst sind, spielen bei der Produktion des Zieltextes in englischer Sprache Kompensationsstrategien eine wichtige Rolle. Vereinfachungen sind nur insoweit möglich, als diese die inhaltliche Information nicht verfälschen. Wichtiger sind daher Techniken der Umschreibung wie das Verwenden von Synonymen, Antonymen, Hyperonymen

oder erklärenden Paraphrasen (vgl. Kolb 2009: 75). Zumindest auf niedrigeren Niveaustufen können hier auch Gestik und Mimik zum Einsatz kommen. Immer wichtig sind soziale Strategien, bei denen sich die Sprachmittler bei Sender oder Empfänger über Inhalte und sprachliche Verständlichkeit vergewissern.

Zum (meta-)kognitiven Bereich können verschiedene Strategien gezählt werden, die der *GER* in den Phasen Evaluation und Korrektur nennt, wie „die Kongruenz zweier Versionen prüfen“ und „Verfeinern durch Heranziehen von Wörterbüchern, eines Thesaurus“ oder „Quellen nutzen“ (Europarat 2001: 91). Besonders interessant und in Zeiten des Internets relativ leicht umsetzbar ist hierbei der Einsatz von Vergleichstexten in unterschiedlichen Sprachen.³ Dies bedeutet, dass ein thematisch ähnlicher Text zum deutschen Ausgangstext zur Verfügung gestellt wird, aus dem die Lernenden Fachwortschatz, kulturspezifische Begriffe oder auch Satzbaumuster herausuchen und mit ihren eigenen Lösungen vergleichen können. Die Gegenüberstellung der unterschiedlichen Versprachlichung kann so auch die Sprachbewusstheit fördern. Außerdem ergeben sich Differenzierungsmöglichkeiten in Abhängigkeit davon, wie viel Hilfestellung durch Vergleichstexte, durch ein- oder zweisprachige Wörterbücher oder durch die Möglichkeit, Sender und Empfänger um Hilfe zu bitten, geleistet wird bzw. wann diese Hilfen zur Verfügung stehen. Somit muss Sprachmittlung nicht nur fortgeschrittenen Lernern vorbehalten bleiben.

5 Sprachmittlung im Kontext

Die Wahrnehmung von Sprachmittlung als neue Kompetenz und ihre Festbeschreibung in den Bildungsstandards haben sicher dazu beigetragen, dass sich die Bundesländer auf eine Sprachmittlungsaufgabe für den länderübergreifenden Teil der Abiturprüfung im Fach Englisch ab 2014 einigen konnten (vgl. ISB et al. 2012). Angesichts des Potentials von Sprachmittlung ist es äußerst interessant, dass im Fach Englisch derzeit eher Aufgabenentwicklung und -implementierung in der Praxis erfolgt, während in den romanischen Schulsprachen stärker fremdsprachendidaktisch zum Konzept, zu Verbin-

3 Dazu enthalten die Bildungsstandards für das Abiturniveau gute Lernaufgaben für das Fach Französisch (KMK 2012: 304-316).

dungen zur Übersetzungswissenschaft, zu Teilkompetenzen und zu Lernaufgaben geforscht wird (vgl. z. B. die Beiträge in Reimann & Rössler 2013). Es kann nur spekuliert werden, ob dies daran liegt, dass Sprachmittlung als Modernisierungschance für Französisch bzw. als sinnvolle Ergänzung für Spanisch gesehen wird oder dass in der Englischdidaktik die Ausführungen des *GER* und der Bildungsstandards für ausreichend gehalten werden. Es mag auch sein, dass die Englischdidaktik Sprachmittlung nicht als eine große Neuerung wahrnimmt: Nicht nur in den Richertschen Richtlinien, auch in Lehrplänen der 1990er Jahre, also vor Erscheinen des *GER*, waren freiere, kommunikative Formen der Wiedergabe in Englisch oder Deutsch durchaus vorgesehen und wurden auch von der Fremdsprachendidaktik erwähnt (vgl. Hallet 1995).

Eine weitere mögliche Ursache mag die weitgehend fehlende Anschlussfähigkeit an internationale Forschung sein. Trotz der europaweiten Rezeption des *GER* erscheinen die verschiedenen Formen der Sprachmittlung in anderen Ländern bisher kaum in Curricula und Prüfungen (vgl. z. B. die Beiträge in Aden & Weissmann 2012). Die Gründe hierfür sind wiederum im Zusammenhang mit der Tradition der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht zu sehen. So kritisiert beispielsweise Alderson, dass die rudimentären und sehr breiten Aussagen des *GER* eine Konsolidierung der veralteten, nicht den Theorien der Fremdsprachenforschung entsprechenden, traditionellen Übersetzung in Sprachprüfungen begünstigen (Alderson 2007: 662).⁴ Andererseits liefern Neubewertungen der Übersetzung, die auf die nötige Überwindung von *monolingualism* und *native speakerism* hinweisen (Cook 2010: 37-53), auch Argumente für die Sprachmittlung. Wenn durch zunehmende Mobilität und Globalisierung mehrsprachige Begegnungen zunehmen, so wird die integrative Makro-Kompetenz Sprachmittlung aufgrund ihrer Praxisrelevanz – gerade auch mit Englisch als *lingua franca* – weiter an Bedeutung gewinnen.

4 Tatsächlich werden bisher in der bayerischen Abiturprüfung unter dem Titel „Mediation“ eine an linguistischer und semantischer Äquivalenz orientierte Übersetzung ins Deutsche und eine kommunikativ orientierte Sprachmittlung ins Englische angeboten.

Literatur

- Aden, Joëlle & Weissmann, Dirk (Hrsg.) (2012), „La médiation linguistique. Entre traduction et enseignement des langues vivantes“, *Etudes de linguistique appliquée* 3, 267-284.
- Alderson, Charles (2007), „The CEFR and the Need for More Research“, *The Modern Language Journal* 91, 659-663.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Caspari, Daniela (2008), „Sprachmittlung“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, 60.
- Caspari, Daniela & Schinschke, Andrea (2012), „Sprachmittlung. Überlegungen zur Förderung einer komplexen Kompetenz“, *FLuL* 41/1, 40-53.
- Christ, Herbert & Rang, Hans-Joachim (1985), *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945. Band III: Neuere Fremdsprachen I*, Tübingen: Narr.
- Cook, Guy (2010), *Translation in Language Teaching. An Argument for Re-assessment*, Oxford: OUP.
- De Florio-Hansen, Inez (2008), „Sprachmitteln. Überlegungen zur Mediation im Fremdsprachenunterricht“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, 3-8.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin: Langenscheidt.
- Hallet, Wolfgang (1995), „Interkulturelle Kommunikation durch kommunikatives Übersetzen im schulischen Englischunterricht“, in: Beyer, Manfred et al. (Hrsg.), *Realities of Translating. Anglistik & Englischunterricht*, Heidelberg: Winter, 277-312.
- Hallet, Wolfgang (2008), „Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 2-7.
- ISB (2005), *Time to talk! Parlons! Parliamo! Eine Handreichung zur Mündlichkeit im Unterricht der modernen Fremdsprachen*, Berlin: Cornelsen.
- ISB et al. (Hrsg.) (2006), *Entwicklung und Umsetzung eines Evaluationskonzeptes für die KMK-Fremdsprachenzertifikatsprüfung zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Standards*, München: ohne Verlag.

- ISB et al. (2012), Länderübergreifende gemeinsame Aufgabenteile in der Abiturprüfung. Informationen und Musteraufgaben zum Fach Englisch. [online abrufbar: (<http://www.isb.bayern.de/gymnasium/uebersicht/laenderuebergr-gem-aufgabenteile-abiturpruefung/informationen-und-musteraufgaben-zum-fach-englisch/>), 09.04.2013]
- KMK (2003), Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003. [online abrufbar: (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf), 09.04.2013].
- KMK (2004), Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004. [online abrufbar: (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf), 09.04.2013].
- KMK (2012), Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss vom 18.10.2012. [online abrufbar: (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf), 09.04.2013].
- Kolb, Elisabeth (2009), „Finite Resources, Infinite Communcation. Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe“, Forum Sprache 1, 69-86.
- Kolb, Elisabeth (2011), „Wie stuft und prüft man Sprachmittlung? Einige Fragen und Antworten aus Forschung und Unterrichtspraxis“, ZFF 22/2, 177-194.
- Nord, Christiane (2010), Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzenlehren und -lernen, Berlin: BDÜ Service Verlag.
- Reimann, Daniel & Rössler, Andrea (Hrsg.) (2013), Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Narr.
- Rössler, Andrea (2008), „Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht“, Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 2/1, 53-77.
- Rössler, Andrea (2009), „Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht“, FLuL 38, 158-174.

- Senkbeil, Karsten & Engbers, Simona (2011), „Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz. Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung“, Forum Sprache 6, 41-57.
- [Stark 2010]. Jacob, Rainer et al. (2010), Abitur. Englisch, Gymnasium Mecklenburg-Vorpommern. Prüfungsaufgaben mit Lösungen, Freising: Stark.
- [Stark 2012a]. Huber, Konrad et al. (2012), Realschule 2013. Englisch, Bayern. Abschlussprüfungsaufgaben mit Lösungen, Freising: Stark.
- [Stark 2012b] Jacob, Rainer et al. (2012), Abitur 2013. Englisch, Leistungskurs, Gymnasium Sachsen. Prüfungsaufgaben mit Lösungen, Freising: Stark.
- Vermeer, Hans & Reiß, Katharina (1984), Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie, Tübingen: Niemeyer.

Matthias Merkl

Perspektiven einer regelbasierten Rechtschreibkompetenz

Abstract

Seit mehr als einem Jahrzehnt wird von Seiten der Wirtschaft und der Hochschulen eine defizitäre Rechtschreibung von Schulabgängern beklagt. Die Gründe hierfür lassen sich in der Methodik des Anfangsunterrichts, aber auch in der Methodik des Sprachunterrichts an weiterführenden Schulen finden. Es gibt zahlreiche Fehlannahmen in Bezug auf den muttersprachlichen und fremdsprachlichen Lernprozess, die einen Paradigmenwechsel erforderlich machen, bei dem die sprachliche Normierung und sprachliche Konventionen in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt werden. Das Ziel ist ein regelbasierter Rechtschreibunterricht, in dem sowohl die Form als auch die Funktion von Sprache in gleicher Weise von Bedeutung sind.

1 Einführung

Man stelle sich die folgende Situation vor: Regeln im Straßenverkehr sind kaum von Bedeutung, sie haben lediglich eine dienende Funktion. Wenn gegen Regeln verstoßen wird, soll der Autofahrer sein Verhalten reflektieren, aber mit Konsequenzen muss er nicht rechnen. Vielleicht wird er sogar dafür gelobt, dass er überhaupt am Verkehr teilnimmt.

Was auf den ersten Blick völlig absurd klingt, ist an deutschen Schulen Alltag. Vor allem bei der Rechtschreibung und den ihr zugrunde liegenden Regeln zeigt sich das Dilemma in seiner extremsten Ausprägung. Die Entwicklungen im Schreibunterricht der letzten dreißig Jahre sind kennzeich-

net von gravierenden Fehlannahmen, die dafür verantwortlich sind, dass heutzutage ein sehr hoher Anteil an Schulabgängern die Rechtschreibung sowohl im Deutschen als auch im Englischen nicht beherrscht.

Im Zuge der Kompetenzorientierung, welche impliziert, dass der messbaren Sprachproduktion im mündlichen und schriftlichen Bereich (Performanz) eine kognitive Ebene zugrunde liegt (Kompetenz), wurde der Rechtschreibung in der jüngsten Vergangenheit eine neue Rolle zugewiesen, die beispielsweise in den landesweiten VERA 8-Tests deutlich wird. Betrachtet man diese Rolle jedoch genauer, indem man den Blick gleichzeitig auf die Fächer Deutsch und Englisch richtet, lässt sich erkennen, dass ein rascher Paradigmenwechsel unumgänglich ist, um die ohnehin sehr kritische Situation an den Schulen nicht noch weiter zu verschärfen.¹

Der Schlüssel zu einer Verbesserung der Rechtschreibung liegt in der soliden Kenntnis des Sprachsystems, d.h. in der Anwendung grundlegender orthographischer (sowie grammatischer) Regeln, die in den vergangenen Jahrzehnten im schulischen Unterricht sehr vernachlässigt wurden. Das Regellernen gilt noch immer als obsolet, abschreckend und ungeeignet, da es angeblich den Lerner demotiviere, da es zu abstrakt und nur auf Wissen ausgerichtet sei. Hierbei wird jedoch verschwiegen, dass Regeln eine zentrale Orientierungsfunktion innerhalb des Lernprozesses haben und dass sie das System Sprache erschließbar und verstehbar machen.

Aus der Analyse der Rechtschreibdefizite von SuS in den Fächern Deutsch und Englisch lässt sich die Forderung ableiten, dass der Lernprozess in der Fremdsprache nur auf der Basis einer soliden Beherrschung der Muttersprache und durch die Integration der Muttersprache erfolgreich sein kann. Diese Auffassung vertritt seit vielen Jahren Wolfgang Butzkamm, der in zahlreichen Publikationen auf die enge Verzahnung zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache hingewiesen und der die vorherrschende Methodik des Sprachunterrichts wiederholt kritisiert hat (vgl. Butzkamm 1971, 1972, 1976, 1980, 1983).

An ausgewählten Beispielen aus der Methodik des Rechtschreibunterrichts sowie der qualitativen Fehleranalyse in den Fächern Deutsch und Englisch soll im Folgenden gezeigt werden, dass es gravierende Fehlannahmen im

1 Vgl. die Aussagen des Altphilologen Gerhard Wolf zur Studierfähigkeit von Studenten in: Lena Greinei, „Das Niveau sinkt“ (*Der Spiegel* 40 2012: 48-49).

Sprachunterricht gibt und dass das weit verbreitete Phänomen der Lese-Rechtschreibschwäche unbedingt in Hinblick auf die fehlerhafte Methodik des Rechtschreibunterrichts als einer möglichen Ursache untersucht werden muss (vgl. Thomé 2011).

Eine Rechtschreibkompetenz, die im modernen Unterricht gefordert wird, ist demnach nur auf der Grundlage einer sicheren Kenntnis des muttersprachlichen sowie des zielsprachlichen Regelsystems sowie der Anwendung der normierten Sprache möglich, die bestimmte Funktionen zu erfüllen hat. Hierfür ist allerdings eine völlig neue Methodik erforderlich.

2 Entwicklungen und Fehlannahmen im Sprachunterricht

Erst durch einen Blick zurück in die Geschichte des Sprachunterrichts lässt sich die aktuelle Situation nachvollziehen, wenn auch nicht verstehen.

Noch bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein orientierte sich der Sprachunterricht in den neueren Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch) am Lateinunterricht, in dessen Zentrum die Kenntnis von Regeln sowie das Wissen über die Sprache stand. Die lateinische Sprache wurde über das Regelsystem erschlossen (z. B. Grammatikregeln). Die Regeln sollten im Sprachunterricht an Beispielen veranschaulicht und von den SuS auswendig gelernt und ständig wiederholt werden.

Bereits Ende des 19. Jahrhunderts wurde diese als deduktive Methode bekannte Vorgehensweise von Wilhelm Viëtor in seiner kritischen Schrift *Der Sprachunterricht muss umkehren* (1882) thematisiert. Viëtor hatte erkannt, dass die Lerner zwar die Fremdsprache beschreiben, aber nicht aktiv anwenden konnten. Aus diesem Grunde forderte er mehr Sprachkönnen statt Sprachwissen. Aber erst Anfang der 1970er Jahre wurden Viëtors Ideen mit der kommunikativen Wende wieder aktuell. Die Funktion von Sprache trat nun in den Mittelpunkt des Unterrichts, während die Form von Sprache im Sinne einer Normierung kein Interesse mehr fand. Die Prinzipien *message before accuracy* und *fluency before correctness* machten deutlich, dass sprachliche Normverstöße akzeptabel sind, solange die Mitteilung vom Adressaten verstanden werden kann. Begründet wurde diese Sprachbetrachtung unter anderem mit der Tatsache, dass sich die Sprache des Lernalters noch

entwickelt (*interlanguage*) und sie damit zwangsläufig defizitär ist. Der Rechtschreibung wurde lediglich eine dienende Funktion zugeordnet, die darin bestand, der Sprachanwendung im schriftlichen Bereich eine grobe Form zu geben. Gerheid Scheerer-Neumann schreibt:

Wenn auch noch sehr viele Fragen offen sind, so haben sich die Modelle des Schriftspracherwerbs schon jetzt sowohl heuristisch für die Forschung als auch für die pädagogische Umsetzung als äußerst wertvoll erwiesen: Die Idee *qualitativer* Veränderungen während des Schriftspracherwerbs läßt Fehler zu, betrachtet sie sogar als *entwicklungsbedingte Notwendigkeit*; sie fordert eine pädagogische Perspektive, die nicht die erreichte Leistung und das Ziel der Fehlerlosigkeit, sondern den Lernprozeß selbst und das vom Kind schon Erreichte in den Mittelpunkt der erzieherischen Tätigkeit stellt. (Scheerer-Neumann 1996: 1154)

Eng verknüpft mit der Neuausrichtung des Sprachunterrichts war die allgemeine Ausrichtung des Lernprozesses, die in den Prinzipien ‚entdeckendes Lernen‘, ‚autonomes Lernen‘, ‚Schülerzentrierung‘ und ‚Individualisierung‘ in die Lehrpläne aufgenommen wurde. Im *Lehrplan für die bayerische Grundschule* aus dem Jahr 2000 heißt es:

Sie [*die Schüler*] sollen jedoch auch ihre kreativen und spielerischen Neigungen und Fähigkeiten und ihren Entdeckungsdrang dazu nutzen, die Sprache als Gegenstand des kreativen Spiels und der Erforschung zu betrachten. (Bayerisches Staatsministerium 2000: 26)

Während die Lehrkraft in den Hintergrund trat und damit die Funktion als Wissensvermittler aufgab, sollte nun der Lerner aktiv werden und die Sprache weitgehend selbst auf der Grundlage von Hypothesen erschließen. Der *Rahmenlehrplan für die hessische Grundschule* (1995) macht die Vorgehensweise des Kindes an folgendem Beispiel deutlich:

Für die Großschreiberegeln sind Merksätze wie ‚Verben und Adjektive werden klein geschrieben‘ nurmehr verwirrend. Es empfiehlt sich, eine Riesensammlung von groß geschriebenen bzw. zu schreibenden Wörtern zu veranstalten, um aus der Masse der Wörter ein intuitives Gespür für Substantive zu entwickeln. (Hessisches Kultusministerium 1995)

Dieses Verfahren stieß auf allgemeine Akzeptanz und wurde für alle Schularten verbindlich (induktive Methode). Die kritischen Stimmen, die bereits auf Fehlentwicklungen und Defizite hinwiesen, wurden nicht gehört, da der

bereits eingeschlagene Weg als äußerst vielversprechend galt (vgl. Bayer 2009-2011: 5).

Durch die Analyse der Fehlerarten, der Fehlerursachen, der Methodik des Schreibunterrichts und des Schreiblernprozesses sowohl in der Muttersprache Deutsch als auch in der ersten Fremdsprache Englisch wird erkennbar, dass bereits im ersten Lernjahr im Fach Deutsch die Grundlagen für eine defizitäre Rechtschreibung gelegt werden, wobei die Tatsache Berücksichtigung finden muss, dass in den ersten Lernjahren ohnehin Normverstöße auftreten. Entscheidend sind allerdings die methodisch bedingten Defizite, die sich auch auf die Fremdsprache Englisch negativ auswirken. Hinweise hierfür geben u. a. die Aussagen der Grundschullehrpläne der einzelnen Bundesländer.

Aus sprachdidaktischer, linguistischer und lernpsychologischer Sicht muss man heute feststellen, dass die Neuorientierung des Sprachunterrichts seit den siebziger Jahren von gravierenden Fehlannahmen ausging und noch immer ausgeht, von denen einige im Folgenden aufgeführt sind.

2.1 Aufteilung des Sprachsystems in Teilbereiche

Vor dem Hintergrund einer besseren Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung ist das komplexe System Sprache in vier Teilbereiche und die damit verbundenen Teilfertigkeiten aufgeteilt, die im Englischen als die sogenannten *four skills* (*listening, speaking, reading, writing*) bezeichnet werden. Durch diese Aufspaltung der Sprache erhofft man sich eine bessere Überschaubarkeit sowie eine bessere Diagnose der Lernfortschritte.

Dadurch kann beispielsweise beim Hörverstehen die Teilfertigkeit des richtigen, genauen und sinngebenden Hörens von den anderen Teilfertigkeiten getrennt betrachtet und die Progression des Lernprozesses gemessen werden. Eine typische Übung hierzu ist die Vorlage eines Hörtextes, bei der Fragen zum Textinhalt durch das Ankreuzen der richtigen Antwort bearbeitet werden sollen (*multiple choice test*). Die Tatsache, dass ein Lerner trotz eines defizitären Hörverstehens die richtige Antwort durch Raten ankreuzen kann, wird dabei in Kauf genommen.

Viel deutlicher wird allerdings die Fehlannahme einer optimalen und objektiven Messung der Teilfertigkeit Hörverstehen bei Übungen, in denen die richtigen Antworten vom Lerner schriftlich formuliert werden sollen. Die fehlerhafte Rechtschreibung soll dabei keine Rolle spielen, da nur das gemessen

werden darf, was gemessen werden soll, nämlich das Hörverstehen (Kriterium der Validität). Ob das Wort *Fahrrad* nun als *fahrrad*, *Farrad*, *farad* oder *Fahrat* im Deutschen realisiert wird, ist unerheblich, da durch die falsche Schreibung keine Bedeutungsveränderung erfolgt und der Leser trotzdem das Wort versteht. Im Fach Englisch wird analog verfahren.

Beispielhaft und zugleich aufschlussreich für diese Vorgehensweise sind die bundesweiten Vergleichsarbeiten VERA-8 in den Fächern Deutsch und Englisch, in denen Kompetenzen ermittelt werden sollen. Zur Rolle der Rechtschreibung im Teilbereich Leseverstehen heißt es beim Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB, Berlin), das die bundesweiten Prüfungen konzipiert:

Damit der Fokus wirklich auf Leseverstehen liegt, sollen die Schülerinnen und Schüler so wenig wie möglich schreiben. Deshalb werden grundsätzlich keine ganzen Sätze verlangt. Es sollen lediglich drei bis fünf Wörter geschrieben werden, um Fragen zu beantworten oder Sätze und Tabellen zu vervollständigen. Orthographische und grammatikalische Fehler bzw. Ungenauigkeiten sind nur relevant, wenn das Verständnis beeinträchtigt wird. (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2010: 5)

Hier zeigt sich sehr deutlich, dass nicht das gesamte Sprachsystem eine Rolle spielt, da weder vollständige noch formal und inhaltlich korrekte Sätze verlangt werden. Das Leseverstehen wird klar getrennt vom Schreiben. Lediglich der Inhalt wird gewertet, selbst wenn die Antwort formal defizitär ist.

Es fällt auf, dass dabei auch Widersprüche zwischen der Durchführung und der Zielsetzung dieser Vergleichsarbeiten auftreten, denn wenn es sich tatsächlich um vernetztes Lernen handelt, wie im folgenden Auszug behauptet wird, müssten auch die anderen sprachlichen Teilbereiche eine Rolle spielen:

Bildungsstandards bestehen dreidimensional aus einer generalisierten inhaltsbezogenen Komponente („Leitidee“, „Basiskonzept“), die am ehesten den Inhalten traditioneller Lehrpläne entspricht, einer prozessual-formalen Komponente (allgemeine fachbezogene Kompetenzen) und einer eher kognitiven Komponente (Anforderungsbereiche, z. B. Anwendung/Übertragung/Kritik). Sie fokussieren auf den Kernbereich des jeweiligen Faches und zielen kumulatives, d. h. systematisch ver-

netztes Lernen an. (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2010: 18)²

Ein weiterer Widerspruch offenbart sich bei der Aussage, dass Kompetenzen viel umfassender seien als die Fertigkeiten und dass mit den Vergleichsarbeiten VERA-8 genau diese Kompetenzen untersucht würden. Tatsächlich wird vom Lerner bei VERA-8 jedoch nur ein Minimum an sprachlichem Output verlangt, der die Sprache in ihrer Komplexität in keiner Weise abbildet. Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen schreibt hierzu vielversprechend:

Die Verwendung des Begriffs ‚Kompetenz‘ trägt dabei der Komplexität sprachlicher Anforderungen Rechnung, schließlich bezeichnet man mit Kompetenzen komplexe Dispositionen aus Wissen, Können und Absichten. Auch fremdsprachliche Kompetenzen umfassen den Bereich des Wissens, insbesondere Wissen über sprachliche Mittel und ihre Verwendung sowie soziokulturelles Wissen und Wissen über das Funktionieren von Kommunikation. Kompetenzen beinhalten aber deutlich mehr als Wissen: ganz wichtig ist das Verfügen über Methoden und Strategien zum Erwerb dieses Wissens (z. B. Wie kann ich besonders gut neuen Wortschatz lernen?) sowie zur Anwendung dieses Wissens (z. B. Wie kann ich meine Meinung zu einem Thema so ausdrücken, dass die anderen mich verstehen?). Für den schulischen Bereich, insbesondere für die Mittelstufe, erscheint uns die Bereitschaft, dieses sprachliche, methodische und strategische Wissen in die Praxis umzusetzen, ganz besonders wichtig (z. B. sich trotz aller sprachlichen Unzulänglichkeiten zu trauen, das Wort zu ergreifen oder einen kleinen Vortrag zu halten).

Kompetenzen sind also wesentlich weiter und komplexer gefasst als Fertigkeiten (*skills*), bei denen allein die Tätigkeit im Mittelpunkt steht. Das Konzept der Fertigkeiten (im Sinne von *skills*) ist zudem geprägt von der Vorstellung, dass einzelne Tätigkeiten isoliert betrachtet und trainiert werden können. Außerdem schwingt die Vorstellung mit, dass diese Tätigkeiten von Anfang an möglichst fehlerfrei erfolgen sollten. (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2010: 9-10)

2 „Dieser Test ermöglicht es, das Fähigkeitsniveau von Schülerinnen und Schülern zu diagnostizieren und die Jugendlichen zielgerichtet noch besser zu fördern. Diagnostizieren und Fördern stellen die zentralen Tätigkeiten von Lehrkräften dar; deshalb sind die Testdurchführung, die Testkorrektur und die pädagogische Weiterarbeit zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler bei den Lehrkräften in den besten Händen.“ (Staatsinstitut für Bildungsforschung und Schulentwicklung München 2010: 7).

Während behauptet wird, dass bei den *skills* die einzelnen Fertigkeiten isoliert voneinander behandelt werden, ist das bei den Kompetenzen nicht viel besser, wie im Folgenden gezeigt wird.

2.2 Auflösung der Grenzen zwischen Spracherwerb (*language acquisition*) und Sprachenlernen (*language learning*) sowie zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch

Ein grundlegendes Problem, das zu Normverstößen im schriftlichen Sprachgebrauch führt, ist die Annäherung des Sprachlernprozesses (Erlernen einer Fremdsprache L2) an den Spracherwerbsprozess (Erwerb der Muttersprache L1). Überdies werden Prinzipien des mündlichen Sprachgebrauchs auf den schriftlichen Sprachgebrauch angewandt. Klaus Bayer verdeutlicht die Unterschiede zwischen diesen beiden aus linguistischer Sicht:

Elementare mündliche Gruppenkommunikation in Alltagssituationen bedarf gewiss keiner Normierung. Dass dagegen gruppenübergreifende, vor allem auch schriftliche Kommunikation in einer modernen Industriegesellschaft auf Standardisierung, Präzision, Verständlichkeit, argumentative Klarheit und Anknüpfung an sprachliche – auch literarische – Traditionen dringend angewiesen ist, leuchtet dem gesunden Menschenverstand zwar unmittelbar ein, ist aber im Diskurs der wissenschaftlich-progressiven Linguistik verdrängt worden. (Bayer 2009-2011: 4)

Diese klare Trennung wird im schulischen Unterricht jedoch nicht vorgenommen. Nicht nur im muttersprachlichen Unterricht in der Grundschule geht man davon aus, dass durch einen spielerisch-kreativen Umgang mit der mündlichen und schriftlichen Sprache der Zugang zu einem Sprachsystem erleichtert und Ängste sowie Hemmungen vermieden werden. Deshalb soll eine Lehrkraft sprachliche Normverstöße nicht sanktionieren, „um die Kinder in ihrer spontanen Ausdrucksbereitschaft nicht zu verunsichern.“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2000: 27). Häufig werden negativ konnotierte Begriffe wie ‚Fehler‘ vermieden und durch andere Formulierungen wie ‚kreative Gestaltungsversuche‘ und ‚spielerischer Umgang mit Sprache‘ ersetzt.

Dieses methodische Verfahren bewährt sich im Vorschulalter beim Erwerb der Muttersprache (Sprechen), der in hohem Maße auf der Kommunikation zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen basiert, die fortwährend Rückmeldungen (*feedback*) auf die Versuche von Sprachproduktion geben,

um eine erfolgreiche Kommunikation anzubahnen. Die Entwicklung der Schriftsprache im Schulalter hingegen vollzieht sich auf eine ganz andere Weise. Die Sprache wird nun durch Grapheme abgebildet, deren Gebrauch durch ein Regelsystem vorgegeben ist, welches erlernt werden muss. Dem Kind wird zum ersten Mal bewusst, dass es eine sprachliche Norm gibt, nach der es sich ausrichten soll. Regeln dienen hierbei als Orientierung und Hilfe, um die Sprachproduktion erfolgreich und normgerecht zu gestalten. Kreatives schriftsprachliches Handeln führt zwangsläufig zu Normverstößen. Christa Röber schreibt:

Die Schrift bietet als Zeichensystem eine Repräsentation maximal komplexer sprachlicher Strukturen. So kann dabei die Schriftsprache, indem sie zum Lerngegenstand wird, der Heranführung an das formelle Register mit seinen grammatisch kontrollierten und komplex angereicherten Formen dienen: Schrift als graphisch fixiertes Regelsystem der neu anzueignenden Sprache, die durch sie medial erfahrbar und damit systematisch erlernbar wird. (Röber 2011: 520)

Auch im Fremdsprachenunterricht verläuft der Lernprozess im mündlichen Sprachgebrauch auf eine andere Weise als der Lernprozess im schriftlichen Sprachgebrauch. Die Erwartung, dass die SuS das Regelsystem einer (Fremd-) Sprache eigenständig erschließen können, ist nur zum Teil richtig. Viele der ‚kleinen Forscher‘ gelangen durch ihre Beobachtungen zu keinen, zu unvollständigen oder gar falschen Regeln.³

3 Hierzu ein Auszug aus dem *Rahmenlehrplan für die Grundschule (Berlin-Brandenburg)*: „Durch den vielfältigen Umgang mit Wörtern und das Nachdenken über Schreibweisen entdecken die Schülerinnen und Schüler typische Rechtschreibphänomene, erkennen Strukturen der Schriftsprache und leiten daraus Regeln und Strategien zum Richtigschreiben ab. Das erfordert, dass Wörter gesammelt und sortiert werden, daran Entdecktes markiert und kommentiert wird sowie Gleiches in anderen Wörtern gesucht und in Wörterlisten neu zusammengestellt wird. Deshalb bilden schreibwichtige und interessenbezogene Wörter, die die Schülerinnen und Schüler in ihren Texten verwenden und normgerecht schreiben wollen, einen Teil des Wortschatzes. Dieser Übungswortschatz ergibt sich aus drei Bereichen: dem vorgegebenen Wortschatz (Wörter, die als Beispiele für bestimmte rechtschreibliche Regeln stehen), dem klassenbezogenen Wortschatz (Wörter, die sich aus Schreibsituationen und Sachthemen der Klasse ergeben) und dem individuellen Wortschatz (interessenbezogene Wörter, eigene Fehlerschwerpunkte). Ein so aufgebauter Übungswortschatz macht den Prozess des Erlernens der Rechtschreibung überschaubar und lässt die Schülerinnen und Schüler das Vertrauen in richtiges Schreiben gewinnen. Von Anfang an befördern deshalb sowohl eigenaktive Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler als auch Normvorgaben das Rechtschreiblernen. Wird zunächst das Schreiben mit der alphabetischen Strategie (Lautorientierung) gefördert, entwickelt sich parallel dazu durch Vergleichen und Untersuchen sowie Ableiten von Schreibweisen zunehmend das Normbewusstsein. Entwicklungs-

Vor diesem Hintergrund offenbart sich eine weitere Ursache für sprachliche Normverstöße: Sowohl im Deutschunterricht als auch im Englischunterricht der Grundschule wird ein möglichst ‚natürlicher‘ Zugang zur Sprache gesucht und vom mündlichen Sprachgebrauch ausgegangen, d. h. im Mittelpunkt des Unterrichts stehen zunächst das Sprechen und Hören unter besonderer Berücksichtigung der korrekten Aussprache von Lauten und ganzen Wörtern. Im Deutschunterricht basiert der Schreiblernprozess auf der Annahme, dass die Laut-Schriftzeichen-Relation relativ überschaubar und logisch ist, auch wenn es Ausnahmen gibt, auf die der Lerner hingewiesen werden muss. Die Erlernung der Rechtschreibung auf der Grundlage von Lauten stößt jedoch bei der Fremdsprache Englisch an ihre Grenzen, da die Normierung der Schriftsprache im Englischen viel früher erfolgte als im Deutschen:

Wer englische Wörter so ausspricht, wie sie geschrieben werden, blamiert sich meistens. Woran liegt das und warum wird nichts dagegen getan? Macht man einen Sprung zu den überlieferten Anfängen des Englischen, in die ersten Jahrhunderte der altenglischen Zeit (ca. 700-1066), so findet man ein Sprachsystem vor, das unserem Althochdeutschen erstaunlich ähnlich ist; Aussprache und Schreibung beider Sprachen fallen oft zusammen. Doch heute, einige sprachliche Eroberungen und mehr als 20 Akzent- und Lautveränderungen später, erkennen wir das einst so offenkundig germanische Englisch kaum noch wieder. Es ist vor allem auf die sog. Große Lautverschiebung (15.-18. Jhd.), die alle langen Vokale qualitativ veränderte (/a:/ zu /ei/, /e:/ zu /i:/, /i:/ zu /ai/, /o:/ zu /u:/ und /u:/ zu /au/), zurückzuführen, dass englische Muttersprachler heute mit verblüffender Regelmäßigkeit die Vokale eben genau nicht mehr so aussprechen, wie sie noch im 14. Jhd., etwa von Geoffrey Chaucer, geschrieben wurden. Der Grund für die Beibehaltung der alten Schreibung liegt darin, dass sie durch die Einführung des Buchdrucks in England (1476) fixiert wurde. Man fragt sich natürlich, wieso die englische Rechtschreibung nicht längst reformiert wurde (anders als die deutsche, die es unter diesem Gesichtspunkt der Übereinstimmung von Schreibung und Aussprache weit weniger nötig hätte). Zwar hat es durchaus Reformversuche gegeben (etwa von Henry Sweet, dem Vorbild für Bernard Shaws Figur des pedantischen Phonetikers Henry Higgins in *Pygmalion* bzw. *My Fair Lady*), doch

schritte vom lautorientierten Schreiben zur vermehrten Nutzung von Rechtschreibmustern und -strategien werden dabei sichtbar.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft und Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg 2004: 29).

sie sind alle gescheitert. Seit 500 Jahren hält man an denselben Rechtschreibkonventionen fest. (Bublitz 2010)

Die Aussprache englischer Wörter in Großbritannien hat sich in den Jahrhunderten nach der Fixierung der Schreibung weiterentwickelt und zu einer Divergenz zwischen Schreibung und Aussprache geführt. Einige Fremdsprachenlerner haben jedoch das Prinzip der Schreibung nach der Lautung aus dem Deutschunterricht so fest verankert, dass sie es auf die Fremdsprache übertragen (Transfer). So findet man beispielsweise in schriftlichen Arbeiten die beliebige Verwendung der Wörter *there* und *their*, wobei keine Differenzierung erkennbar ist: ***Their*** is a boy in the classroom.

Wie defizitär die Methodik des Schreibunterrichts selbst ist, indem sie permanent Normverstöße generiert und toleriert, zeigt sich vor allem im kreativen Umgang mit Sprache, wenn (unbekannte) Wörter bausteinartig zusammengesetzt werden sollen. Auch hier wird wieder **ch**reativ vorgegangen (in Anlehnung an **Ch**ristian), und die Schüler basteln sich die Wörter spielerisch aus den einzelnen Lauten und Silben zusammen – dies aber häufig falsch. **D**ass ist noch kein **K**rund zur Besorgnis, denn Fehler sind ja **N**otwendige Bestandteile des Lernprozesses. Wer als **L**eerkraft aber die herausfordernde Aufgabe hat, an einer weiterführenden Schule das Fach Englisch unterrichten zu dürfen, wird mit **Ch**reationen wie **knowone** oder *There are many thinks to do* konfrontiert. Eine Verbesserung der Rechtschreibung ist in solchen Fällen trotz Fördermaßnahmen oft nicht erfolgreich, da die Laut-Buchstaben-Relation aus dem Deutschen bereits fest verankert ist und sich auf die Fremdsprache überträgt.

Was allerdings noch auffälliger ist, ist die Tatsache, dass neben der defizitären Schreibung auch eine fehlende Kenntnis der Wortarten, die ganz unterschiedliche Funktionen innerhalb eines Satzes erfüllen, festzustellen ist. Bei dem Beispiel ***Their*** is a boy in the classroom führen neben der falschen Anwendung der Laut-Schriftzeichen-Relation auch die ungenügenden Grammatikkenntnisse – und somit die fehlenden Kenntnisse des Sprachsystems – zu einem Normverstoß.

Es bestehen somit grundlegende Unterschiede zwischen dem Spracherwerb in der Muttersprache und dem Sprachenlernen in der Fremdsprache, da der zielsprachliche Prozess auf einem bereits vorhandenen sprachlichen System aufbaut. Dabei kann es zu negativen Interferenzen kommen, die aus der Übertragung von Regelmäßigkeiten aus dem L1-Sprachsystem auf das L2-Sprachsystem resultieren (negativer Transfer). Dennoch können Normver-

stöße nicht nur kompetenzbedingt (*errors*) sondern auch performanzbedingt (*mistakes*) sein und erfordern deshalb eine differenzierte Betrachtung.

2.3 Fehlerbetrachtung, Fehlertoleranz und Normierung der Schriftsprache

Im *Rahmenlehrplan für die Grundschule* in Berlin-Brandenburg wird auf die Tatsache einer defizitären Sprache hingewiesen, wenn gesagt wird:

Fehler sind normaler, unvermeidlicher Bestandteil des Sprachlernens. Als Zeichen des individuellen Lernfortschritts lassen sich wertvolle Schlüsse auf die Denkweise des Lernenden ziehen. In der konstruktiven Auseinandersetzung mit ihren Fehlern entwickeln die Schülerinnen und Schüler neue Lernwege. (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft und Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg 2004: 24)

Die Bewertung schriftlicher Texte ist eine sehr komplexe Herausforderung, die auf unterschiedliche Weise angegangen werden kann. Zunächst muss jedoch eine Fehleranalyse durchgeführt werden, um die Normverstöße verstehen und angemessen einordnen zu können. Die Bandbreite reicht dabei von einer Kennzeichnung sämtlicher Fehler bis hin zu einer völligen Nichtbeachtung.

Ein fundamentales Problem ist die Tatsache, dass Fehler ganz unterschiedlicher Art sein können. Fehler können zum Beispiel infolge von Stress, Unaufmerksamkeit oder Müdigkeit entstehen (Performanzfehler). Das Kind kann ein Wort eigentlich richtig schreiben, tut dies unter den gegebenen Bedingungen jedoch nicht. Viel schwerer wiegen jedoch die sogenannten Kompetenzfehler, die daraus resultieren, dass eine sprachliche Norm nicht bekannt ist oder nicht beherrscht wird. Das fehlende sprachliche Regelwissen führt dazu, dass bei der Rechtschreibung, aber auch bei der Zeichensetzung und der Grammatik der Eindruck von Beliebigkeit entsteht. So wird beispielsweise das Wort *Mutter* wahlweise *mutter* oder *Mutter* geschrieben oder vor *dass* wird manchmal ein Komma gesetzt, manchmal aber auch nicht. Diese Beliebigkeit findet sich auch in den Fremdsprachen wieder: Es wird frei gewechselt zwischen *English* und *english* oder *Sam who is...* und *Sam which is...* .

Die Hintergründe dieser Normverstöße lassen sich dann zuverlässig erklären, wenn die Fehler gehäuft bei verschiedenen Lernern in gleicher Ausprägung

auftauchen und demnach Kompetenzfehler sind. Und tatsächlich gibt es sowohl im Deutschen als auch im Englischen ein gehäuftes Auftreten von Fehlern bei der Groß- und Kleinschreibung, z. B. *Tante – tante, American – american*. Da diese Fehler bis zum Abitur und sogar im Studium bei schriftlichen Arbeiten noch auftreten, ist davon auszugehen, dass die Regeln der Groß- und Kleinschreibung bereits im Anfangsunterricht nicht verankert wurden – weder in der Muttersprache noch in der Fremdsprache (vgl. Siepmann 2012).

Einen erheblichen Beitrag leistet hierzu der sehr ‚lockere Umgang‘ mit Normverstößen bzw. eine falsch verstandene Fehlertoleranz. In der Grundschule in Bayern zeigt sich, dass der Inhalt eines Textes weitaus mehr gewichtet wird als die korrekte Schreibung, d.h. die Funktion sprachlicher Äußerungen ist wichtiger als die Form:

Fehler sind Schritte auf dem Weg zum richtigen Schreiben. Sie geben wichtige Hinweise auf den Entwicklungsstand der Kinder und sind Ansatzpunkte für die individuelle Förderung. Die Angst vor rechtsschriftlichem Versagen muss vor allem beim Verfassen von Texten vermieden werden, um die Kinder in ihrer spontanen Ausdrucksbereitschaft nicht zu verunsichern. (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2000: 27)

Für die 8. Jahrgangsstufe findet man im *Fachbrief Nr. 19 Deutsch* zu VERA-8 die folgende Aussage zum Umgang mit der Sprachrichtigkeit:

Wenn Schülerinnen und Schüler Klassenarbeiten mit vielen Randkorrekturen zur Sprachrichtigkeit zurückbekommen, haben sie oft das Gefühl, gar nicht mehr zu wissen, wie sie das viele Rot in Zukunft vermeiden können. Dieses Gefühl blockiert schnell ihre Bereitschaft, sich mit den angestrichenen Fehlern auseinanderzusetzen und sie als Hilfe zur gezielten Übung zu nutzen. (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2011: 4)

Hier wird die didaktisch unbegründete Behauptung aufgestellt, dass der Lerner Angst vor einem Versagen in Bezug auf die Rechtschreibung hat und dass dadurch der (kreative) Schreibprozess gehemmt wird. Es wird nicht erwähnt, dass Rechtschreibregeln ihm auch die Angst nehmen können, indem sie einen Rahmen vorgeben und Orientierung bieten. Überdies bewegt der Lerner sich bei einer guten Regelkenntnis auf einem ‚sicheren Grund‘ und kann sich ganz auf die inhaltliche Ausgestaltung des Textes konzentrieren. Bei einer Vernachlässigung der Rechtschreibung entsteht beim Lerner viel-

mehr der Eindruck, dass es keine Regeln gibt, die zu berücksichtigen sind. Somit ist die Annahme, dass Fehlerkorrekturen durch die Lehrkraft negative Auswirkungen auf die Motivation des Lernalters haben, nicht zutreffend. Vielmehr ist die konstruktive Rückmeldung durch die Lehrkraft für die Motivation entscheidend. Dirk Siepmann verweist u. a. auf die DESI-Studie und betont, dass vor allem bessere Lehrer auf die sprachliche Korrektheit von Schüleräußerungen achten, da sie selbst diese beherrschen und sie von den SuS einfordern (vgl. Siepmann 2012: 30). Erwachsene, die auf Regeln aufmerksam machen, dienen als Vorbilder. Hannes Rakoczy und Michael Tomasello stellen hierzu aus psychologischer Sicht fest:

Kleine Kinder lernen nicht nur durch Imitation von anderen; und sie nehmen nicht nur teil an gemeinsamen Handlungen mit anderen. Sondern sie verstehen auch bereits in rudimentärer Weise etwas von der normativen Dimension kultureller und kollektiv intentionaler Handlungsformen. (Rakoczy & Tomasello 2008: 5; vgl. Goswami 2001)

Christa Röber betont unter Verweis auf die Kognitionswissenschaften, dass die bereits zu einem frühen Zeitpunkt erworbene Vertrautheit mit Regelmäßigkeiten in der Sprache ein Vordringen des Lernalters in das Sprachsystem sehr erleichtert. Zu den Ergebnissen der Spracherwerbsforschung der letzten drei Jahrzehnte sagt Röber:

Sie stellt in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Kognitionswissenschaften vor allem den Nachweis des frühen Regellernens als Beleg für schon frühe kognitive Verarbeitungen der Kinder heraus. Die schon früh habitualisierte Suche nach Regularitäten ermöglicht es ihnen, die kommunikativ relevanten grammatischen Strukturen zu erwerben. (Röber 2011: 519)

Hannes Rakoczy, Michael Tomasello und Felix Warneken können durch empirische Untersuchungen nachweisen, dass bereits Kinder im Alter von 2-3 Jahren ein Bewusstsein für Normen und Regeln entwickelt haben und diese auch einfordern, wenn gegen sie verstoßen wird (am Beispiel eines Spiels):

Beyond requiring children to imitate and expect others to act in usual ways, we required children not only to do as others did, or to be surprised by deviations from the statistical norm, but to understand the normative space of warranted and incorrect acts created in a game context and consequently to explicitly criticize and/or protest against others' mistakes. That is, early in ontogeny, we find the rudiments of what lies at the heart of uniquely human societal and institutional reality: the ability to collectively act and treat objects in certain ways,

thereby assigning functions to them and installing a normative framework of appropriate acts and mistakes [...]. (Rakoczy et al. 2008: 880)⁴

Trotz dieser wichtigen Erkenntnisse aus den fachdidaktischen Bezugswissenschaften richtet sich der Blick weiterhin auf das kommunikative Handeln, das durch eine zu häufige Korrektur von Normverstößen zu sehr gehemmt werde. Hans Brügelmann und Erika Brinkmann bieten einen Kompromiss an und sprechen sich für die Vorteile des kreativen, freien Schreibens aus, allerdings unter Berücksichtigung der Rechtschreibung bereits im ersten Schuljahr: „Wichtig ist aber, dass die orthographische Perspektive schon im Laufe der ersten Klasse in den Blick genommen und die Kinder bei der Auseinandersetzung mit Rechtschreibmustern unterstützt werden [...].“ (Brügelmann & Brinkmann 2012: 25)

Bei der Bewertung der Schreibkompetenz im Fach Englisch (VERA-8) wird nachdrücklich darauf hingewiesen, dass das Kriterium der Verständlichkeit von zentraler Bedeutung ist. Die Schreibkompetenz wird somit auf der Grundlage des Prinzips *message before accuracy* gemessen. In diesem Zusammenhang ist die Pragmatik in die Betrachtung einzubeziehen, bei der u. a. die verschiedenen Funktionen von Äußerungen, die Intentionen des Senders sowie der Adressat im Zentrum des Interesses stehen. So kann etwa eine Kommunikation erfolgreich sein (trotz erkennbarer Normverstöße), wenn der Adressat eine Aussage/Botschaft richtig dekodiert: „If sender and receiver share the knowledge of the code and the message makes its way through the channel the success of communication is guaranteed.“ (Korta & Perry 2012). Hierauf wird im Folgenden durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen Bezug genommen, um die unterschiedliche Gewichtung von Fehlern bei schriftlichen Arbeiten zu begründen:

Die Bewertung der SuS-Texte dient anders als die Korrektur von Klassenarbeiten nicht dazu, den SuS neben der Erteilung einer Note Hinweise zur Verbesserung ihrer inhaltlichen und sprachlichen Leistungen zu geben. Deshalb müssen bei Vera-8 Schwächen oder Stärken der SuS-Texte nicht markiert, korrigiert oder kommentiert werden. [...] Im Bereich der Grammatik wird z. B. auf die Verwendung der Zeitformen, Hilfsverben oder auf den Satzbau geachtet, im Bereich der Lexik auf den Gebrauch einzelner Lexeme und Idiome, wobei auch der Wortbildung ein wichtiger Stellenwert zukommt. Bei der Lexik und Grammatik wird geprüft, ob der Sprachgebrauch norm-

4 Vgl. Rakoczy 2009: 74-87; Lehnen-Beyel 2010.

gerecht ist. Die Korrektheit wird dabei jeweils in Abhängigkeit von der Bandbreite des Sprachgebrauchs bewertet. Hier wird zwischen Fehlern unterschieden, die das Verständnis eines Satzes nicht bzw. kaum beeinträchtigen (*non-impeding/local errors*) und solchen, die das Verständnis so sehr behindern, dass die Absicht der Aussage nicht mehr nachvollziehbar ist (*impeding/global errors*). Die Orthographie wird grundsätzlich hinsichtlich ihrer dienenden Funktion betrachtet, dabei ist das Kriterium der Verständlichkeit entscheidend. Dieser Aspekt fließt in die Bewertung der Richtigkeit der Lexik mit ein (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2010: 17).

Um dennoch eine relativ normgerechte Schreibung zu gewährleisten, wird bei VERA-8 unter dem Punkt „Strategien und Techniken zur Überarbeitung/Kontrolle von Texten“ explizit die „Nutzung der Rechtschreibkorrektur in Textverarbeitungsprogrammen“ empfohlen (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2010: 16). Dadurch wird eine normgemäße Rechtschreibung nicht vom Lerner abverlangt, sondern von der Computer-Software.

Hätte ein Lerner ein fundiertes Regelwissen, so könnten viele Fehler nach dem abschließenden Durchlesen des verfassten Textes selbst erkannt und korrigiert werden. Den Kindern und Jugendlichen ist hier kein Vorwurf zu machen, denn sie haben in den ersten Lernjahren eine große Freiheit genossen und konnten häufig schreiben, wie sie wollten. In dem Glauben, dass die Rechtschreibung nicht so wichtig ist und dass strenge Regeln Druck und Stress erzeugen, wird den Jugendlichen an den weiterführenden Schulen, spätestens jedoch im Beruf oder im Studium, die mangelhafte Beherrschung der Rechtschreibung mehr als deutlich aufgezeigt (z. B. bei unlesbaren Seminararbeiten). Doch dann ist es bereits zu spät, um an einer Verbesserung der Rechtschreibung zu arbeiten.

Auch der folgende Auszug aus dem *Fachbrief Nr. 19 Deutsch* veranschaulicht sehr deutlich, dass der Versuch unternommen wird innerhalb der Fehler zu differenzieren, wodurch aber auch der Eindruck entsteht, dass bestimmte Fehler, nicht so schlimm sind. Überdies richtet sich die Kritik gegen die konsequente Kennzeichnung und Wertung aller Fehler in Form von Fehlerindizes:

Immer noch weit verbreitet ist die Festlegung eines Fehlerquotienten. Dieser basiert darauf, dass die Anzahl der festgestellten Rechtschreibungs-, Zeichensetzungs- und Grammatikfehler in eine lineare Relation zur ausgezählten Wortzahl gesetzt wird. Dadurch wird unterstellt, dass alle markierten Fehler ein identisches Gewicht für die Verständ-

lichkeit eines Textes hätten. Dies ist didaktisch jedoch fragwürdig – und das erst recht, wenn hauptsächlich die Fehlerzahl und nicht die Fehlerqualität als Maßstab für die Notengebung herangezogen wird:

- SuS sollen in selbst zu schreibenden Texten – je nach Schreib Anlass und geforderter Textsorte – verschiedene Sprachregister nutzen, um zu einem angemessenen Ergebnis zu kommen. Sie werden sich unterschiedlicher Lexik bedienen und auch syntaktisch unterschiedlich formulieren, wenn sie z. B. einen Bericht, ein Protokoll, einen Fachtext oder eine Analyse schreiben. Dadurch variiert jedoch der orthografische Schwierigkeitsgrad von Text zu Text, und auch die grammatikalische Komplexität unterscheidet sich u.U. erheblich.
- Für die Verständlichkeit eines Textes haben bestimmte grammatische Fehler (z. B. falsche Bezugnahmen in Relativsätzen, fehlerhaft verwendete Konjunktionen) ein hohes Gewicht, das kaum mit anderen Fehlern (etwa etlichen Rechtschreibfehlern) vergleichbar ist. Eine Gleichgewichtung im Fehlerquotienten negiert diesen qualitativen Unterschied jedoch. Überdies hat sich gezeigt, dass geübte Leser Texte nicht aus einzelnen Buchstaben erfassen, sondern an der Form des Wortbildes das einzelne Wort erkennen. Es genügt oft schon, wenn die Anfangs- und Endbuchstaben sowie die ungefähre Buchstabenanzahl stimmen, um ein Wort zu erkennen – auch wenn im Wortinneren die Buchstaben einmal durcheinander geraten sind. Dies macht deutlich, dass viele Rechtschreibfehler nicht unbedingt der Textverständlichkeit abträglich sind.

Und schließlich ist der Fehlerquotient kaum aussagekräftig in Hinblick auf die Möglichkeit der SuS, Schwerpunkte in ihrem Sprachrichtigkeitslernen zu setzen. Der Fehlerquotient sanktioniert ‚mit der Gießkanne‘ und überlässt es den SuS, Schlussfolgerungen aus den markierten Fehlerstellen für ihr eigenes Lernen zu ziehen; eine differenzierte Diagnose findet nicht statt – und daher wird gezieltes Üben gerade für schwächere SuS kaum gefördert.

Demgegenüber fokussiert eine kriteriale Sprachbewertung die Textverständlichkeit als hauptsächliches Kriterium für die Gewichtung von Sprachrichtigkeitsfehlern. Sie versucht zugleich, SuS mit Sprachrichtigkeitsproblemen durch eine differenzierte Diagnose Lernwege aufzuzeigen, die es ihnen ermöglichen, gezielt Fehlerschwerpunkte aufzudecken und perspektivisch zu beseitigen. (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2011: 5-6)

Die o.g. Auszüge zeigen sehr anschaulich, dass der Rechtschreibung sowohl im Fach Deutsch als auch im Fach Englisch eine relativ untergeordnete Be-

deutung zukommt. Insbesondere die Tatsache, dass es auch Bereiche innerhalb des Unterrichts gibt, in denen die Rechtschreibung keine Rolle spielen darf, da andere Kriterien im Mittelpunkt stehen, ist einem erfolgreichen Lernprozess nicht zuträglich. Aus diesem Grunde muss im Rahmen einer Kompetenzorientierung die Methodik des Rechtschreibunterrichts überdacht und korrigiert werden.

3 Prinzipien einer regelbasierten Rechtschreibkompetenz

Der Kompetenzbegriff wird im modernen Sprachunterricht sehr häufig verwendet. Man spricht beispielsweise von einer Lesekompetenz, einer kommunikativen Kompetenz oder einer Rechtschreibkompetenz und bezieht sich dabei häufig auf Franz E. Weinerts Band, *Leistungsmessung in Schulen* (2001), in dem Kompetenzen in bestimmten Situationen bei der Lösung von Problemen eine zentrale Rolle spielen (vgl. Weinert 2001: 27 & Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen: 41-44).

Aus den vorangegangenen Überlegungen zu Fehlannahmen im Sprachunterricht ergibt sich in Anbetracht der Kompetenzorientierung die Forderung nach einer Neuorientierung, die sich vor allem auf die Methodik bezieht. Ein wichtiger Schritt wäre zunächst die Ermittlung der verschiedenen Fehlannahmen des Sprachunterrichts, die zu einer Rechtschreibkompetenz von Schulabgängern beitragen. Diese Neuausrichtung (bzw. dieser Paradigmenwechsel) wird im Folgenden skizziert, wobei das Hauptziel des Sprachunterrichts eine solide und normgerechte (d.h. regelbasierte) Rechtschreibkompetenz ist, die zu einer gesicherten kommunikativen Kompetenz beitragen soll:

1. SCHRITT: ERMITTLUNG UND KORREKTUR VON FEHLANNAHMEN

zum Beispiel:

„Eine zu intensive Fehlerkorrektur ist demotivierend.“

- Die Fehlerkorrektur ist notwendig, damit sprachliche Normverstöße nicht verankert werden.

„Die Schreibung orientiert sich an der Lautung.“

- Für die deutsche Sprache trifft dieses Prinzip manchmal, für die englische Sprache kaum zu. Durch die Übertragung dieses L1-Prinzips kommt es zu negativem Transfer in L2.

„Die Schreibung hat eine dienende Funktion. Die Funktion von Sprache ist wichtiger als die Form von Sprache.“

- Sowohl die Funktion als auch die Form von Sprache garantieren eine erfolgreiche Kommunikation.

„Das Regellernen wirkt sich negativ auf die Kreativität des Kindes aus.“

- Regeln geben den Kindern einen Rahmen, der ihnen hilft sich in dem komplexen System Sprache zu orientieren.

„Die induktive Methode ist besser geeignet für die Erschließung einer Sprache als die deduktive Methode.“

- Nicht alle Kinder können Regelhaftigkeiten selbst erschließen. Sie vertrauen auf die Kenntnisse und den Wissensvorsprung der Erwachsenen.

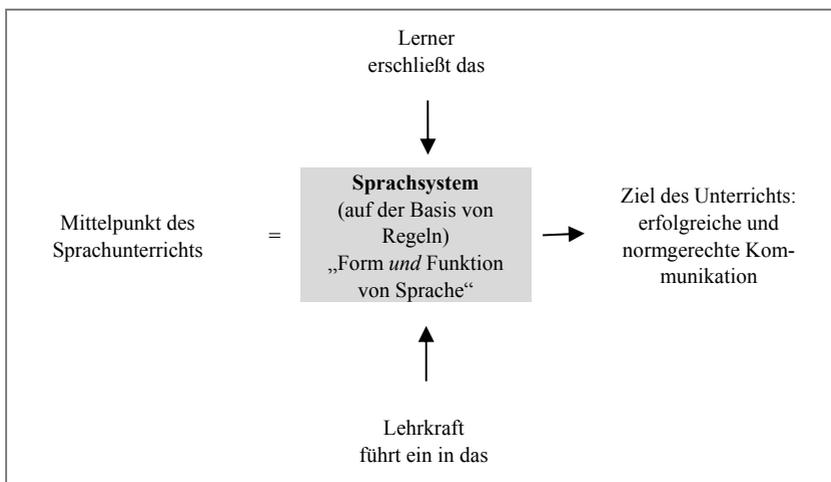
2. SCHRITT: BETRACHTUNG DES GESAMTEN SPRACHSYSTEMS UND SPRACHLERNPROZESSES

zum Beispiel:

- Berücksichtigung der Normierung von Sprache in allen Bereichen des Unterrichts (auch beim freien Schreiben, beim Hörverstehen usw.)
- Entwicklung neuer Testverfahren und Bewertungssysteme, die nicht nur eine Teilfertigkeit messen
- Fokus auf dem muttersprachlichen Lernprozess *und* dem fremdsprachlichen Lernprozess
- Entwicklung von Strategien zur Verhinderung frühzeitiger Verankerung von Normverstößen

3. SCHRITT: ENTWICKLUNG EINER NEUEN METHODIK

Weder der Lerner noch die Lehrkraft stehen im Mittelpunkt des Unterrichts, sondern die Sprache als Lerngegenstand. Die Kinder werden durch die Lehrkraft auf der Grundlage von Regeln in das sprachliche System eingeführt, innerhalb dessen sie ihre Rechtschreibung erproben, verbessern und teilweise selbst erschließen können (z. B. durch Transfer). Deduktive und induktive Verfahren ergänzen sich. Das Ziel ist eine erfolgreiche und normgerechte Kommunikation.



4 Zusammenfassung

Angesichts der immer häufiger beklagten Rechtschreibdefizite von Schulabgängern ist es notwendig, die Gründe zunächst innerhalb des Unterrichts an der Schule zu suchen, da hier die Grundlagen für eine Schreibkompetenz gelegt werden. Es gibt zahlreiche Belege dafür, dass durch die Methodik des Schreibunterrichts eine defizitäre Rechtschreibung gefördert wird, da Fehlannahmen in Bezug auf den Lernprozess eine ganz entscheidende Rolle spielen. Ein Paradigmenwechsel ist erforderlich, bei dem die sprachliche Normierung und sprachliche Konventionen in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt werden. Das Ziel einer regelbasierten Rechtschreibkompetenz ist eine erfolgreiche Kommunikation, bei der sowohl die Form als auch die Funktion in gleicher Weise von Bedeutung sind.

Literatur

- Bayer, Klaus (2009-2011), „*Linguistik, Sprachkritik und Sprachkultur*“, nicht publiziertes Manuskript als Download verfügbar unter: (www.germanistik.uni-hannover.de/bayer_downloads.html: 1-14), 24.10.2013.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2000), *Lehrplan für die bayerische Grundschule (Juli 2000). Fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben, Fachprofile*.
- Brügelmann, Hans & Erika Brinkmann (2012), „Freies Schreiben im Anfangsunterricht? Eine kritische Übersicht über Befunde der Forschung“, in: *leseforum.ch*, 2/2012 (als Download verfügbar unter: www.leseforum.ch/bruegelmann_brinkmann_2012_2.cfm): 1-33.
- Wolfram Bublitz (2010), „Warum richtet sich die Schreibung nicht immer nach der Aussprache?“ Universität Augsburg, (http://www.uni-augsburg.de/akademische_frage/16_Schreibung_und_Aussprache.html), 09.10.2013.
- Butzkamm, Wolfgang (1971), „Aufgeklärte Einsprachigkeit“, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1, 40-55.
- Butzkamm, Wolfgang (1971), „Zum Prinzip der Einsprachigkeit – Dogma oder Forschungsproblem der Fremdsprachendidaktik?“, *Neusprachliche Mitteilungen* 1, 39-46.
- Butzkamm, Wolfgang (1972), *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang (1976), „Methodenstreit und kein Ende. 10 Thesen zur Konzeption und Rezeption der Aufgeklärten Einsprachigkeit“, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3, 227-235.
- Butzkamm, Wolfgang & Eschbach, Stefan (1980), „Einführung in die Praxis und Theorie der bilingualen Methode“, *Zielsprache Deutsch* 4, 2-7.
- Butzkamm, Wolfgang (1983), „Prinzip der Einsprachigkeit / Rolle der Muttersprache“, in: Donnerstag, Jürgen & Knapp-Potthoff, Annelie (Hrsg.), *Kongreßdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*, Tübingen: Narr, 133-142.
- Goswami, Usha (2001), *So denken Kinder: Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung*, Bern: Huber.

- Greinei, Lena (2012), „Das Niveau sinkt“, *Der Spiegel* 40, 48-49.
- Hessisches Kultusministerium (1995), *Rahmenlehrplan für die hessische Grundschule*, (http://grundschule.bildung.hessen.de/rahmenplan/Teil_B/TBde/TBde2/TBde2_2/TBde2_2_4.html), 09.10.2013.
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (2010), *Vergleichsarbeiten 2010. 8. Jahrgangsstufe (VERA-8) Englisch: Didaktische Handreichung zu Testheft II*, Berlin.
- Korta, Kepa & John Perry (2012), „Pragmatics“, in: Zalta, Edward N.(Hg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, (<http://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/pragmatics/>), 09.10.2013.
- Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen, „Standardorientierte Unterrichtsentwicklung Deutsch Modul 1: Umgang mit den Kernlehrplänen“: 41-44, als Download verfügbar unter (www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/.../teil-2.pdf), 09.10.2013.
- Lehnen-Beyel, Ilka (2010), „Die Großen wissen’s besser: Kinder imitieren eher Erwachsene als Altersgenossen“, *bild der wissenschaft* (<http://www.wissenschaft.de/wissenschaft/news/310085>), 09.10.2013.
- Rakoczy, Hannes & Tomasello, Michael (2008), „Kollektive Intentionalität und kulturelle Entwicklung“, *DZPhil* 56/3, 1-10.
- Rakoczy, Hannes; Tomasello, Michael & Warneken, Felix (2008), „The Sources of Normativity: Young Children’s Awareness of the Normative Structure of Games“, *Developmental Psychology* 44/3, 875-881.
- Rakoczy, Hannes (2009), „Die wollen doch nur spielen. So-tun-als-ob als Wiege von Darstellung und Perspektivität?“, in: Klein, Julian (Hg.), *per.SPICE! Wirklichkeit und Relativität des Ästhetischen*, Berlin: Verlag Theater der Zeit, 74-87.
- Röber, Christa (2011), „Ermittlung rechtschreiblicher Kompetenz“, in: Bredel, Ursula & Reißig, Tilo, *Weiterführender Orthographieunterricht*, Hohengehren: Schneider, 509-545.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1996), „Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten“, in: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit – Writing and Its Use*, Band 10 (Halbband 2), Berlin /New York: de Gruyter, 1153-1169.

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft und Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (2004), *Rahmenlehrplan für die Grundschule, Berlin-Brandenburg*, (http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/curricula_gs_bb.html), 09.10.2013.
- Siepmann, Dirk (2012), „Spracherwerb in komplexen Kompetenzaufgaben: Einige Leitlinien und Beispiele für deren Umsetzung“, in: Hallet, Wolfgang & Krämer, Ulrich (Hrsg.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*, Stuttgart: Klett, 30-44.
- Staatsinstitut für Bildungsforschung und Schulentwicklung München (2010), *Ländergemeinsame Vergleichsarbeiten in Bayern VERA-8. Handreichung für die Umsetzung an bayerischen Schulen (Aktualisierte Version 2010)*, München.
- Thomé, Günther (2011), *ABC und andere Irrtümer über Orthographie, Rechtschreiblernen und LRS/Legasthenie*, Oldenburg: ISB.
- Viëtor, Wilhelm (Quousque Tandem, 1882), *Der Sprachunterricht muss umkehren. Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*, Heilbronn: Henninger.
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2001), *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim und Basel: Beltz.

Sylke Bakker

Neue Perspektiven für den Englischunterricht

***Assessments Literacy* im kompetenzorientierten Englischunterricht – Perspektiven für eine veränderte Diagnosekultur**

Abstract

Ausgehend von dem aus dem angelsächsischen Raum stammenden Begriff der Assessment Literacy lotet der Beitrag Möglichkeiten und Grenzen einer veränderten Diagnosekultur in einem auf Kompetenzerwerb ausgerichteten Englischunterricht aus. Die zentrale Fragestellung besteht darin zu erkunden, welche Orientierungspunkte es für Fremdsprachenlehrkräfte auf curricularer und fachdidaktischer Ebene gibt. Auch wird erörtert, welche Rolle Diagnostik im kompetenzorientierten Englischunterricht spielt. Außerdem erfolgt ein Überblick zu Kompetenzstufenmodellen und deren Relevanz und Umsetzbarkeit im Unterricht. Die Analyse von Referenzdokumenten, die den curricularen und fachdidaktischen Rahmen für fachgerecht ausgeführte und lernförderliche Diagnosen im kompetenzorientierten Englischunterricht bilden, wird schließlich mit einer empirischen Studie zur Rekonstruktion von Prozessen der Leistungsbeurteilung verglichen.

1 Kompetenzorientierter Englischunterricht – wie geht das?¹

Spätestens seit der Einführung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache durch die Kultusministerkonferenz im Jahre 2004 steht für alle am Fremdsprachenunterricht Beteiligten eine Umstellung von traditionellen Mo-

1 Die Überschrift ist angelehnt an Andreas Fendts Beitrag „Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das?“ (Fendt 2010).

dellen hin zu einer Ausrichtung des Unterrichts in Richtung Kompetenzerwerb an. Dieser Ansatz markiert eine Abkehr von den inputorientierten Rahmenrichtlinien, die lediglich darlegten, was im Unterricht behandelt werden sollte. Kompetenzorientierte Curricula legen stattdessen die Resultate des Unterrichts auf SuS-Seite fest. Die Bildungsstandards geben somit „eine an messbaren Ergebnissen des Unterrichts ausgerichtete *empirische Orientierung*“ (Helmke 2009: 234). Die Durchführung von Unterricht erfordert folglich eine „bewusste[e] und geplant[e] Förderung der in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen“ (Helmke 2009: 234). Andreas Helmke betont, dass ein am Erwerb von Fähigkeiten ausgerichtetes Unterrichten nach anderen Regeln funktioniere als traditionelle Konzepte. Daraus ergebe sich die Notwendigkeit, neue Wissensbestände zum Erwerb von Kompetenzen zu erschließen und außerdem zu erforschen, was für eine Art von Unterricht für den Erwerbsprozess förderlich sei (Helmke 2009: 235).

Bernd Tesch weist darauf hin, dass „Kompetenzorientierung“ als „weit gefasster Begriff“ in der Praxis nur „schwer operationalisierbar“ sei (Tesch 2010: 24). Auch Hartig und Klieme fordern eine begriffliche Präzisierung und weisen mit Weinert (2001) auf eine inflationäre Nutzung des Konzeptes der Kompetenzorientierung hin (Hartig & Klieme 2006: 128). Eine häufig genutzte Definition fasst Fendt zusammen, indem er Kompetenz „als Zusammenspiel von Wissen, Können und Wollen ..., das für die Bearbeitung komplexer Anforderungen erforderlich ist“, bezeichnet (Fendt 2010: 85). Die in den curricularen Vorgaben formulierten und für das jeweilige Fach konkretisierten Kompetenzen weisen nach Fendt zudem drei Dimensionen auf: Wissen, Können, Wollen (Fendt 2010: 86), welche Hilbert Meyer als „Tiefenstruktur“ bezeichnet und in diesem Zusammenhang noch einmal darauf aufmerksam macht, dass es sich bei der Formulierung um ein theoretisches Konstrukt handle, dessen Wirksamkeit lediglich in der tatsächlich gezeigten Leistung, der „Performanz“, sichtbar werde. Diese Ebene bezeichnet Meyer in seinem Modell als „Oberflächenstruktur“ (Meyer 2012: 7).

In einem weiteren Schritt in Richtung Unterrichtspraxis systematisiert Fendt das Konzept kompetenzorientierten Unterrichts, indem er sechs konstitutive Merkmale herausarbeitet: Individuelle Lernbegleitung, Metakognition, kognitive Aktivierung, Wissensvernetzung, Übung /Überarbeitung und lebensweltliche Anwendung (Fendt 2010: 87). Eine Rahmung des Unterrichts durch diese Bestandteile auf der curricularen Grundlage der Bildungsstandards, Kompetenzmodellen und Kerncurricula (Fendt 2010: 86f) wirkt möglicher-

weise der Gefahr entgegen, dass das Innovationspotential der Kompetenzorientierung in den Schulen gar nicht erst ankommt (Terhart 2012: 46). Dies sei der Fall, wenn scheinbar bewährte, traditionelle Muster fraglos übernommen würden und Lehrkräfte fälschlicherweise von einem „quantitativ-linearen ... Kompetenzaufbau“ (Tesch 2010: 25) ausgingen. Diese Überzeugungen oder *beliefs* (vgl. Borg 2009: 166) bestehen etwa in der Vorstellung, durch isoliertes Auswendiglernen von Vokabeln würden diese erfolgreich erworben oder die „Erfüllung des Lehrwerksprogramms“ sei eine Art Garantie für Unterrichtserfolg und Progression im Spracherwerb (Tesch 2010: 25).

Hilbert Meyer sieht „[d]as, was heute unter dem Schlagwort ‚Kompetenzorientierter Unterricht‘ diskutiert wird, [als] eine bunte Mischung aus alten und neuen Elementen“ (Meyer 2012: 5). Tatsächlich neu seien lediglich die Nutzung von empirisch validierten Kompetenzstufenmodellen und das Überprüfen von Kompetenzen mithilfe wissenschaftlich erstellter Tests (Meyer 2012: 5 & 9). Neben der bewussten Nutzung von Lern- und Lehrverfahren, die eine Steuerung des Lernprozesses auf Seiten der SuS ermöglichen, etwa Portfolios, Lernlandkarten oder Lerntagebüchern, schlägt Meyer Veränderungen bei der Leistungsbewertung vor. Dies könne beispielsweise durch eine verstärkte Orientierung an Kriterien und durch die Etablierung einer veränderten Feedbackkultur geschehen (Meyer 2012: 5).

Als Manifestation des Paradigmenwechsels im Fremdsprachenunterricht kann wohl der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) für Sprachen angesehen werden, da er sowohl Grundlage als auch Referenzsystem für die Curricula der sechzehn Bundesländer ist und zudem laut Franz-Josef Meißner zu einer „erheblichen Veränderung der fremdsprachlichen Praxen führen muss, vom Prüfungswesen bis hin zur Unterrichtsmethodik“ (Meißner 2011: 112). Tatsächlich bietet der Referenzrahmen mit Hilfe von Kann-Beschreibungen über sechs Kompetenzniveaus Praktikern die Möglichkeit, „alte Progressionsmuster“ (Meißner 2011: 113) zu hinterfragen, indem das Augenmerk nicht auf Mängeln, sondern auf tatsächlich vorhandener Sprachkompetenz liegt. Das Messen von Kompetenzen erfolgt auf der horizontalen Ebene (*scaling*) durch die Identifikation qualitativer Merkmale und auf der vertikalen Ebene (*branching*) durch die Benennung quantitativer Merkmale (Zydatiś 2005: 6). Bei genauerer Betrachtung scheinen die Niveaustufen des GeR tat-

sächlich für Nutzer zunächst leicht verständlich, da die Deskriptoren zumeist nach dem gleichen System aufgebaut sind.²

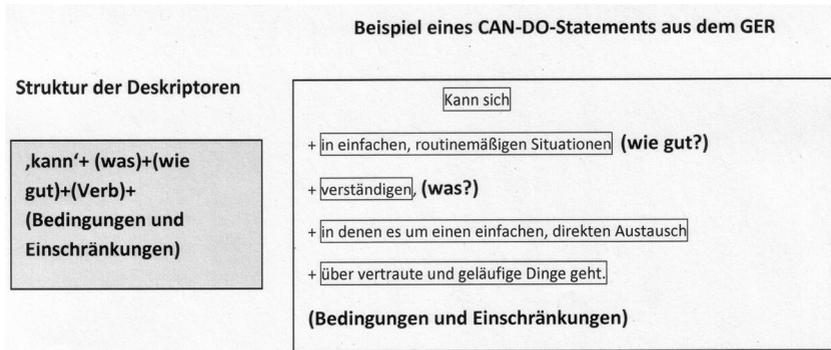


Abb. 1: Beispiel eines CAN-DO-Statements aus dem GeR nach Quetz (Quetz 2010: 46)

Die Kultusministerkonferenz schreibt die Pflicht zu einer sachlichen, objektiven und gerechten Beurteilung von SuS-Leistungen vor. Bei den dabei zum Einsatz kommenden Zensuren handelt es sich lediglich um Schätzverfahren zur Beurteilung einer Leistung auf einer Skala von eins bis sechs. Das bei der Zensurierung genutzte Messinstrument ist die Lehrperson selbst (Jürgens 2005: 71). Der GeR bietet insofern eine Chance zu einer Verbesserung der Diagnoseleistung und somit einer Anpassung des Unterrichts, als er laut Meißner „Grundlage für ein Eichinstrument [ist], das dazu beitragen soll, die bisherige Willkür im Prüfungswesen zu überwinden“ (Meißner 2012: 111). Ingrid Hesse und Brigitte Latzko stellen fest, dass obwohl Lehrerinnen und Lehrer ständig mit der Messung von Leistungen beschäftigt sind, lediglich über Indikatoren indirekt auf eine Kompetenz geschlossen werden kann und somit „der interessierende wahre Wert nicht direkt erfasst, sondern über den beobachtbaren Wert erschlossen werden muss“ (Hesse & Latzko 2009: 68f). Der GeR erfüllt von daher eine Forderung Helmkes an eine fachgerecht durchgeführte Diagnose, da „anhand vorgegebener Kategorien, Begriffe oder Konzepte geurteilt wird“ (Helmke 2009: 122).

Angemessene Lehrerdiaagnosen haben im Verbund mit Strukturierungshilfen nachweislich positive Effekte auf die Effektivität von Unterricht und die

2 Der Text von Jürgen Quetz wurde zur besseren Übersichtlichkeit in eine grafische Darstellung übertragen. Das Niveau A2 bezieht sich auf die Globalskala des GeR (Europarat 2001: 35).

Lernleistungen von SuS (Helmke 2009: 132). Mit Klieme verweist Tesch auf einen zyklischen Verlauf des kumulativen Kompetenzaufbaus:

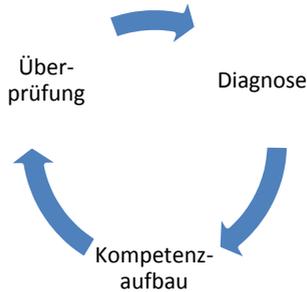


Abb. 2: Kumulativer Kompetenzaufbau (Tesch 2010: 27)

Für Lehrerinnen und Lehrer erscheint es bei der Antwort auf die Frage nach Gelingensbedingungen kompetenzorientierten Englischunterrichts zunächst wichtig, um die besondere Bedeutung von Diagnostik im Prozess eines kumulativen sprachlichen Kompetenzaufbaus zu wissen und zudem den GeR als Basis eines Eichinstrumentes zu kennen, um ihn in einem weiteren Schritt für den eigenen Unterricht zu adaptieren. Diese Art der flexiblen Nutzung ist von den Mitarbeitern am Referenzrahmen durchaus intendiert (Europarat 2001: 30).

Karin Kleppin erkannte bereits 2003 zahlreiche Vorteile für die Nutzer der Skalen des GeR, da diese

- für Lehrende und Lernende leicht verständlich und ohne Training einsetzbar seien.
- ein klares Referenzsystem zur subjektiven Selbsteinschätzung von Lernenden und der objektiven Leistungsmessung in Prüfungen böten.
- Lernfortschritte in kurzen und knappen Formulierungen abbildeten und so eine Verortung auf einem bestimmten Niveau ermöglichten.
- als Basis für Testentwicklung dienen könnten.
- auf mehreren Ebenen (Institution, Gruppe, Individuum) Vergleiche zwischen Lernleistungen erlaubten (Kleppin 2003: 109).

Um den Referenzrahmen als Dokument zur Planung und Überprüfung von Kompetenzerwerb einschätzen zu können, erscheint ein Überblick zu Kompetenzstufenmodellen und Kompetenzdiagnostik sinnvoll.

2 Kompetenzstufenmodelle und Kompetenzdiagnostik

Obschon sich Modelle der Kompetenzstufung und -entwicklung, die für schulpraktische Zwecke zu verwenden sind, noch in einem Anfangsstadium befinden, liegen doch Erfahrungen mit Kompetenzdiagnostik vor, die für Fremdsprachenlehrkräfte von Belang sind. Das aus der Psychologie stammende Konzept der Binnenstrukturen zur Erfassung von Leistungsunterschieden bildet neben der Kontextualisierung und Lernbarkeit ein drittes Kriterium zur Unterscheidung von Intelligenz einerseits und Kompetenzen andererseits (Hartig & Klieme 2006: 129). Jene Binnenstrukturen von Kompetenzen leiten sich jeweils direkt aus konkreten Anforderungsstrukturen in der ziel-sprachlichen Kommunikation ab.

Wolfgang Zydatiß benennt als „Referenzdokumente“ für den Fremdsprachenunterricht sowohl den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen, die Klieme-Expertise (2003) zu den Bildungsstandards (2003) als auch diese selbst. Die Zielrichtung kompetenzorientierten Unterrichts und einer Ausrichtung an Standards liege in der gezielten Unterrichtsentwicklung und einer Verbesserung schulischen Lernens (Zydatiß 2010: 59). Sowohl Zydatiß als auch Vollmer unterscheiden bei der Erforschung von Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht zwei Dimensionen, die zur empirisch abgesicherten Diagnose von Lernständen notwendig seien: die Entwicklung von Kompetenzstruktur- und Kompetenzentwicklungsmodellen (Zydatiß 2010: 60; Vollmer 2010: 372f).

Erstere bieten die Möglichkeit, „die für das jeweilige Lernfeld bzw. Fach konstitutive Fähigkeit in ihrer Gesamtheit abzubilden“ (Zydatiß 2010: 60). Als Beispiele nennt Zydatiß neben den Ansätzen Piephos (1979) und Bachmans (1990), die beide kommunikative Sprachkompetenz in der Fremdsprache abbilden, auch das dem GeR zugrunde liegende Konzept von *Foreign Language Proficiency*. Solche Systeme müssten die Möglichkeit bieten, sowohl Teilkompetenzen als auch Kategorien und Kriterien klar zu identifizieren und mit Hilfe von qualitativen Verzweigungen und quantitativen Abstufungen ein System zur Bestimmung von Kompetenzausprägungen zur Verfügung zu stellen (Zydatiß 2010: 60).

Obwohl Zydatiß durchaus Kritik an der Skalierung des GeR übt (Zydatiß 2005: 7), räumt er doch ein, dass diesem ein „handlungs- und aufgaben-basierter Sprachbegriff“ zugrunde liege und er die Praxis anerkannter europäischen Sprachtests widerspiegele (Zydatiß 2010: 61). Der Autor hebt her-

vor, dass ohne ein skalenbasiertes Kompetenzmodell überhaupt keine Messungen unterschiedlicher Aspekte sprachlicher Fähigkeiten vorgenommen werden könnten. Auch sei ein Bezugssystem wie der GeR die Voraussetzung für eine Zertifizierung bestimmter Kompetenzniveaus (Zydati 2010: 60). Das Problem, eindeutige *benchmarks* zu definieren, werde durch eine statistische Schwierigkeitsanalyse von Testaufgaben und eine Abstimmung der Beurteilungen durch Experten in Angriff genommen (Zydati 2010: 61). Der Autor sieht Kompetenztesten trotz der bereits vorhandenen Werkzeuge als wichtige Zukunftsaufgabe an (Zydati 2010: 61). Hinsichtlich der Konzeption von Kompetenzentwicklungsmodellen stellt er heraus, dass die sechs Niveaus des GeR ausdrücklich keine sprachlichen Entwicklungsstufen abbilden. Eine angemessene Modellierung sprachlicher Entwicklung von Lernenden sieht er zurzeit noch nicht realisiert (Zydati 2010: 61).

Trotz der aufgezeigten Grenzen der Modellierung sprachlicher Kompetenzen liegen durchaus empirisch abgesicherte Ergebnisse zu Schülerleistungen im Fach Englisch vor. Die DESI-Studie misst zu zwei Zeitpunkten die sprachlichen Kompetenzen von 11.000 Neuntklässlern in den Fächern Deutsch und Englisch (Rossa 2006: 2). Das zugrundeliegende Kompetenzmodell (Hartig; Jude & Wagner 2008) orientiert sich an der Bewältigung kommunikativer Situationen in zielsprachlichen Zusammenhängen, wobei zwischen Rezeption, Produktion und Bewusstheit als übergeordneten Kompetenzdimensionen unterschieden wird. Das Strukturmodell für das Fach Englisch umfasst als rezeptive Teilleistungen Lesen und Hörverstehen, im Bereich Bewusstheit Soziopragmatik und Grammatik sowie bei der Sprachproduktion Textrekonstruktion, Schreiben und Sprechen (Hartig & Klieme 2006: 131f).

Bei der Entwicklung von Kompetenzniveau modellen geht es darum zu bestimmen, welche Anforderungssituationen Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen zu meistern im Stande sind. Dabei gilt ein besonderes Augenmerk der Unterscheidung von Leistungsmöglichkeiten von Personen mit hohem bzw. niedrigem Kompetenzniveau. Die quantitativen Werte der getesteten Leistungen werden anhand von Kriterien interpretiert und skaliert. So entsteht eine Kompetenzskala mit unterschiedlichen Abschnitten, die das jeweilige Niveau markieren. Um Aufschluss über die jeweiligen Schwellenwerte zu erhalten, werden die Testaufgaben in ihrem Anforderungsprofil zunächst beschrieben, sodass mögliche Schwierigkeiten bei der Lösung vorausgesagt und unterschiedliche Kompetenzniveaus bestimmt werden können (Hartig & Klieme 2006: 134f).

3 *Assessment Literacy* als Voraussetzung kompetenzorientierten Englischunterrichts

Die Vorstellung einer „Kultur der Evaluation im Klassenzimmer“ (Weskamp 2011: 383) basiert auf konstruktivistischen Konzepten zu lebenslangem Sprachenlernen und metakognitiven Selbststeuerung sowie der eigenverantwortlichen Bewertung von Lernprodukten und Lernprozessen (vgl. Weskamp 2011: 382). Die Nutzung einer möglichst breiten diagnostischen Datenbasis zu den Leistungen einzelner Lernender soll gemäß der KMK-Standards für die Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz 2004) auch in Deutschland produktiv für den Lernprozess genutzt werden und zu einer lernförderlichen Atmosphäre in den Klassenzimmern führen. In die Vorstellung eines positiven Lernklimas fügt sich das Konzept des *Assessment for Learning* ein, einer Art der Leistungsbewertung, die „formativ“ auf den Lernprozess wirken soll (Fautley & Savage 2008: 37). Der Begriff *Assessment* wird im angelsächsischen Sprachraum, verstärkt jedoch auch in Deutschland, im Sinne einer Begleitung von Lernprozessen anstatt der Beschränkung auf die bloße Beurteilung einer Leistung verstanden. Über die Rolle eines „Richters“ hinaus bedeutet im englischen Sprachraum verwendete Terminus *Assessment Literacy* für Lehrkräfte zunächst einmal, ihre Beurteilungskompetenz zu schulen, d. h. „eigene und fremde Leistungen nach internen und externen Standards zu bewerten“ (Schratz & Westfall-Greiter 2010: 98f).

Die Etablierung einer veränderten Lern- und Leistungskultur in deutschen Klassenzimmern erscheint umso dringlicher, als aktuelle Studien zur Beurteilungspraxis von Lehrkräften (Zaborowski et al. 2009) zeigen, dass es sich bei Leistungsbewertungen oft um aktive Konstruktionen der Lehrenden handelt: sowohl „schlechte“ als auch „gute“ SuS werden durch übermäßigen Pessimismus oder aber durch ungerechtfertigte Kulanz als solche deklariert (Bennewitz 2011: 206). Terhart verweist auf Stereotype und implizite Persönlichkeitstheorien auf Lehrerseite (Terhart 2011: 704) und betont, dass es sich bei Lehrerurteilen an deutschen Schulen nicht um „diagnostische Akte“, sondern um „das Ergebnis einer sozialen Konstruktion“ handle: „Noten werden nicht gefunden, sondern aktiv erzeugt“ (Terhart 2011: 706).

Schrader bezieht sich in diesem Zusammenhang auf ein Linsenmodell, welches besagt, dass beobachtbare Indikatoren lediglich auf nicht direkt zugängliche Merkmale einer SuS-Leistung hinweisen. Proximale und distale Merkmale seien dabei als konvexe Linse vorstellbar. Ein kompetenter *Rater* zeichne sich

durch die Nutzung tatsächlich aussagekräftiger Indikatoren für Vorhersagen und durch die Berücksichtigung der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität aus. Das Hauptproblem bei Lehrkräften liege in der mangelnden Orientierung an absoluten Maßstäben und stattdessen einer Konzentration auf die Klasse als Bezugssystem der Leistungsbewertung (Schrader 2011: 698). Für Fremdsprachenlehrkräfte ergibt sich die Herausforderung, Daten über sprachliche Performanz von Lernenden im Unterricht zu sammeln und daraus spontan Schlüsse für adaptiven Unterricht im Sinne von Strukturierungshilfen (*scaffolding*) zu ziehen. Nat Bartels verwendet den Terminus *cognitive bottleneck*, um zu verdeutlichen, dass der Arbeitsspeicher oft nicht ausreiche, um SuS-Produkte ad hoc so zu beurteilen, dass Wissen über Sprache (*Knowledge about Language, KAL*) und Wissen über Spracherwerb (*Second Language Acquisition, SLA*) zur Anwendung gebracht werden könnten (Bartels 2009: 126; 129-130). Da es sich bei diagnostischer Kompetenz laut Schrader „um ein Bündel unterschiedlicher Fähigkeiten“ handelt (Schrader 2011: 691) und es zudem lediglich Anhaltspunkte darüber gibt, wie in diesem Bereich Fähigkeiten aufgebaut werden können, erscheint ein Blick auf die angelsächsische Handhabung von Fragen des *Assessments* lohnenswert.

Die Selbstständigkeit, aber auch die Isolation von Lehrkräften in Deutschland bei der Aufgabe des Beurteilens und Diagnostizierens steht im Gegensatz zu Praxen in den USA und in Großbritannien. Dort wurde seit den neunziger Jahren der evidenzbasierte Ansatz des *Scientific Measurement* mit konstruktivistischen Vorstellungen von Lernen kombiniert, sodass einerseits standardisierte Tests im Sinne summativer Einschätzung von Leistung zum Einsatz kommen und gleichzeitig auf der Ebene des Klassenraums formative Elemente des *Assessments* zur Förderung von Lernprozessen genutzt werden (Terhart 2011: 699; 701). Nach diversen Bewertungsspannen in Großbritannien (*marking 'shambles'*) erfährt in den letzten Jahren *classroom assessment* und die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern im Bewertungsprozess erneut eine deutliche Aufwertung (Gardner 2010: 3). Mit dem nötigen Training seien Urteile von Lehrkräften ähnlich verlässlich wie die geeichter Testinstrumente und zudem lernförderlicher: „*This is the principle that assessment of any kind should ultimately improve learning.*“ (Gardner 2010: 2). Als weiterer Vorteil könnte die höhere curriculare Validität von Lehrerurteilen auf Klassenraumbene genannt werden (Schrader 2011: 686f).

Die Situation in Deutschland ist grundlegend anders gewachsen als im angelsächsischen Bereich, da die Beurteilungspraxis zumeist „erfahrungsfundier[t]

und individuell geprägt“ scheint (Terhart 2011: 701) und zudem der pädagogisch-psychologische Wissensbestand, das Vorhandensein von Beurteilungskategorien, einer gemeinsamen Fachsprache und nicht zuletzt Reflexionskompetenz immer noch Entwicklungsaufgaben darstellen. Ein Art zu denken, die „wie beim professionellen Diagnostiker hypothesengeleitet und evidenzbasiert ist“ (Schrader 2011: 693) wäre mit den vorhandenen Modellen zu Sprache und Spracherwerb im Verbund mit dem GeR und für den Unterricht adaptierten Kompetenzrastern zwar grundsätzlich denkbar, der gängigen Praxis entsprechen sie jedoch anscheinend nicht.

Im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen könnte durch die Nutzung des Europäischen Fremdsprachenportfolios für Lehrer in der Ausbildung (*European Portfolio for Student Teachers of Languages*) eine veränderte Auffassung und Praxis zum Thema Leistungsbewertung im Sinne einer Leistungsbeurteilungskompetenz angebahnt und zudem eine Art Werkzeugkasten mit *assessment tools* zur Verfügung gestellt werden, die sich in anderen Ländern bewährt haben und die auszuprobieren in jedem Fall den Nutzen einer verbesserten Reflexionskompetenz hätte (Newby et al. 2007). Neben der Entwicklung von Beurteilungsinstrumenten unter Nutzung geeigneter Lern- und Testaufgaben ginge es in einem weiteren Schritt um die Auswertung, Interpretation und Verwendung der erzielten Ergebnisse und schließlich um ein gezieltes Training der Selbstbeurteilungskompetenz (Schratz & Westfall-Greiter 2010: 99).

Schratz und Westfall-Greiter nutzen die Ansätze und Erkenntnisse verschiedener Wissenschaftler für ein Modell zur Leistungsbeurteilungskompetenz, welches in den Bereichen „Verstehen“ und „Anwenden“ folgende Aspekte und Aktivitäten zusammenstellt (Schratz & Westfall-Greiter 2010: 100):

Leistungsbeurteilungskompetenz	
Verstehen	Anwenden
<ul style="list-style-type: none"> • Fachbegriffe und -konzepte • Funktionen und Wirkungen von Leistungsbewertung • Funktionen von Aufgabenformaten und Beurteilungsmodi • Gütekriterien für Leistungsevaluierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung eines zielgerechten Leistungsbeurteilungssystems • Auswahl und Anwendung von zielgerechten Instrumenten • Entwicklung und Anwendung von Beurteilungskriterien und -rastern

Abb. 3: Leistungsbeurteilungskompetenz nach Schratz / Westfall-Greiter (2010)

Um im Bereich des Fremdsprachenunterrichts, speziell des Englischunterrichts, ein Mindestmaß an Leistungsbeurteilungskompetenz zu erreichen, wären meines Erachtens neben einer gemeinsamen Fachsprache auch Kenntnisse zu Sprache und Spracherwerb und Sprachenlernen im schulischen Kontext (vgl. Bartels 2009: 126; 128) wünschenswert. Matthias Trautmann verweist auf die DESI-Studie, die in Bezug auf interkulturelle Sensibilität „fast zwei Drittel [der Englischlehrkräfte] auf den niedrigsten Stufen *denial*, *defense*, *minimization*“ verortet und zudem feststellt, dass lediglich die Hälfte eine fachdidaktische Zeitschrift bezieht (Trautmann 2010: 347). Kathleen Graves betont, dass es keinen klaren Konsens zu der Frage gebe, über welche Wissens Elemente Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer verfügen sollten (Graves 2009: 120), damit eine kognitive Flexibilität bei der spontanen Analyse von sprachlichen Schülerprodukten (*generalisable KAL*) gewährleistet wäre (Bartels 2009: 129). Die „empirische Wende“ als Lehrkraft nachzuvollziehen impliziert zudem laut Friedrich-Wilhelm Schrader neben diagnostischer Kompetenz auch eine gezielte Nutzung selbst erhobener bzw. aus Schulleistungsstudien bezogener Daten für die Unterrichtsentwicklung und die Förderung individueller Lerner im Sinne eines adaptiven Unterrichts (Schrader 2011: 683). Für den Englischunterricht wären hier die DESI-Studie als *large scale assessment* (vgl. Rossa 2006) und als jährlich wiederkehrendes Phänomen auch die VERA-Schulleistungstests zu nennen. Die in empirischen Studien verwendeten Testinstrumente könnten Lehrkräften einen Einblick in die Praxis des professionellen *Language Testing* und somit Anlass für eine kritische Auseinandersetzung mit der Praxis der Leistungsmessung im eigenen Unterricht und auf der Ebene der Fachgruppe geben.

Im Sinne einer kollegialen Kooperation als *Community of Assessment Practice* (Terhart 2011: 706) und eines konkreten Trainings der Leistungsbeurteilungskompetenz im Team bietet sich nicht nur für den Englischunterricht der Diagnosezyklus Helmkes (Helmke 2009: 142) an, der neben der Überprüfung der eigenen Diagnosen und Prognosen auch eine Auseinandersetzung mit Lern- und Testaufgaben im Unterricht ermöglicht (vgl. Tesch 2010). Im Mittelpunkt steht für Helmke kein mechanisches Abarbeiten der Schritte, sondern das „Anstoßen von Diskursen zu Aufgaben, deren Eigenschaften und Schwierigkeitsgrad“ (Helmke 2009: 143). Der wohl interessanteste Schritt besteht in der Analyse der Diskrepanzen zwischen Prognose und tatsächlichem Ergebnis. Als theoretischer Hintergrund können in diesem Zusammenhang die unter Punkt eins und zwei dieses Beitrags genannten Referenzdokumente und Kompetenzmodelle dienen.

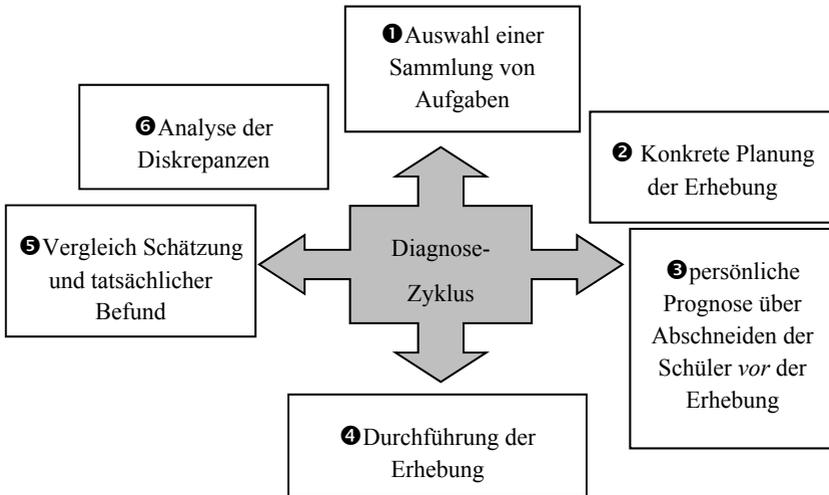


Abb. 4: Diagnosezyklus nach Helmke (Helmke 2009: 142)

Die Verzahnung von Kompetenzaufbau und Kompetenzdiagnostik zur kontinuierlichen evidenzbasierten Anpassung des Unterrichts mit dem Ziel Verbesserung der Schülerlernleistungen verdeutlicht die Notwendigkeit des Aufbaus diagnostischer Expertise auf Lehrerseite, die auch im Unterrichtsalltag trägt. Im Verbund mit Videographie (Schrader 2011: 690; Tesch 2010) und einer neuen Aufgabenkultur (Schrader 2011: 687) wäre durch möglichst praktisch orientierte und dennoch theoretisch angemessen unterfütterte Programme in der Lehrerbildung (Bartels 2009: 129) eine nachhaltige Unterrichtsentwicklung möglich. Passende Formen des *Assessments* könnten somit integraler Bestandteil des Unterrichts werden und durch die Verknüpfung mit empirischen Befunden und selbst erhobenen Daten einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung des Sprachenlernens leisten. Durch Verzicht auf hochinferente und durch Intuition geprägte Lehrerurteile (Hesse & Latzko 2009: 43) könnte so die durch „Evidenz“ gewonnene Sicherheit in Beurteilungsfragen (Schratz & Westfall-Greiter 2010: 63) den Standard der Unterrichtsqualität insgesamt deutlich heben. In Anlehnung an Fautley und Savage kann ein Konzept zu Unterricht, Lernen und Leistungsbewertung grafisch folgendermaßen dargestellt werden

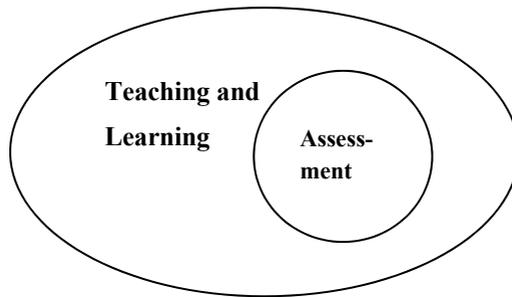


Abb. 5: „Assessment within teaching and learning“ (Fautley & Savage 2008: 14)

Die Grafik verdeutlicht auch die Untersuchungsergebnisse und Einschätzung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die die formative Dimension der Leistungsbewertung zur Verbesserung des Lernens als wichtige Entwicklungsaufgabe des Bildungswesens der Teilnehmerländer ansieht (OECD 2005: 13). Die Vorstellung, dass lernförderliche *Assessments* ein Schlüssel zu verbesserten Lernleistungen auf Schülerseite sein können, bezeichnet Gardner denn auch als „*truly global phenomenon*“ (Gardner 2010: 5). Qualitativ hochwertige Formen der Leistungsbewertung können selbstverständlich nur dann durchgeführt und genutzt werden, wenn auf Seiten der Lehrkräfte eine entsprechende *Assessment Literacy* messbar vorliegt. Lernförderliches Feedback fällt beispielsweise mit einer Effektgröße von 0,79 ins Gewicht und ist damit ein sehr bedeutsamer Faktor (Hattie 2012: 116), der von Lehrkräften durch entsprechendes Training tatsächlich erreicht werden kann.

4 Assessment Literacy – Blick in die Praxis und Ausblick

Die empirische Basis zur Beantwortung der Frage, wie es um die *Assessment Literacy* in der Praxis tatsächlich bestellt ist, bildet die qualitative Interviewstudie mit rund zwanzig Englischlehrerinnen und -lehrern, die jeweils zusätzlich zu ihrer Unterrichtstätigkeit noch mindestens eine Zusatzfunktion bekleiden und folglich als Experten für fachdidaktische und curriculare Themen betrachtet werden können (Bakker 2013). Ein Ziel der Untersuchung bestand unter anderem darin, Aufschluss über die Kenntnisse und Kompeten-

zen der Befragten im Bereich der Diagnostik zu erhalten. Dabei ging es sowohl um die psychologisch-pädagogische Dimension des Begriffs als auch um die Entwicklung empirisch fundierter oder aber lediglich pragmatisch konstruierter Kompetenzstufenmodelle.

Die Interviewstudie zeitigte zum Themenbereich Diagnostik Ergebnisse, die einerseits bereits bekannte Befunde bestätigen und darüber hinaus das Bild des Fremdsprachenlehrers als *Assessor*, *Rater* und Diagnostiker noch ausschärfen. Die Daten zeigen, dass die befragten Experten mehrheitlich über eher geringe explizite Kenntnisse bezüglich diagnostischer Prozesse und Modelle im Englischunterricht verfügen. Sie nutzen nur selten ein Instrumentarium, welches kompetenzstufenbezogenes Beobachten, eine Analyse von Aufgabenschwierigkeiten und folglich individuelles Fördern auf der Basis von Kompetenzentwicklungsmodellen zum Ziel hat. Nur vereinzelt wurden Lernstandsdiagnosen und individuelle Lernprozessbegleitung in ein Gesamtkonzept von Lehren, Lernen und Testen integriert. Auch die lernförderliche Nutzung des GeR und der VERA-Lernstandserhebung erfolgte in den meisten Fällen im Alleingang bzw. entfiel ganz.

Die befragten Experten schienen sich im Gegensatz zu Lehrkräften ohne Zusatzfunktionen zumeist ausführlich mit der Umstellung des Fremdsprachenunterrichts auf Kompetenz- und Outputorientierung auseinandergesetzt zu haben und konnten auch ihren Fortbildungsbedarf im Bereich der Kompetenzdiagnostik recht klar formulieren. Hemmende Faktoren bei der Erprobung neuer Formen der Leistungsbewertung liegen vermutlich sowohl in dem zu wenig genutzten Potential der Fachgruppen als „schlafende Riesen der Unterrichtsentwicklung“ (Schatz & Westfall-Greiter 2010: 74). Der Prozess vom intendierten zum implementierten Curriculum kann offensichtlich im Team am effektivsten umgesetzt werden und überfordert „Einzelkämpfer“ (vgl. Schratz & Westfall-Greiter 2010: 41). Zum Tragen kommt auch die Analyse Schraders, dass „über die Grundlagen diagnostischer Kompetenz sowie deren Einbettung in das Gesamtgefüge von Lehrerkompetenzen bislang kaum etwas bekannt“ sei (Schrader 2011: 688). Den befragten Praktikern mangelt es neben diagnostischer Expertise (Helmke 2009: 122) besonders an zielführendem, fachlichen Diskurs mit anderen Lehrkräften und Experten im Bereich der Leistungsbeurteilung sowie an konkreten Erfahrungen mit empirischen Testverfahren und wissenschaftlichen Grundlagen der pädagogischen Diagnostik.

Schlussfolgerungen zum Thema *Assessment Literacy* bei Englischlehrkräften lassen sich v. a. auf der Ebene der Lehrerausbildung und -weiterbildung formulieren. Bereits zu Beginn des Studiums müssten Reflexionsprozesse über den Erwerb sprachlicher Kompetenzen, deren Abbildung, Überprüfbarkeit und Modellierung gezielt angebahnt werden. In der beruflichen Praxis sollte dann eine an Kompetenzstufenmodellen orientierte gezielte Beobachtung ebenso selbstverständlich sein wie die Überprüfung der Wirksamkeit von geeigneten Aufgabenformaten zum Erwerb und zur Überprüfung sprachlicher Kompetenzen.

Literatur

- Bakker, Sylke (2013), „Mit Englischlehrkräften über Fragen des Assessments aus Sicht von Englischlehrkräften. Empirische Annäherungen durch qualitative Inhaltsanalysen“, in: Kupetz, Rita & Blell, Gabriele (Hrsg.), Fremdsprachendidaktik inhalts und lernerorientiert, Band 24, Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Bennewitz, Hedda (2011), „„doing teacher“ – Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive“, in: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster: Waxmann Verlag, 192-213.
- Borg, Simon (2009), „Language Teacher Cognition“, in: Burns, Anne & Richards, Jack C. (Hrsg.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*, Cambridge: University Press, 163-171.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Linz: Langenscheidt Verlag.
- Fautley, Martin & Savage, Jonathan (2008), *Assessment for Learning and Teaching in Secondary Schools. Achieving QTS*, Exeter: Learning Matters.
- Fendt, Andreas (2010), „Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrarbeit“, *Friedrich Jahresheft 28, Lehrarbeit /Lehrersein*, 85-89.

- Gardner, John (2010), „Developing Teacher Assessment: an Introduction“, in: Gardener, John; Harlen, Wyenne; Stobart, Gordon & Montgomery, Martin, *Developing Teacher Assessment*, Maidenhead: Open University.
- Graves, Kathleen (2009), „The Curriculum of Second Language Teacher Education“, in: Burns, Anne & Richards, Jack C. (Hrsg.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*, Cambridge: University Press, 115-124.
- Hartig, Johannes & Klieme, Eckhard (2006), „Kompetenz und Kompetenzdiagnostik“, in: Schweizer, Karl (Hg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik*, Berlin, Heidelberg: Springer, 128-143.
- Hartig, Johannes; Jude, Nina & Wagner, Wolfgang (2008), „Methodische Grundlagen der Messung und Erklärung sprachlicher Kompetenzen“, in: DESI-Konsortium (Hg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*, 34-54.
- Hattie, John (2012), *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*, Abingdon: Routledge, Chapman & Hall.
- Helmke, Andreas (2009), *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Hesse, Ingrid & Latzko, Brigitte (2009), *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen & Farmington Hills, USA: Verlag Barbara Budrich.
- Jürgens, Eiko (2005), *Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht*, St. Augustin: Academia.
- Klieme, Eckhard et al. (Hrsg.) (2003), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn. (http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) 05.08.2012.
- Kultusministerkonferenz (Beschluss vom 04.12.2003), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*, München: Luchterhand Verlag.
- Kultusministerkonferenz (Beschluss vom 16.12.2004), *Standards für die Lehrerbildung*. (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf), 05.08.2012.

- Meißner, Franz-Joseph (2011), „Die Problematik der Kompetenzorientierung nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Ein Plädoyer für die Berücksichtigung des lernrelevanten Vorwissens im Tertiärsprachenunterricht“, in: Reinfried, Marcus & Rück, Nicola (Hrsg.), Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. Festschrift für Inez De Florio-Hansen, Tübingen: Narr Verlag, 111-125.
- Meyer, Hilbert (2012). Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht. Handout zum Vortrag auf der didacta am 15. Februar 2012, 1-24.
- Newby, David, Allan, Rebecca et al. (2007), European Portfolio for European Teachers of Languages. Graz: European Centre for Modern Languages.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). Centre for Educational Research and Education (Hg.) (2005), Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms, Paris: OECD Publications.
- Quetz, Jürgen (2010), „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen“, in: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G., Handbuch Fremdsprachendidaktik, Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 45-49.
- Rossa, Henning (2006), „Large-scale assessment in DESI. Wie lassen sich Kompetenzen in der Fremdsprache Englisch erfassen?“, Praxis Fremdsprachenunterricht 3 (2), 2-11.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm (2011), „Lehrer als Diagnostiker“, in: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster: Waxmann Verlag, 683-698.
- Schratz, Michael & Westfall-Greiter, Tanja (2010), Schulqualität sichern und weiterentwickeln, Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Terhart, Ewald (2011), „Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers: Forschungslinien und Forschungsergebnisse“, in: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin, Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster: Waxmann, 699-717.
- Terhart, Ewald (2012). „Was wissen wir über Lehrerinnen und Lehrer?“, in: Pädagogik (1), 43-47.
- Tesch, Bernd (2010), Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht, Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Trautmann, Matthias (2010), „Professionsforschung in der Fremdsprachendidaktik“, in: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G., Handbuch Fremdsprachendidaktik, Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 346-350.
- Vollmer, Helmut Johannes (2003), „Leistungsmessung, Lernerfolgskontrolle und Selbstkontrolle“, in: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen: A. Francke, 365-370.
- Weinert, Franz E. (2001), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Weskamp, Ralf (2011), „Wie erlernen Schülerinnen und Schüler fremde Sprachen? Von der Forschung zur Unterrichtsentwicklung“, in: Reinfried, Marcus & Rück, Nicola (Hrsg.), Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. Festschrift für Inez De Florio-Hansen, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 17-35.
- Zaborowski, Ulrike; Meier, Michael & Breidenstein, Georg (2011), „Das Projekt Leistungsbewertung in der Schulklasse“, in: Zaborowski, Ulrike Meier, Michael & Breidenstein, Georg, Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule, Studien zur Bildungsgangforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zydati, Wolfgang (2005), „Leistungen feststellen und bewerten. Im Spiegel der neuesten bildungspolitischen Entwicklungen“, Praxis 5, 3-8.
- Zydati, Wolfgang (2010), „Kompetenzen und Fremdsprachenlernen“, in: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G., in: Handbuch Fremdsprachendidaktik, Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 59-63.

Joanna Pfingsthorn, Ilka Flöck

Investigating and Teaching Pragmatics: A Corpus-Based Approach

Abstract

Although the need to teach pragmatic skills has been recognized as crucial for the development of communicative competence, guidelines such as the CEFR or German state curricula generally fall short of concrete directions for the instruction of pragmatic content. Classroom materials with an explicit focus on pragmatics are also rather scarce. The main reason behind the situation seems to lie in the complex nature of key notions associated with teaching pragmatics such as the distinction between appropriate and inappropriate language as well as the identification and definition of various speech acts. The present article illustrates how the application of a research tradition present in the field of pragmatics, namely corpus-based analysis, could benefit the EFL classroom and pragmatics instruction. In addition, the paper shows how some typical EFL classroom methods, such as the task-based approach, can contribute to a more thorough study of pragmatic phenomena and the development of corpus-based analysis.

1 Introduction

The most influential models of communicative competence proposed in the last four decades list pragmatic skills among their core elements. Canale's model (1983) distinguishes between sociopragmatic and pragmalinguistic competence. While the former stands for appropriateness of meaning, i.e. the extent to which a particular proposition is judged to be acceptable in a given context, the latter refers to linguistic realization of meaning, or the extent to

which a specific form is appropriate in a given context (Canale 1983). Bachman (1990) and Bachman and Palmer (1996) perceive pragmatic competence as the ability to produce language that would be deemed appropriate in various contexts as well as the knowledge of rules determining the successful use of language in these contexts. Bachman distinguishes between two further components of pragmatic competence – illocutionary and sociolinguistic competences. Illocutionary competence encompasses knowledge and performance of language functions and speech acts. Sociolinguistic competence, similarly to Canale’s model (1983), is seen as “the sensitivity to, or control of the conventions of language use that are determined by the features of the specific language use context; it enables us to perform language functions in ways that are appropriate to that context” (Bachman 1990: 94). Celce-Murcia et al. (1995) emphasize the role of sociocultural competence in communication, which encompasses the understanding of the impact of contextual factors such as situational variables, stylistic appropriateness (e.g. politeness conventions), or stylistic variation (register, formality). In Celce-Murcia et al.’s model (1995) sociocultural competence also includes cultural factors, which refer to social conventions, cross-cultural communication issues, awareness of values, beliefs and living conditions as well as non-verbal communication, proxemics and the use of silence.

The Common European Framework of Reference (CEFR, Council of Europe 2001) exhibits certain similarity to the three models in that it underlines the role of sociolinguistic and pragmatic competences in successful communication. While the CEFR conceptualizes sociolinguistic competence as the social dimension of language use and familiarity with linguistic markers of social relations, politeness conventions, expressions of folk wisdom as well as various types of register, dialects and accents, pragmatic competences are perceived as the learner’s knowledge of the principles that guide message organization (i.e. discourse competence), its communicative functions (i.e. functional competence) as well as sequencing (i.e. design competence). Some of these concepts also appear in the NS Kerncurriculum, albeit in a more indirect fashion. The KC sets the following as one of its goals: “Schülerinnen und Schüler zu kommunikationsfähigen und damit offenen, toleranten und mündigen Bürgern in einem zusammenwachsenden Europa zu erziehen” (KC NS: 7), die in der Lage sind, interkulturelle Begegnungssituationen praktisch zu bewältigen (KC NS: 9). More specifically, the document also mentions the need for students to develop the ability to produce context appropriate utterances in that students can: “die ihnen bekannten sprachlichen Mittel

weitgehend differenziert adressaten- und situationsbezogen einsetzen und angemessen Überzeugungen und Meinungen, Zustimmung und Ablehnung ausdrücken” (KC NS: 17).

If we assume that the goal of modern foreign language classrooms is to educate competent communicators, pragmatic and sociolinguistic skills have to be placed in the focus of instruction. While this claim may seem uncontroversial in theory, its practical realization appears to be more problematic. Although there are some resources available to teachers that focus on various aspects of pragmatics (e.g. CARLA website¹) or even offer sample lesson plans (e.g. Bardovi-Harlig & Mahan Taylor 2003), most national and international textbook series are yet to include a more direct focus on pragmatics (Ogiermann 2010; Vellenga 2004; Ishihara & Cohen 2010).

In order for a stronger emphasis on pragmatics to be effective, teaching materials need to fulfill two requirements. For once, they need to be based on naturally occurring data. Natural conversations are most often far from being neatly organized interchanges, where meaning is communicated in a clear and direct manner, as some textbooks would have us believe. In order for teachers and students to understand natural discourse and negotiation of meaning, it is crucial that they study or are exposed to its natural occurrences. Secondly, teaching materials need to reflect clear definitions of notions, such as appropriateness or speech acts, that form the basis of pragmatic or sociolinguistic competence. If teachers or students are unable to judge what constitutes context appropriate utterances in an objective way, or are unaware of the complex processes involved in the expression and understanding of intention, pragmatic skills cannot develop.

It thus becomes clear that instruction of pragmatic skills and investigation into pragmatics are heavily intertwined – successful instruction of pragmatics must be informed by reliable research findings. However, the synergy goes even further. Research methods typically reserved for the study of language, such as the analysis of corpora, prove to be useful in teaching practice, while some well established teaching approaches, such as the task-based method, prove to be useful not only in pragmatics instruction but also in pragmatics research.

1 <http://www.carla.umn.edu/speechacts/index.html>.

The present article lists some current issues in teaching pragmatics and illustrates how the application of a research tradition present in the field of pragmatics, namely corpus-based analysis, could benefit the EFL classroom and pragmatics instruction. In addition, the paper shows how some typical EFL classroom methods, such as the task-based approach, can contribute to a more thorough study of pragmatic phenomena and the development of corpus-based analysis.

2 Teaching pragmatics: appropriateness and speech acts

One of the biggest challenges in teaching pragmatics is the ability to judge with a sufficient level of confidence and in an objective manner what constitutes an appropriate utterance in different contexts. Generally speaking, distinguishing between correct and incorrect examples of language is not an easy endeavor. The few studies concerned with the topic have shown that the identification of language errors is a highly subjective process and cannot be done in a consistent and reliable manner (Lennon 1991; Hahne 2001). The contradictory nature of research findings has also proven that error categorization into bad, worse, and the worst is close to impossible (Rifkin & Roberts 1995). This implies that stating what utterance is appropriate in what context, the core of pragmatic skills, can be highly problematic.

The ways in which people perform specific communicative functions, such as apologizing, complaining or making requests, have been referred to as speech acts (cf. Austin 1962). Speech acts have a basic meaning, an intended, or illocutionary, meaning as well as a perlocutionary effect on the speaker, also known as the uptake. At times, speech acts can be accomplished by a single word (e.g. *Thanks!*), or follow regular patterns which students and teachers can predict. However, they may just as easily involve more complex and indirect conversational turns that differ from one culture to another. Instead of determining what conforms to the patterns for a given situation in the target language, students may find it easier to fall back on their knowledge of their mother tongue.

An additional source of problems lies in the fact that studies on speech acts have mainly focused on the production side. Whereas the production of speech acts (i.e. the speaker perspective) has been explored extensively for speech acts such as requests, apologies and compliments, the hearer perspec-

tive – or more specifically the question of intention recognition – has received noticeably less attention in speech act research (with some notable exceptions, cf. e.g. Clark & Lucy 1975; Holtgraves 2008). But even these studies have not paid any attention to which linguistic realizations speakers regard as appropriate in a certain context. Discursive approaches to the study of politeness phenomena (cf. Flöck & Pfingsthorn 2013, this volume) have started addressing this research gap in the last few years. However, the methodology they apply and the research findings they provide have not been applied to the study of learner discourse and the more general question of how to teach appropriateness to language learners.

Naturally, the issues associated with the understanding of appropriateness and speech acts have grave didactic implications. Although the necessity and effectiveness of error correction in the process of foreign language learning still is a debated issue (e.g. Truscott 1996), error recognition and correction tasks have been used in language classrooms as a means to direct learners' attention to certain features of language, or to achieve consciousness-raising (Ellis 1994). In addition, most teachers seem to believe in corrections and most students see correction as essential and express the wish to be corrected frequently (e.g. Schulz 2001). However, a necessary prerequisite for the ability to correct, or help others identify an error, lies in the ability to distinguish between correct/appropriate and incorrect/inappropriate instances of the target language.

The same logic can be extended to the study of speech acts and the recognition of intention. In order for teachers and students to understand how to perform various social functions in the target language, we need to know what factors are involved in intention recognition or the perception of language acceptability. However, for now we have to accept that identifying functional units and errors/inappropriateness in learner language is a somewhat arbitrary matter. In fact, to date, there is no existing evidence that the scientific classifications put forward in the literature for errors, including pragmatic, style or register errors, as well as speech acts correspond to folk taxonomies of these phenomena. Adopting the corpus-based approach to studying the notions of appropriateness and speech acts opens the possibility to address these issues.

3 Didactic advantages of corpus-based pragmatics

A language corpus is a large, purposively assembled collection of computerized text in spoken or written form which is available for analysis using corpus software programs (Biber et al. 1998: 4). Electronic corpora are often annotated (or tagged) with linguistic and extra-linguistic information (cf. Kennedy 1998). Tags most often consist of meta-information such as which part of speech (nouns, verbs, adjectives, etc.) words in the corpus belong to or who they were produced by (i.e. information on the speakers, such as proficiency level, age, gender, etc.). The advantage of tagging lies in the opportunity for automatic searches they provide the user with. Electronically annotated corpora enable automatic searches for grammatical structures (i.e. users may search for the realization of all past-tense forms in a corpus or for language material produced by speakers of a certain proficiency level). Therefore, automatic searches enable corpus users to locate language phenomena in the corpus which would not be retrievable with lexical searches only where only the search item can be found. Corpus annotation is thus crucial for pragmatic phenomena such as speech acts which can be realized in a number of different ways. The only way of retrieving requests in a non-annotated corpus is to use linguistic elements which are typically associated with requests, such as politeness markers (e.g. *please*) or searching for imperative structures. Lexical searches for most pragmatic phenomena pose two general problems (cf. Jucker 2009). They may either not be precise enough (i.e. generate hits which do not fulfill the communicative function of requesting) or may not result in sufficient recall (i.e. not locate all the requests in a corpus because they differ structurally). For many pragmatic phenomena, pragmatic tagging is therefore a prerequisite for using corpora as a method of data collection or they need to be searched manually in order to retrieve all possible speech act realizations (cf. Kohnen 2008). Manual searches, however, run counter to the original idea of corpus linguistics – making representative samples of language accessible.

Despite the current lack of pragmatically annotated corpora (cf. Section 4), corpus linguistic methodology is a valuable teaching and research tool for pragmatic instruction. Corpora can be directly applied as a teaching tool (e.g. in encouraging students to check the usage of words, grammatical structures or pragmatic phenomena in corpora) to expose students to the complexities of authentic language use. It is therefore not surprising that Leech (1997: 10-11) points to a number of pedagogical advantages associated with corpora as a

teaching tool: automatic searching, sorting and scoring of language data, which provides learners with concordances, frequency lists and other useful formats; promoting a learner-centered approach to the study of language through the constant availability of corpus data; promoting a discovery approach to learning; and enabling the learning process to be individualized. While the application of corpora in teaching practice is not a revolutionary idea, the use of corpus data for teaching pragmatics is still in its infancy. Understandably, corpus-based instruction of pragmatic content and competences would be associated with similar pedagogical advantages to those summarized by Leech. However, the benefits associated with such data-driven approach to teaching pragmatics are not limited to those.

While corpora can be used by students directly, they are also of great value as a research tool for e.g. establishing data-driven operationalizations of learners' competence levels (such as the can-do descriptors in the CEFR). Although the necessity to teach pragmatics in foreign language classes and the effectiveness of instruction in pragmatics are recognized by empirical researchers and curricula writers, German syllabi still lack sufficient specificity in the description of pragmatic competences that would allow for a systematic instruction in L2 pragmatics at various levels of proficiency. The can-do statements they put forward are not based on empirical evidence. Instead, they are merely the products of the pooled expert judgment of numerous professionals. In order for instruction to be effective, however, teachers would require more clearly defined pragmatic milestones and the linguistic repertoire associated with them for various stages of proficiency, as well as evidence for pragmatic norms in different varieties of English. In other words, what corpus-based analysis needs to and can deliver are examples of realizations of various communicative acts by native speakers, on the one hand, and comparable examples stemming from learners allowing to track the development of pragmatic skills, on the other.

Although German curricula prescribe a general principle of functional error tolerance in foreign language classes, the documentation does not specify the conditions that make error tolerance sensible and pedagogically beneficial. Given that the identification of pragmatic errors, or the assessment of acceptability, is a highly subjective endeavor, the only sensible solution is to engage a large number of raters to evaluate various examples of learner language, some of which can be deemed acceptable by the majority, while other utterances can be rejected as unacceptable. Relying on a large number of judg-

ments increases the probability of reliable assessment of acceptability. Such corpus-based operationalization of the notion of errors and the degree of their acceptability can lead to more specific instructions on which pragmatic errors to correct and in what manner, potentially steering away from the representation of erroneous/correct language as a binary phenomenon. Establishing norms for learner pragmatic competence and specifying the notion of pragmatic errors will also contribute to clearer assessment guidelines. The NS KC (p. 27) explicitly mentions that evaluating oral skills requires “die Verwendung von adressatengerechten, situationsangemessenen und themenspezifischen Redemitteln”. However, it does not specify what utterances can be considered as appropriate in various contexts.

Finally, a thorough corpus-based analysis of the realizations of pragmatic phenomena among learners at different stages of proficiency can provide a more authentic basis for existing classroom activities (e.g. textbook dialogues) that can serve as tools for teaching pragmatics.

4 Existing learner corpora and their characteristics

A number of learner language corpora are available to researchers and educators. They can be applied in classroom contexts and provide teachers with insights into learner language. Although there are language corpora that consist of language produced by native speakers only, and could to a certain degree provide teachers with valuable examples of typical native speaker pragmatic patterns and norms, their description falls outside the scope of this article. Instead, we choose to focus on corpora that gather learner language and can potentially lead to the concretization of learners’ pragmatic skills at various levels of proficiency.

The learner corpora deliver data of different nature depending on the type of language activity participants are engaged in, the available information on their background as well as the tagging system used within the corpus data.

While all the described language corpora are collections of spoken and written language, most corpora include data obtained in settings that are not based on authentic interaction or communication, which is problematic for studying pragmatic phenomena. Along these lines, LINDSEI (Louvain International Database of Spoken English Interlanguage) offers data gathered in

informal interviews that consist of a warm-up activity setting the topic (e.g. describing an experience that has taught the participant an important lesson), free discussion of the topic, and a picture description task. ICLE (International Corpus of Learner English) contains argumentative essays on topics such as e.g. “Crime does not pay”. The CLC (Cambridge Learner Corpus) provides a collection of exam scripts, which include various types of writing tasks, such as articles, competition entries, contributions to a longer piece, essays, information sheets, letters, proposals, reports, reviews or short stories. The only exception is the VOICE (Vienna-Oxford International Corpus of English), which contains naturally occurring, non-scripted, face-to-face interactions. The conversations took place in the educational, leisure, or professional domain in different forms, such as talks, interviews, meetings, panels, press conferences, question-answer sessions, seminar discussions, service encounters, working group discussions, or workshop discussions.

The learner corpora on the market also differ in the variety and detail of speaker information they offer. While each script within the CLC is coded for information about the student's first language, nationality, level of English, and age, participant information available for the LINDSEI data includes the proficiency level, age, gender, mother tongue, country of origin, knowledge of other foreign languages and the amount of time spent in an English speaking country. Similarly, in the case of ICLE several learner variables are taken into account: the type of resources used in the process of writing, whether or not the test was timed, age, gender, nationality, native language, the languages of the parents and those spoken at home as well as at school, major, year of study, institution, major of instruction, years of English education at school and university, and finally the length and location of any stays abroad in an English speaking country. VOICE data, on the other hand, are marked for gender, mother tongue and age. However, it should be emphasized that even when participant information is available, most corpus search interfaces do not allow for filtering of those macro-social factors directly. One of the few corpora available that allow for such searches is the non-learner Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE), which provides researchers with the possibility of filtering search results for both micro- and macro-social factors. Also, the CLC data has up to date been available for use solely to authors and writers working for Cambridge University Press and by members of staff at Cambridge ESOL. Not having a direct access to such participant data makes the interpretation of learners’

production and the understanding of pragmatic phenomena included in it difficult.

Since corpus annotation is crucial when investigating pragmatic phenomena, it is an important measure of the usability for corpora in pragmatics research. While LINDSEI and VOICE do not seem to contain tags of any specific linguistic phenomena yet, the CLC and ICLE are tagged for learner errors. Both corpora rely on elaborate error taxonomies that allow for the classification of morphosyntactic, form-related and punctuation errors mostly. While some error categories are available for lexical errors, sociolinguistic and pragmatic error categories are represented within the frameworks only to a limited degree. Assessing relative acceptability of utterances is, thus, virtually impossible.

To summarize, up to date no single learner language corpus can offer instances of authentic learner communication that contain information on a wide array of learner variables for every participant and at the same time are reliably tagged for specific linguistic phenomena such as (in)appropriate language use and speech acts. Although the very idea of using corpus-based data to study and teach pragmatics is fully justified, its appropriate execution is as of yet not given. The following section introduces a project launched at the University of Oldenburg in 2011 with the goal of filling this very research gap.

5 The COALLA project

The COALLA (Corpus of Advanced Learner Linguistic Action) project was launched in 2011 at the University of Oldenburg as a joint cooperation between linguists and ELT researchers with the primary goal to investigate the reliability of speech act and pragmatic error identification in learner language and its didactic implications. Although various existing learner corpora provide relevant data for the study of these phenomena, no single tool proves to be fully sufficient in its scope. The reason for that is threefold. Firstly, tasks used to generate language data in corpora such as LINDSEI, ICLE or the CLC are not fully authentic, as they do not result from natural communication or interaction. The most direct consequence of such task design for the study of most speech acts is that their frequency of occurrence is expected to be low. In more general terms, however, such controlled conditions may also fail to provide a valid measure of learner language itself. In addition, corpora that are tagged for errors, such as ICLE or the CLC, are largely tagged for

morphosyntactic errors. Although categories such as register or style are often used, their definitions lack specificity, which potentially contributes to a superficial and unidirectional analysis of pragmatic errors/inappropriate utterances. Learner errors tagged in corpora also tend to be identified by a limited number of raters leading to a degree of subjectivity in judgment that may have an impact on the observed patterns. Thirdly, speaker information marked in the non-native data obtained in naturally occurring interactions found in VOICE is not tailored towards the study of learner language. Since it focuses on interactions in English as a Lingua Franca contexts, the corpus does not provide the sufficient amount of L1 homogeneity and details about speakers' linguistic proficiency needed for the systematic analysis of learner output.

Therefore, the secondary goal of the COALLA project is to compile an innovative corpus of spoken advanced learner English that allows for a more holistic study of pragmatic errors, or issues of inappropriateness, and speech acts. To that end, our corpus data are collected with the use of communicative tasks that simulate authentic and interactive language use. The COALLA data will also be simultaneously tagged for pragmatic errors and speech acts, which will be identified through crowd-sourcing techniques. The remaining sections of the article offer a brief overview of the methodological approach adopted in the process of corpus compilation.

6 Application of the task-based approach in corpus research

Ellis (1994: 671) suggests that natural language data result from learners trying to “use their L2 knowledge in communication”. However, for many non-native speakers of English or students in EFL classrooms the need to use English as a lingua franca may simply never arise naturally. While this lower frequency of natural communication among e.g. EFL students does not diminish the necessity to study their language production, it certainly increases the need to find data collection methods that simulate natural language use.

In recent years, the notion of a task has become an important element of classroom teaching. Ellis (2003: 16) defines a pedagogical task in the following way:

“A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various cognitive processes.”

Task-based instruction is generally perceived to foster various modern teaching principles and practices such as needs-based content selection, learning to communicate through real interaction, the use of authentic materials in learning situations, opening opportunities for learners to focus on the learning process and its connection with the learner’s personal experiences as well as language use outside the classroom (Ellis 2003). While some scholars claim that systematic teaching of new linguistic material may be difficult in the task-based framework and that it needs integration with form-based approaches (Swan 2005), it cannot be denied that task-based instruction requires learners to attain a certain objective and thereby shifts their attention away from form onto meaning, which in turn decreases the likelihood of creating artificial ‘communicative’ situations. It therefore stands to reason that tasks can be expected to provide researchers interested in L2 production with a more naturalistic, yet practical and feasible, approach to data collection that reduces the observer’s bias. In this sense, employing tasks as the data collection method for corpus compilation also contributes to a synergy between teaching and research methods.

Moreover, the analysis of various aspects of learner language, such as errors or speech acts, generally requires raters to make judgments about the correctness or acceptability of language output. Studies (Lennon 1991; Hahne 2001) show that such decisions can be subjective and lead to varying outcomes. Including numerous judges in the data coding process and comparing inter-rater reliability can remedy this subjectivity issue. This process has been referred to as crowdsourcing in the literature. Having studied more than 40 existing definitions of crowdsourcing, Estellés & González (2012: 9), suggest the notion to be the following:

“Crowdsourcing is a type of participative online activity in which an individual, an institution, a non-profit organization, or company pro-

poses to a group of individuals of varying knowledge, heterogeneity, and number, via a flexible open call, the voluntary undertaking of a task.”

Thus, if corpus tagging is to be conducted in a reliable and objective manner, a large number of raters has to be included in the process, and their work coordinated.

Last but not least, the demographic data collected from each participant of the COALLA project includes macro-social details such as age and gender and information about language background, such as L1, stays abroad and home and dominant language. It is the goal of the project to annotate the corpus for these rich speaker variables and allow corpus users to filter search results by these factors.

7 Corpus compilation: Task-based elicited conversation and its validation

To compile the corpus informants received the following instruction to build a tower out of a given set of materials and converse as freely as possible in their interlanguage English:

“Your task is to build a tower out of paper. The tower should be as high as possible. You can use any of the materials that you will be provided with shortly but no other items. Please discuss various ways of building the tower with the other participants. Then choose the most suitable technique and build your tower. You have 30 minutes to do so. We would like to ask you to communicate in English throughout the whole session. Please note that another group is working on the same task in a different room. At the end of the session your towers will be compared. The builders of the higher tower will receive a reward!”

Groups consisting of two or three non-native speakers of English with L1 German engaged in the task. Elicited conversations of task-based interactions were then transcribed. In order to assess the validity of this method of data collection, we analyzed the patterns of request realization in terms of the directness levels employed in their head acts. On the head act level, three superstrategies of different directness levels have typically been distinguished (cf. Blum-Kulka et al. 1989) (cf. Table 1).

Table 1: Request realization strategies (adopted from Blum-Kulka et al. 1989)

Superstrategy	Strategy	Example
Direct	Mood derivable	<i>Give me the red glue please.</i>
	Locution derivable	<i>I need one more.</i>
Conventionally indirect	Suggestory formula	<i>Let's add a green one for color.</i>
	Preparatory	<i>Can you help me take this one off?</i>
Indirect	Hint	<i>Where's the glue?</i>

Two 30 minutes long task-based interactions were analyzed and compared with native speaker conversational data extracted from the British component to the *International Corpus of English*. Furthermore, the conversational data sets were compared to discourse completion test (DCT) data elicited with the help of the three equal power request scenarios created for the Cross-cultural Speech Act Realization Project (notes, kitchen, ride; cf. Blum-Kulka et al. 1989) for both L1 and L2 speakers of English. The L2 elicited task-based interaction and questionnaire datasets were maximally comparable in terms of language proficiency of the informants (all speakers scored at least 100 points in the internet based TOEFL test or equivalent tests), their L1 and their demographic background in terms of gender and age. The frequency distributions of the head acts in the task-based elicited interactions, DCTs and native-speaker naturally occurring data were compared using χ^2 testing.

8 Results and discussion

The results of the analysis reveal that the overall distribution of request superstrategies observed in the task-based elicited conversations (*L2 conversation* in Figure 1) closely resembles the distribution found in naturally occurring native speaker output (*L1 conversations* in Figure 1). Here, conventionally indirect strategies constitute less than a third in the conversational data, while they account for the vast majority of request strategies in the DCT data. A similar discrepancy can also be observed for the direct strategies, which in turn occur notably more frequently in the conversational data. While the differences between the DCT and conversational data sets are statistically significant ($p < 0.001$), the differences between native speaker and learner output both in the conversational and the DCT data sets, on the other hand, are not significant ($p > 0.15$ and $p > 0.2$ respectively). Despite claims in the

literature that even advanced learners still struggle with target-like production of pragmatic phenomena, the advanced learners who participated in the compilation of COALLA show native-like patterns in their request production. The strong preference for conventionally indirect strategies over both direct and indirect strategies in the learner DCTs is also reflected in a similar tendency observed in L1 DCTs. In the conversational data set, the reverse trend can be observed: both learners and native speakers show a firm inclination towards using direct strategies instead of conventionally indirect or indirect strategies (cf. Figure 1).

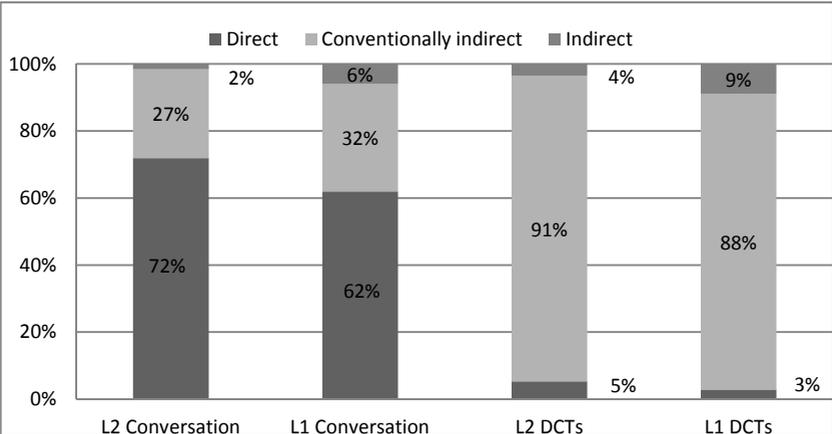


Figure 1: Distribution of L1/L2 request superstrategies across methodological conditions

The comparison of the realization patterns for requests produced by learners and native speakers suggests that a task-based design as employed in the present study is indeed capable of eliciting language output that bears a strong resemblance to naturally occurring data. For the linguistic variable analyzed in the present study, Ellis’ (2003: 16) claim that learners produce language as it is “used in the real world” can therefore be supported.

9 Conclusion and future work

While an explicit focus on teaching pragmatic skills is, from the theoretical point of view, necessary in order for students to develop communicative competence, the practical execution of this claim proves to be somewhat problematic. Documentation such as the CEFR or the NS KC recognizes the need to teach pragmatics. However, curricula and syllabi generally fall short of concrete directions for classroom practice as far as instruction of pragmatic skills is concerned. Classroom materials with an explicit focus on pragmatic content are also rather scarce. The main reason behind the situation seems to lie in issues associated with the complexity of key notions associated with teaching pragmatics such as the distinction between appropriate and inappropriate language as well as the identification and definition of various speech acts. These are some issues that need a more thorough empirical investigation before they can be resolved in foreign language classrooms to a satisfactory degree, which is the goal of the COALLA project launched at the University of Oldenburg.

Up to date the most promising methodological approach to study phenomena such as appropriateness, pragmatic errors or the realization of speech acts is corpus-based analysis of language. Given that teachers are mostly concerned with the realization of appropriateness and speech acts among their students, it is crucial to focus empirical efforts on learner language. When studying learner language in an EFL context, the compilation of naturally occurring authentic data is often difficult. Since informants usually share the same L1, they do not use the target language naturally in everyday situations. The use of experimental data has therefore often seems unavoidable in such cases. The results of the present study, however, have shown that a hybrid approach to data collection such as eliciting task-based conversational material seems to deliver results comparable to those obtained from naturally occurring data while at the same time allowing researchers the same control over situational and speaker variables which traditional experimental methods such as role-plays or interviews offer. On the one hand, the results provide a confirmation of the claim that the task-based approach simulates natural communication. Especially in the context of teaching pragmatics, tasks would be an advisable tool to rely on for teachers. On the other hand, the insights gained from the COALLA project indicate that the task-based approach as a method of data collection is both valid and reliable. We therefore argue that the data compiled for the COALLA project give a more representative and holistic im-

pression of learner pragmatic errors and their production of speech acts and other pragmatic phenomena than many other learner corpora have been able to do. What remains to be done, however, is the analysis of interrater reliability of pragmatic error and speech act identification by employing crowdsourcing techniques to find a more reliable method of corpus annotation for both linguistic phenomena.

Ultimately, the COALLA data will allow us to understand better notions such as appropriateness, pragmatic errors and speech acts on a theoretical level, which in turn will lead to more concrete solutions for classroom practice in the form of can-do descriptors that target pragmatic skills on various levels of proficiency, and provide teachers with an idea how pragmatic skills develop. The corpus data can also provide teachers and students with explicit examples of speech acts in action as well as of inappropriate and appropriate language use. In this way, corpus-based analysis of language is where research and teaching converge.

References

- Austin, John L. (1962), *How to Do Things with Words*, Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford etc.: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. & Palmer, Adrian S. (1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, Kathleen & Mahan-Taylor, Rebecca (eds.) (2003), *Teaching Pragmatics*, Washington, DC: Office of English Language Programs, US Department of State.
- Blum-Kulka, Shoshana; House, Juliane & Kasper, Gabriele (1989), "Investigating cross-cultural pragmatics: An introductory overview", in: Blum-Kulka, Shoshana; House, Juliane & Kasper, Gabriele (eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Norwood, NJ: Ablex, 1-34.
- Biber, Douglas; Conrad, Susan & Reppen, Randy (1998), *Corpus Linguistics Investigating Language Structure and Use*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Canale, Michael (1983), "From communicative competence to communicative language pedagogy". In: Richards, Jack C. & Schmidt, Richard W. (eds.), *Language and Communication*, London, etc.: Longman, 2-27.
- Celce-Murcia, Marianne; Dörnyei, Zoltán & Thurrell, Sarah (1995), "Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications", in: *Issues in Applied Linguistics* 6 (2), 5-35.
- Clark, Herbert H. & Lucy, Peter (1975), "Understanding what is meant from what is said: A study in conversationally conveyed requests", in: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 14 (1), 56-72.
- Ellis, Rod (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2003), *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Estellés-Arolas, Enrique & González Ladrón-de-Guevara, Fernando (2012), "Towards an integrated crowdsourcing definition", in: *Journal of Information Science* 38 (2), 189-200.
- Europe, Council of (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hahne, Anja (2001), "What's different in second-language processing? Evidence from event-related brain potentials", in: *Journal of Psycholinguistic Research* 30 (3), 251-266.
- Holtgraves, Thomas (2008), "Automatic intention recognition in conversation processing", in: *Journal of Memory and Language* 58 (3), 627-645.
- Ishihara, Noriko & Cohen, Andrew D. (2010), *Teaching and Learning Pragmatics. Where Language and Culture Meet*, Harlow: Pearson.
- Jucker, Andreas H. (2009), "Speech act research between armchair, field and laboratory: The case of compliments", in: *Journal of Pragmatics* 41 (8), 1611-1635.
- Kennedy, Graeme (1998), *An Introduction to Corpus Linguistics*, London/New York: Longman.
- Kohnen, Thomas (2008), "Tracing directives through text and time: Towards a methodology of a corpus-based diachronic speech-act analysis", in:

- Jucker, Andreas & Taavitsainen, Irma (eds.), *Speech Acts in the History of English*, Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins, 295-310.
- Kultusministerium, Niedersächsisches (2006), *Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10*.
- Leech, Geoffrey (1997), "Teaching and language corpora: A convergence", in: Wichmann, Anne; Fligelstone, Thomas; McEnery, Tony & Knowles, Gerry (eds.), *Teaching and Language Corpora*, Longman: Harlow, 2-23.
- Lennon, Paul (1991), "Error: Some Problems of Definition, Identification, and Distinction", in: *Applied Linguistics* 12 (2), 180-196.
- Ogiermann, Eva (2010), "Teaching politeness with Green Line New?", in: Engelhardt, Maike & Gehring, Wolfgang (eds.), *Fremdsprachendidaktik: Neue Aspekte in Forschung und Lehre*, Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 117-134.
- Rifkin, Benjamin & Roberts, Felicia D. (1995), "Error gravity: A critical review of research design", in: *Language Learning* 45 (3), 511-537.
- Schulz, Renate A. (2001), "Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA-Colombia", in: *The Modern Language Journal* 85 (2), 244-258.
- Swan, Michael (2005), "Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction", in: *Applied Linguistics* 26, 376-401.
- Truscott, John (1996), "The case against grammar correction in L2 writing classes", in: *Language Learning* 46 (2), 327-369.
- Vellenga, Heidi (2004), "Learning Pragmatics from ESL & EFL Textbooks: How Likely?", in: *TESL-EJ*, 8 (2).

Ilka Flöck, Joanna Pfingsthorn

Pragmatik und Englischunterricht

Abstract

Obwohl pragmatische Kompetenzen für die Entwicklung kommunikativer Kompetenz eine zentrale Rolle spielen, operationalisieren gerade deutsche Curricula und in Teilen auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) pragmatische und soziolinguistische Kompetenzen zu vage und machen sie folglich in der Unterrichtspraxis kaum anwendbar. Es ist somit nicht verwunderlich, dass auf Seiten vieler Lehrerinnen und Lehrer Unklarheit darüber herrscht, welche sprachlichen Phänomene Pragmatik und Soziolinguistik umfassen und wie diese sich in den Curricula wiederfinden lassen. Um diese Lücke zu schließen, geben wir in diesem Artikel einen Überblick über die pragmatischen und soziolinguistischen Kompetenzen im GER und ihren Entsprechungen im Kerncurriculum Englisch des Landes Niedersachsen und skizzieren kurz die ihnen zu Grunde liegenden pragmatischen Theorien (Sprechakttheorie, Konventionelle Implikatur, Theorien der verbalen Höflichkeit, Konversationsanalyse). Diese erklären, wie und warum SprecherInnen verschiedene sprachliche Direktheitsgrade nutzen und verstehen und welche sprachlichen Mittel ihnen dafür zur Verfügung stehen.

1 Einleitung

Die Frage, welche Kompetenzen Lerner entwickeln sollten und müssten, um eine Fremdsprache zu beherrschen, ist in den letzten Jahrzehnten immer wieder gestellt und unterschiedlich beantwortet worden. Standen lange Zeit grammatische, lexikalische und semantische Kompetenzen im Vordergrund des Fremdsprachenlernens, ist die kommunikative Kompetenz (ausgehend

von Hymes 1972) immer mehr in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. In Modellen der kommunikativen Kompetenz (z. B. Canale & Swain 1980; Bachman 1990; Bachman & Palmer 1996; Celce-Murica et al. 1995) findet man neben den traditionellen grammatischen, lexikalischen und semantischen auch soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen, die sowohl ein Verständnis der soziokulturellen Regeln der Zielkultur als auch Kenntnisse der Diskursregeln der Zielsprache umfassen.

Die Erweiterung der für Fremdsprachenlerner notwendigen Kompetenzen ist sowohl aus fremdsprachendidaktischer als auch sprachwissenschaftlicher Sicht uneingeschränkt begrüßenswert. Zur kompetenten Anwendung einer Fremdsprache gehören zweifelsohne soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen, die – sehr vereinfacht – über die korrekte Anwendung grammatischer Regeln und des Vokabulars hinausgehen und die Sprachgebrauch ermöglichen, der sowohl situationsangemessen als auch adressatenangemessen ist. Bei der Frage, was genau jedoch sprachliche Situations- und Adressatenangemessenheit ausmacht bzw. wie sich diese Phänomene erklären lassen können, geben die meisten Modelle kommunikativer Kompetenz und leider auch europäische und deutsche Kurrikula nur sehr wenige und (wenn überhaupt) nur allgemeine Informationen. Die soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen sind so vage operationalisiert, dass sie in der Praxis nur sehr bedingt anwendbar sind. Desweiteren scheint bei vielen LehrerInnen Unklarheit darüber zu herrschen, welche sprachlichen Phänomene genau Pragmatik und Soziolinguistik umfassen. Da es im Lehralltag häufig nicht möglich ist, sich solche Inhalte theoretisch selbst anzueignen (und sie im Studium leider auch nicht automatisch thematisiert werden), bestehen Unklarheiten über das Wesen der pragmatisch-soziolinguistischen Kompetenzen oft sowohl seitens der Lehrenden als auch der Entwickler von schulischen Curricula.

Mit diesem Beitrag wollen wir versuchen, diese Lücke zumindest ansatzweise zu schließen. Im ersten Teil geben wir eine Übersicht über die pragmatischen und soziolinguistischen Kompetenzen, wie sie im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) aufgelistet sind (Tabelle 1) und über ihre Entsprechungen im Kerncurriculum des Landes Niedersachsen für das Fach Englisch. Im zweiten Teil des Aufsatzes erläutern wir die vier pragmatischen Theorien, die den Kompetenzen im GeR zu Grunde liegen (und teilweise auch explizit darin erwähnt aber nicht erläutert werden) und versuchen damit Erklärungsansätze dafür zu geben, warum Menschen Sprache so benutzen, wie sie es tun. Im letzten Teil richten wir unseren Fokus auf die Unterrichts-

praxis und diskutieren, wie pragmatische und soziolinguistische Phänomene im Unterricht behandelt werden können. Die Kontextabhängigkeit angemessenen Sprachgebrauchs stellt für die Formulierung und Anwendung eindeutiger pragmatischer und soziolinguistischer Regeln ohne Zweifel sowohl ein großes inhaltliches als auch methodologisches Problem dar. Wir plädieren deshalb für die bewusste und explizite Auseinandersetzung der SuS mit pragmatischen Phänomenen und die Nutzbarmachung deren muttersprachlicher Kompetenzen im Sprachgebrauch. Wir wollen LehrerInnen dazu ermutigen, dieses implizite Wissen bei ihren SuS mit Hilfe pragmatischer Theorien und Fragestellungen auf eine bewusste Ebene zu bringen, mit ihren SuS zu diskutieren, ob die Regeln der Muttersprachen auch auf die Zielsprache angewendet werden können und somit ein kritisches Bewusstsein für pragmatische Phänomene in den SuS zu verankern.

2 Pragmatische Kompetenzen im Europäischen Referenzrahmen

Der durch den Europarat herausgegebene GeR bezeichnet pragmatische und soziolinguistische Kenntnisse als Kernelemente der kommunikativen Kompetenz verknüpft sie als „soziale[r] Dimension des Sprachgebrauchs“ (Europarat 2001: 118) mit der soziokulturellen Kompetenz, die Lerner entwickeln sollen. Die folgende Tabelle (Tabelle 1) gibt einen groben Überblick über die im GeR genannten soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen. In der Tabelle finden sich der besseren Nachschlagbarkeit wegen bereits Verweise auf die den jeweiligen Kompetenzen zu Grunde liegenden sprachwissenschaftlichen Theorien, die im nächsten Kapitel vorgestellt werden.

Tabelle 1: Kommunikative Kompetenzen im GeR

Kommunikative Kompetenzen im GeR	
Soziolinguistisch	<p>Sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen [→ s. <i>Sprechakttheorie, Höflichkeitstheorien</i>]</p> <p>Abhängig von Faktoren wie (a) relativer gesellschaftlicher Status, (b) Nähe in der Beziehung, (c) Diskursregister:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auswahl und Verwendung von Begrüßungsformeln • Verwendung und Auswahl von Anredeformen • Konventionen des Sprecherwechsels (<i>turntaking</i>) • Ausrufe und Flüche, z. B. <i>Dear, dear!, My God!</i> <hr/> <p>Höflichkeitskonventionen [→ s. <i>Höflichkeitstheorien</i>]</p> <ul style="list-style-type: none"> • ‚Positive‘ Höflichkeit und ‚Negative‘ Höflichkeit • Angemessene Verwendung von <i>please, thank you</i>, usw. • <i>Unhöflichkeit</i> (absichtlicher Verstoß gegen Höflichkeitskonventionen)
Pragmatisch	<p>Diskurskompetenz [→ s. <i>Konversationsanalyse, Konversationelle Implikatur</i>]</p> <p>Die Diskurskompetenz besteht in der Fähigkeit der Lernenden, eine Satzsequenz so zu arrangieren, dass kohärente sprachliche Textpassagen entstehen. Sie schließt Wissen um die folgenden Aspekte ein (...):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Thema/Fokus; • bekannt/neu; • ‚natürliche‘ Reihenfolge: z. B.: zeitlich: <i>He fell over and I hit him.</i> aber: <i>I hit him and he fell over.</i> • Ursache/Wirkung (umkehrbar): <i>prices are rising – people want higher wages.</i> • die Fähigkeit, Diskurs zu strukturieren und zu steuern in Hinblick auf: <ul style="list-style-type: none"> ○ thematische Organisation ○ Kohärenz und Kohäsion ○ logische Anordnung ○ Stil und Register ○ rhetorische Effektivität ○ das Kooperationsprinzip nach Grice • Textgestaltung <hr/> <p>Funktionale Kompetenz</p> <p>Mikrofunktionen [→ s. <i>Sprechakttheorie, Höflichkeitstheorien, Konversationsanalyse</i>]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sachinformationen mitteilen und erfragen • Einstellungen zum Ausdruck bringen und erfragen • Überreden, Überzeugen • Soziale Routinen • Diskursstrukturierung (z. B. Eröffnen, Sprecherwechsel, Abschließen) • Reparaturen, Selbstkorrektur <p>Makrofunktionen [→ s. <i>Sprechakttheorie und Konversationsanalyse</i>]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung, Erzählung, Kommentar, Erläuterung, Auslegung, Erklärung, Demonstration, Anweisung, Argumentation, Überredung, usw. <p>Interaktionsschemata [→ s. <i>Konversationsanalyse</i>]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frage: Antwort – Aussage: Zustimmung/ Ablehnung – Bitte/ Angebot/ Entschuldigung: Annahme/ Ablehnung – Gruß/ Trinkspruch: Reaktion

Obwohl sich das Kerncurriculum des Landes Niedersachsen für das Fach Englisch an dem GeR orientiert, ist die im GeR vorgeschlagene Operationalisierung der pragmatischen und soziolinguistischen Kenntnisse in dem Kerncurriculum nur indirekt erkennbar. Der Anhang des Dokuments beinhaltet zwar die Kompetenzstufen des GeR, unter denen sich Deskriptoren der soziolinguistischen Angemessenheit befinden, allerdings stützt sich die in dem Kerncurriculum vorgelegte Grundstruktur der funktionalen kommunikativen Kompetenzen lediglich auf eine Unterteilung in sprachliche Fertigkeiten (Hör- und Sehverständnis, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Sprachvermittlung), Verfügung über sprachliche Mittel sowie interkulturelle und Methodenkompetenzen. Ausdrücklich werden pragmatische und soziolinguistische Kompetenzen also in dem Kerncurriculum nicht genannt.

Jedoch setzt der Bildungsplan mit dem Ziel „Schülerinnen und Schüler zu kommunikationsfähigen und damit offenen, toleranten und mündigen Bürgern in einem zusammenwachsenden Europa zu erziehen“ (KC NS: 7), die in der Lage sind, interkulturelle Begegnungssituationen praktisch zu bewältigen (KC NS: 9), die Notwendigkeit deutlich voraus, pragmatische und soziolinguistische Kenntnisse im Unterricht zu fördern. Dementsprechend beziehen sich pragmatische und soziolinguistische Kompetenzen eher auf die im Kerncurriculum abgesonderte interkulturelle Kompetenzen („praktische Bewältigung von Begegnungssituationen“) und auf situations-, thema- und adressatengemessene Verfügung über sprachliche Mittel im rezeptiven sowie produktiven Sprachgebrauch.

Deutlich zu erkennen ist die Fokussierung des Kerncurriculums auf funktionale Kompetenz. Hier werden verschiedene Sprachfunktionen ausführlich beschrieben, wobei Interaktionsschemata und Diskursstrukturierung in den Hintergrund rücken. Im Bereich Diskurskompetenz sieht das Kerncurriculum eine Entwicklung der Fähigkeit vor, ein Gespräch abhängig von der relativen Schwierigkeit des Themas zu beginnen, fortzuführen und aufrechtzuhalten. Darüber hinaus sollen Schüler gelernte Strukturen kohärent, auch im *classroom discourse*, zunehmend selbständig verwenden. Eine detailliertere Beschreibung der Fähigkeit Diskurs zu strukturieren lässt sich jedoch im Kerncurriculum nirgends finden. Ähnlich werden die restlichen Subkategorien der im GeR vorgeschlagenen pragmatischen und soziolinguistischen Kompetenzen betrachtet. Registerunterschiede sowie Varietäten werden im Kerncurriculum kaum thematisiert. Auf Höflichkeitskonventionen und sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen wird lediglich teilweise eingegangen.

Auf Grund des hohen Abstraktheitsgrades der Curricula werden wir in den folgenden Abschnitten vier einflussreiche pragmatische Paradigmen kurz erläutern, die entweder implizit oder explizit als theoretische Grundlage der pragmatischen und soziolinguistischen Kompetenzen im GeR genannt werden, um diese zu spezifizieren und ihren sprachlichen Gegenstand zu veranschaulichen.

3 Theorien der Pragmatik: Ein (kürzester) Forschungsüberblick

Die Pragmatik versteht sich als diejenige linguistische Tradition, die sich der Erforschung des Sprachgebrauchs oder – etwas genauer gefasst – der Untersuchung von Bedeutung in Relation zu Sprechsituationen („study of meaning in relation to speech situations“, Leech 1983: 6) widmet. Statt einer kohärenten pragmatischen Theorie existieren in der Pragmatik viele unterschiedliche theoretische Ansätze (vergl. z. B. Schneider 2005: 869), die Phänomene des Sprachgebrauchs aus unterschiedlichen formalen oder funktionalen Perspektiven erklären.

3.1 Sprechakttheorie

Die Sprechakttheorie hat ihre Wurzeln in der theoretischen Sprachphilosophie und leitete in den 1960er Jahren den *pragmatic turn* in der Linguistik ein. Bis dahin hatte sich die linguistische Forschung größtenteils auf die formale Untersuchung von Sprache fokussiert und über Fragen des situativ angemessenen Sprachgebrauchs hinweggesehen. Ausgehend von Aussagen wie *I hereby declare this bridge open*. konnte John Austin in seiner 1962 posthum veröffentlichten programmatischen Schrift *How To Do Things With Words* zeigen, dass sprachliche Äußerungen nicht nur Dinge **beschreiben** können (und somit einen bestimmbareren Wahrheitsgehalt besitzen), sondern allein durch ihre sprachliche Realisierung **Handlungen vollzogen** werden. Diese Äußerungen, die Austin *performatives* nannte, können nicht gewinnbringend durch Wahrheitswerte beschrieben werden. Die Aussage *I promise I'll pick you up from the station* ist nicht primär eine Aussage über die Welt und kann somit nicht als wahr oder falsch beschrieben werden. Für performative Äußerungen sind andere Bedingungen relevanter. So kann das oben angeführte Versprechen beispielsweise viel sinnvoller unter dem Gesichtspunkt betrach-

tet werden, ob es aufrichtig gegeben wurde. An die Stelle der Bestimmung von Wahrheitswerten treten somit bei performativen Aussagen bei Austin *felicity conditions*, mit Hilfe derer erläutert werden kann, ob die Funktion oder Intention einer Aussage im richtigen Kontext erfolgt bzw. durch den Hörer als solche interpretiert werden kann. Aussagen wie die oben genannte (*I hereby declare this bridge open*) können u. a. nur dann *felicitous* („glücklich“) sein, wenn sie von einem Sprecher mit entsprechenden institutionellen Befugnissen in einem spezifisch institutionell festgelegten Rahmen gesprochen werden.

Während wir mit Sprache Handlungen vollziehen, tun wir laut Austin drei verschiedene Dinge zur selben Zeit:

1. Wir formulieren eine sprachliche Äußerung unter Anwendung phonetisch-phonologischer, grammatikalischer und semantischer Regeln (***locutionary act***);
2. wir drücken mit unserer Aussage eine Intention aus und vollziehen mit ihr somit eine Handlung (***illocutionary act***);
3. und wir versuchen mit unserer Aussage eine bestimmte Handlung durch die Adressaten unserer Aussage herbeizuführen (***perlocutionary act***).

Es ist wenig überraschend, dass es gerade die zweite Teilhandlung (der *illocutionary act*) ist, die in der Sprechakttheorie am stärksten thematisiert wurde.

Sowohl Austin als auch sein Schüler Searle versuchen die verschiedenen Intentionen oder Illokutionen, die Sprechakte charakterisieren, in fünf verschiedenen Gruppen zu klassifizieren. Searle (1976) unterscheidet folgende Klassen von Sprechakten:

Tabelle 2: Klassen von Sprechakten (nach Searle 1976)

Klasse	Beschreibung	Zugehörige Sprechakte
<i>Assertives</i>	Sprechakte, die Aussagen über die Welt darstellen und einen Wahrheitswert haben	z. B. berichten, feststellen, folgern, behaupten
<i>Directives</i>	Sprechakte, mit denen Sprecher Adressaten zu Handlungen veranlassen wollen	z. B. auffordern, warnen, bitten, vorschlagen
<i>Commissives</i>	Sprechakte, mit denen sich Sprecher gegenüber	z. B. versprechen, einladen, anbieten, drohen, erpressen

	Adressaten zu Handlungen verpflichten	
<i>Expressives</i>	Sprechakte, mit denen Sprecher ihren mentalen Zustand ausdrücken/ beschreiben	z. B. danken, entschuldigen, gratulieren, grüßen
<i>Declarations</i>	Sprechakte, die eine unmittelbare Veränderung einer institutionellen Sachlage bewirken	z. B. exkommunizieren, taufen, kündigen

Auch wenn die Sprechakttheorie mit ihren sprachphilosophischen Wurzeln auf den ersten Blick wenig relevant und kaum anwendbar für die Bedürfnisse von Sprachenlernern erscheint, hat sie bzw. ihre empirische Anwendung eine hohe Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. Zum einen hat sie das Bewusstsein dafür geschärft, dass Sprache viel mehr Funktionen hat, als bloß Dinge zu beschreiben und hat zum anderen eine theoretische Basis zur Beschreibung von Intentionen geschaffen, die durch Sprache ausgedrückt werden. Gerade durch die Fokussierung auf **Sprechakte** konnte sie zeigen, dass sprachliche Funktionen oder Intentionen nur bedingt mit grammatikalischen Strukturen wie den drei Satztypen (deklarativ, interrogativ und imperativ) übereinstimmen und somit als getrennte Systeme betrachtet werden sollten. Die Intention ‚Auffordern‘ kann natürlich durch einen imperativen Satztyp realisiert werden (*Open the window!*); sie muss es aber nicht zwingend. Sprachliche Äußerungen wie *Could you open the window?* (interrogativ) oder *It's quite hot in here.* (deklarativ) können in entsprechenden Kontexten genauso als Aufforderung verstanden werden wie imperative Strukturen.

Diese Erkenntnis hat Forschungstraditionen wie die interkulturelle Pragmatik hervorgebracht, die gerade für das Erlernen von Fremdsprachen eine sehr hohe Relevanz hat. Viele jener Studien eint die zu Grunde liegende Forschungsfrage, in welchen Sprachen welche linguistischen Mittel eingesetzt werden, um bestimmte Intentionen oder Sprechakte zu realisieren. So haben solche Studien beispielsweise empirisch zeigen können, welche sprachlichen Mittel Sprecher bemühen, um direktive Sprechakte zu realisieren. In einer groß angelegten Studie über Sprachgrenzen hinweg (zu den untersuchten Sprachen gehören u. a. Englisch, Hebräisch, Deutsch und Dänisch) konnten Blum-Kulka et al. (1989) zeigen, dass Sprecher Strategien unterschiedlichster Direktheitsgrade einsetzen, um ihre Mitmenschen zu einer Handlung aufzufordern. Weiterhin konnten diverse Autoren zeigen, dass Sprecher diese Stra-

tegien nicht wahllos einsetzen, sondern situations- und adressatenangemessen variieren (vergl. z. B. Blum-Kulka et al. 1989; Trosborg 1994; Barron 2005; Breuer & Geluykens 2007). Darüberhinaus zeigen diese und andere Studien, dass jene Strategien und weitere linguistische Mittel sprach- oder kulturspezifisch sein können, bzw. dass bestimmte sprachliche Realisierungen in einer Kultur für andere Zwecke eingesetzt werden als in anderen. Das Wissen um solche interkulturellen pragmatischen Unterschiede ist gerade für Sprachlerner essentiell, da pragmatische Unterschiede oft nicht als unterschiedliche sprachliche Konventionen wahrgenommen werden, sondern häufig als Unhöflichkeit oder Unangemessenheit auf Seiten des Sprechers interpretiert werden.

Es ist somit nicht verwunderlich, dass sich aufbauend auf die Forschungsergebnisse der interkulturellen Pragmatik eine weitere sprechaktbasierte Forschungstradition entwickelt hat, die sich speziell mit den pragmatischen Fähigkeiten und Kompetenzen von Lernern befasst (Lernersprachenpragmatik bzw. *interlanguage pragmatics*). Viele AutorInnen weisen darauf hin, dass selbst fortgeschrittene Lerner noch Probleme mit der situations- und adressatenangemessenen Benutzung von Sprechakten haben und attestieren ihnen oft ein generell niedriges Bewusstsein für unterschiedliche pragmatische Konventionen in ihrer Muttersprache und der Fremdsprache (vgl. z. B. Kasper & Rose 2002). Dieses fehlende Bewusstsein kann dazu führen, dass Lerner die sprachlichen Mittel zur Realisierung von Sprechakten aus ihrer Muttersprache wörtlich in die zu erlernende Fremdsprache übersetzen, ohne sich der unterschiedlichen Funktionen, Direktheitsgrade oder Höflichkeitsgrade bewusst zu sein. Ein gutes Beispiel zur Illustration dieses Punktes sind unterschiedliche Direktheitskonventionen bei der Realisierung von Aufforderungen im Deutschen und Englischen. Während die direkteste Realisierungsform (Imperativstruktur) im Deutschen zwischen gleich mächtigen Konversationspartnern häufig anzutreffen ist, wird sie im Englischen weitaus weniger und in restriktiveren Kontexten (Machtgefälle zwischen den Konversationspartnern oder aber extrem informelle Kontexte) benutzt. Übersetzen nun deutsche Lerner des Englischen ihre muttersprachlichen pragmatischen Konventionen wörtlich ins Englische, kann es zu pragmatischen Missverständnissen oder Irritationen kommen. Um dies zu vermeiden, halten (nicht nur) wir es für unerlässlich, dass Lerner schon früh auf pragmatische Probleme der interkulturellen Kommunikation aufmerksam gemacht werden.

Entsprechende Kompetenzen im GeR:

- Auswahl und Verwendung von Begrüßungsformeln [Soziolinguistische Kompetenz]
- Verwendung und Auswahl von Anredeformen [Soziolinguistische Kompetenz]
- Mikrofunktionen (z. B. Sachinformationen mitteilen, Einstellungen zum Ausdruck bringen, Überreden, Vorschläge, Bitte, Warnung) [Pragmatische Kompetenz]
- Makrofunktionen (z. B. Anweisung, Überredung, Beschreibung, Erläuterung) [Pragmatische Kompetenz]
- Registerunterschiede [Soziolinguistische/ pragmatische Kompetenz]

3.2 Konversationelle Implikatur nach Grice („Kooperationsprinzip“)

Während die oben skizzierte Sprechakttheorie sich traditionell auf die Produktion von Sprechakten (also auf die Sprecherperspektive) konzentriert hat, widmet sich H.P. Grice (1975) in seiner Theorie der konversationellen Implikatur der Hörerseite. Grice versucht darin die Frage zu beantworten, wie Sprecher indirekte Äußerungen verstehen können, in denen Bedeutungen nicht auf der Oberfläche explizit erscheinen, sondern durch den Kontext erschlossen werden müssen.

1. A: Where's Bill?

B: There's a yellow VW outside Sue's house.

So antwortet Sprecher B in Beispiel 1 (zitiert aus Levinson 1983: 102) oberflächlich nicht auf die Frage von Sprecher A, jedoch verstehen wir implizit, dass die Anwesenheit eines gelben Autos vor Sues Haus darauf hindeutet, dass Bill sich dort aufhalten könnte. Grice erklärt unser intuitives Verstehen solcher und ähnlicher Aussagen mit Hilfe des Kooperationsprinzips und den dazu gehörigen Konversationsmaximen. Die zu Grunde liegende Logik ist simpel (jedoch häufig falsch interpretiert worden): In der Kommunikation erwarten Menschen, dass sich ihre Konversationspartner kooperativ verhalten. Nur wenn wir davon ausgehen, dass sich Sprecher B im obigen Beispiel kooperativ verhält und die Aussage trotz oberflächlich fehlender Relevanz bedeutungsvoll für die Frage von Sprecher A ist, können wir sie als implizite Antwort auf die gestellte Frage interpretieren. Würden wir nicht davon ausgehen, dass sich Sprecher B kooperativ verhält, wäre es uns nicht möglich, die implizite Bedeutung seiner Aussage zu rekonstruieren.

Im Kooperationsprinzip formuliert Grice diese Erwartungshaltung als Imperativ und spezifiziert, was er unter kooperativem Verhalten versteht. Das

Kooperationsprinzip hält er sehr vage („Make your contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged“, Grice 1975: 45) und spezifiziert es in den vier konversationellen Maximen (Tabelle 3). Die imperative Form sowohl des Kooperationsprinzips als auch der Maximen hat leider allzu oft dazu geführt, dass die Theorie von Grice falsch verstanden wurde. Viele Rezipienten (und leider auch im GeR) haben die von Grice aufgestellten Maximen als reine Handlungsanweisungen zur erfolgreichen Kommunikation interpretiert. Dies ist allerdings nicht die Hauptaussage der Theorie. Grice versucht, wie oben schon erwähnt, zu erklären, wie wir indirekte Bedeutung entschlüsseln können. Eine zentrale Rolle in dieser Erklärung spielen die konversationellen Maximen.

Tabelle 3: Konversationelle Maximen nach Grice (1975: 45f)

Maxime	Beschreibung
Quantity:	Make your contribution as informative (but not more informative) as is required (for the purposes of the exchange).
Quality:	Try to make your contribution one that is true.
Relation:	Be relevant.
Manner:	Avoid obscurity of expression and ambiguity. Be brief and orderly.

Grice postuliert, dass Sprecher absichtlich gegen die Maximen verstoßen (*flouting maxims*), um eine implizite, nicht auf der sprachlichen Oberfläche erkennbare, Bedeutung zu erschaffen. Diese implizite Bedeutung bezeichnete Grice als konversationelle Implikatur (*conversational implicature*). In Beispiel 1 weiter oben gibt Sprecher B eine für die Frage von A irrelevante Antwort (und verstößt somit gegen die Maxime der Relevanz). Da wir jedoch davon ausgehen, dass sich B kooperativ verhält, können wir schlussfolgern, dass B durch diesen Verstoß eine Implikatur erschafft (in diesem Fall, dass die Anwesenheit eines gelben Autos Informationen über den Aufenthaltsort von Bill bereithält). Die Beispiele 2-4 (alle zitiert aus Levinson 1983: 110-112) zeigen weiterhin, wie Sprecher gegen die verschiedenen Maximen verstoßen und welche Implikaturen sie damit hervorrufen:

2. **Verstoß gegen die Maxime der Qualität:**

Student: Teheran’s in Turkey isn’t it, teacher?
 Teacher: And London’s in Armenia I suppose.

3. **Verstoß gegen die Maxime der Quantität:**

Either John will come or he won't.

4. **Verstoß gegen die Maxime der Art und Weise (*manner*):**

Miss Singer produced a series of sounds corresponding closely to the score of an aria from *Rigoletto*.

In Beispiel 2 gibt der Lehrer eine offensichtlich falsche Antwort und gibt dem Schüler somit implizit zu verstehen, dass auch dessen Aussage nicht richtig war. Der Verstoß gegen die Maxime der Quantität in Beispiel 3 besteht darin, dass der Sprecher eine Tautologie produziert, die logischerweise wahr sein muss. Da es sich um eine logische Notwendigkeit handelt, hätte der Sprecher diese Information nicht unbedingt formulieren müssen und gibt in diesem Kontext mehr Information, als notwendig gewesen wäre. Levinson (1983: 111) interpretiert die Implikatur des Sprechers als beruhigendes Einwirken auf Konversationspartner (im Sinne von ‚macht euch keine Sorgen; wir haben doch sowieso keinen Einfluss darauf, ob John nun kommt, oder auch nicht‘). Der Verstoß gegen die Maxime der Art und Weise (*manner*) besteht in Beispiel 4 daraus, dass der Sprecher eine unnötig lange, komplexe und ambige Aussage über die Gesangsqualitäten von Miss Singer macht. Der Sprecher impliziert somit, dass die von Miss Singer produzierten Laute nicht als ‚Gesang‘ zu bezeichnen sind. Mit anderen Worten: Der Sprecher dieser Aussage war nicht mit dem Gesang von Miss Singer zufrieden.

Alle bisher gegebenen Beispiele eint die Tatsache, dass sie mehr Bedeutung enthalten, als es auf der Oberfläche der Fall zu sein scheint. Die Theorie der konversationellen Implikatur von H.P. Grice versucht zu erläutern, wie wir trotz allem diese implizite Bedeutung decodieren und verstehen können. Aus welchen Gründen Sprecher überhaupt indirekte Äußerungen benutzen, die schließlich viel schwieriger zu verstehen sind als explizite Äußerungen, kann und soll die Theorie von Grice nicht erklären. Die Frage nach den Gründen für die Benutzung von Indirektheit geht weit über die Frage hinaus, wie Menschen in der Lage sind, sprachliche Indirektheit zu verstehen. Ein Erklärungsansatz könnte in der Vermutung bestehen, dass Menschen auch (oder gerade) beim Sprechen Konventionen der Höflichkeit oder situativen Angemessenheit von Äußerungen anwenden. Das nächste Kapitel soll einen kurzen Überblick über verschiedene Theorien der verbalen Höflichkeit geben und wird somit inhaltlich auf der Theorie von Grice aufbauen. Theorien der verbalen Höflichkeit werden die Frage nach sprachlicher Indirektheit um die

Sprecherperspektive erweitern, indem sie die Motive für deren Benutzung zu ergründen versuchen.

Entsprechende Kompetenzen im GeR:

- Kooperationsprinzip nach Grice [Pragmatische Kompetenz]
- Höflichkeitskonventionen [Soziolinguistische Kompetenz]
- Registerunterschiede [Soziolinguistische/ pragmatische Kompetenz]

3.3 Theorien der verbalen Höflichkeit

In Kapitel 3.1 haben wir erläutert, dass die Sprechakttheorie davon ausgeht, dass Sprache nicht nur zum Austausch von Informationen genutzt wird, sondern durch sie auch (und vielleicht sogar im überwiegenden Fall) Handlungen wie Auffordern, Entschuldigen, Versprechen usw. vollzogen werden. Der empirischen Anwendung dieser Theorie verdanken wir das Wissen um verschiedenste sprachliche Mittel, die Sprecher einsetzen, um jene Handlungen zu vollziehen (von direkt wie der Benutzung von Imperativen bis hin zu sehr indirekten Strategien wie Andeutungen bei der Realisierung von Aufforderungen). Als Sprecher haben wir somit die Wahl zwischen Strategien verschiedener Direktheitsgrade, um ein kommunikatives Ziel (z. B. Auffordern) zu verwirklichen. Dass Sprecher in der Lage sind indirekte oder implizite Äußerungen zu verstehen, konnte Grice mit seiner Theorie der konversationellen Implikatur (Kapitel 3.2) aufzeigen. Die Frage, warum Sprecher überhaupt sprachliche Indirektheit einsetzen (und damit sogar Gefahr laufen, dass ihre Intentionen von ihren Adressaten nur schwierig oder vielleicht auch gar nicht interpretieren können), wurde durch die bislang diskutierten Theorien jedoch nicht erklärt. Diese Lücke versuchen Theorien zur verbalen Höflichkeit zumindest partiell zu schließen.

Eine der einflussreichsten Theorien zur verbalen Höflichkeit wurde von Brown & Levinson (1987) formuliert. Die Autoren gründen ihre Theorie auf die Erkenntnisse des Ethnographen Erwin Goffman (1967), der postuliert, dass jeder Mensch ein öffentliches Selbstbild („*face*“) besitzt, das er durch seine Handlungen (sprachlicher und nicht-sprachlicher Natur) konstruiert. Das diesem Selbstbild zu Grunde liegende Konzept ist sowohl in der englischen als auch in der deutschen Alltagssprache in Redewendungen wie *Gesicht verlieren* oder *to lose face* verankert. Aufbauend auf Goffman identifizieren Brown & Levinson zwei universelle menschliche Bedürfnisse („*face wants*“), die sie als *negative* und *positive face* bezeichnen. Diese beiden

grundlegenden menschlichen Bedürfnisse werden von den Autoren wie folgt definiert (Brown & Levinson 1987: 62):

Negative face: „the want of every (...) member that his actions be unimpeded by others“

Positive face: „the want of every member that his wants be desirable to (...) some others“

Während *negative face* somit als das menschliche Bedürfnis nach Handlungsfreiheit definiert wird, gibt das Konzept des *positive face* das menschliche Bedürfnis wieder, von anderen respektiert, gemocht oder zumindest akzeptiert zu werden. Da sowohl Goffman als auch Brown & Levinson davon ausgehen, dass Menschen rationale Wesen sind, können sie erkennen, dass andere Menschen dieselben Grundbedürfnisse haben wie sie selbst und wissen, dass dieses Selbstbild durch viele Handlungen (sprachlicher und nicht-sprachlicher Natur) gefährdet ist („*mutual vulnerability of face*“, Brown & Levinson 1987: 61). Da Brown & Levinson eine Theorie der verbalen Höflichkeit postulieren, sollen hier ein paar sprachliche Beispiele aufgeführt werden, die die zwei Facetten von *face* (sowohl des Adressaten als auch des Sprechenden) gefährden können und die die Autoren als ***face threatening acts* (FTA)** bezeichnen:

Tabelle 4: Arten der Gesichtsgefährdung nach Brown & Levinson (1987)

Gefährdung	Erläuterung	Beispiele für FTA
Positives face (Adressat)	Sprechakte, die Adressaten oder deren Handlungen negativ evaluieren	jmd. beleidigen, kritisieren, beschuldigen, nicht zustimmen
Negatives face (Adressat)	Sprechakte, die die Handlungsfreiheit der Adressaten einschränken	jmd. auffordern, etwas befehlen, Neid signalisieren
Positives face (Sprecher)	Sprechakte, die die Sprechenden oder deren Handlungen negativ evaluieren	sich entschuldigen, sich schuldig bekennen, Selbstkritik üben
Negatives face (Sprecher)	Sprechakte, die die Handlungsfreiheit der Sprechenden einschränken	jmd. etwas versprechen, jmd. etwas anbieten, jmd. einladen

Aus der obigen Tabelle geht bereits hervor, dass die Möglichkeiten das *face* einer anderen oder auch der eigenen Person zu gefährden divers und alltäg-

lich sind. Brown und Levinson argumentieren, dass Menschen ein Bewusstsein für die potentielle Gefährdung unseres eigenen Selbstbildes oder das anderer Menschen haben. Da das soziale Gleichgewicht zwischen Menschen durch FTA gestört werden kann, versuchen wir situationsgerechte sprachliche Realisierungen für diese Sprechakte zu benutzen, um das *face* anderer Menschen zu schützen oder ihnen zumindest zu signalisieren, dass wir uns ihrer *face wants* bewusst sind (falls der FTA unumgänglich ist).

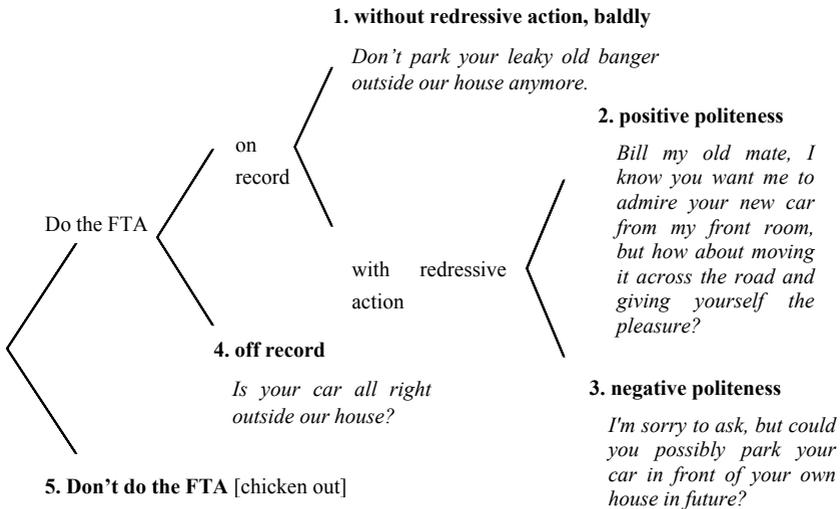


Abb. 1: Strategien für die Realisierung von FTA (nach Brown und Levinson 1987: 69) mit Beispielen (zitiert aus Grundy 2000: 158)

Wie Menschen dies sprachlich versuchen umzusetzen, erklären die Autoren in ihrer Klassifikation von FTA (s. Abbildung 1). Sobald ein Sprecher die Intention für einen FTA entwickelt (z. B. wie in Grundys Beispiel einen Nachbarn dazu aufzufordern, sein Öl verlierendes Auto umzuparken) durchläuft er einen Entscheidungsprozess, der mit der Frage beginnt, ob der Gesichtsverlust, der mit dem FTA verbunden ist, vielleicht doch zu hoch sein könnte. Wenn dies der Fall ist, würde der Sprecher den FTA nicht begehen (5. *Don't do the FTA*) oder in Grundys Beispiel Zähne knirschend mit dem alten Auto des Nachbarn vor dem eigenen Haus leben („chicken out“). Sollte der Sprecher jedoch der Meinung sein, dass der Gesichtsverlust hinnehmbar

ist, besteht die nächste Entscheidung in der Wahl zwischen expliziten (*on record*) und impliziten (*off record*) Strategien. In *on record* wird die Intention explizit genannt (z. B. die Aufforderung, dass das Auto umgeparkt werden soll); in *off record* Strategien ist dies nicht der Fall. In Grundys Beispiel produziert Nachbar A eine Andeutung, die Nachbar B entweder als Frage nach dem Wohlergehen seines Autos oder als Aufforderung zum Umparken interpretieren könnte (*Is your car all right outside our house?*).

Somit bieten die *off record* Strategien den Adressaten den größtmöglichen Handlungsspielraum und gehen am stärksten auf ihre *negative face wants* ein. Bei *off record* Strategien müssen Sprecher allerdings befürchten, dass die Adressaten ihre Intention entweder nicht richtig interpretieren oder aber sich bewusst dazu entscheiden, sie zu ignorieren. Ist dies Sprechern zu riskant, können sie *on record* Strategien benutzen, bei denen sie sich zwischen direkten Formulierungen ohne sprachliche ‚Besänftigung‘ (*without redressive action, baldly*) und solchen mit *redressive action* entscheiden müssen. Die *bald on record* Strategien umfassen die sprachlich direktesten Realisierungen wie z. B. unmodifizierte Imperativstrukturen, die keinerlei Rücksicht auf die *face wants* des Adressaten erkennen lassen und, wie in Grundys Beispiel, sogar Formulierungen enthalten können, die den Ärger des Sprechenden ausdrücken („*leaky old banger*“). Sollte diese Strategie dem Sprecher jedoch als zu direkt erscheinen, kann er seinen FTA mit positiven oder negativen Höflichkeitsstrategien modifizieren. **Positive Höflichkeitsstrategien** orientieren sich an den *positive face wants* von Konversationspartnern, indem sie diesen sprachlich zu verstehen geben, dass sie gemocht („*my old mate*“) und ihre Handlungen wertgeschätzt werden („*giving yourself the pleasure*“). **Negative Höflichkeitsstrategien** greifen das Bedürfnis nach Handlungsfreiheit (*negative face wants*) sprachlich auf, indem sie diesen zumindest sprachlich einen größeren Handlungsraum lassen. In Grundys Beispiel benutzt der Sprecher z. B. statt des Indikativs den optionalen Konjunktiv („*could*“), der der Aufforderung eine hypothetische Note verleiht, nutzt herunterspielende Strategien („*possibly*“) und versucht die mit der Aufforderung einhergehende Belastung/ Zumutung für den Nachbarn zu begrenzen, indem er ihn nicht darum bittet, das Auto sofort wegzufahren (was er sich aber eigentlich wünscht), sondern erst in Zukunft („*in future*“). Weiterhin zählen Entschuldigungen für den FTA („*I'm sorry to ask*“) als negative Höflichkeitsstrategien, da der Sprecher damit sein Bewusstsein für die *negative face wants* des Adressaten anerkennt und würdigt.

Die Auswahl der Strategien für FTA geschieht laut Brown & Levinson (1987: 74) nicht zufällig, sondern abhängig von drei Variablen, die den Schweregrad des FTA bestimmen:

1. Soziale Distanz zwischen den Sprechern (social ‚distance‘)
2. Relativer Machtunterschied zwischen den Sprechern (relative ‚power‘)
3. Absolute Gewichtung der Zumutbarkeit des FTA für Adressaten (ranking of imposition)

Je höher die Gewichtung für jede der Variablen ausfällt, desto schwerwiegender ist der zu begehende FTA. Schätzen Sprecher den Schweregrad ihres FTA als hoch ein, werden Sie eher zu Strategien mit hohen Nummern (s. Abbildung 1) greifen. Ist der Schweregrad des FTA niedrig und somit der potentielle Gesichtverlust gering, können es sich Sprecher erlauben, eine der niedrig nummerierten Strategien zu benutzen. Zwei Beispiele sollen dies illustrieren: Sollte ein Angestellter einen nur entfernt bekannten Vorgesetzten (hohe soziale Distanz und asymmetrische Machtverhältnisse) um Urlaub an einem Tag bitten wollen, der für das Unternehmen sehr wichtig ist (hohe Belastung), würde er es sich höchstwahrscheinlich gut überlegen, den Vorgesetzten überhaupt um Urlaub zu bitten (und somit Strategie 5 „*Don't do the FTA*“ in Erwägung ziehen). Im gegenteiligen Fall (niedrige soziale Distanz, symmetrische Machtverhältnisse und geringe Belastung durch den FTA) könnte z. B. eine junge Frau eine sehr direkte Strategie anwenden, um sich einen Stift bei Ihrer Schwester zu leihen. Die Nummerierung der Strategien für die Realisierung von FTA sollte somit nicht als intrinsische Rangordnung der Höflichkeitswerte der sprachlichen Strategien verstanden werden. Höfliches Verhalten ist nach Brown & Levinson immer abhängig von der Sprechsituation und den drei soziologischen Faktoren. Verbale Höflichkeit kann somit als Benutzung des situativ angemessenen Direktheitsgrades verstanden werden.

Allerdings haben gerade in den letzten Jahren Autoren kritisiert, dass die Theorie von Brown & Levinson keine Theorie der verbalen Höflichkeit darstellt, sondern eher eine Theorie der sprachlichen Entschärfung von FTA und somit das Phänomen der sprachlichen Höflichkeit in seiner Komplexität nicht ausreichend erklären kann (vgl. Locher & Watts 2005: 10). Locher & Watts (2005) unterscheiden demnach zwischen vier verschiedenen Fällen der (Un-)Angemessenheit: Angemessenes Verhalten kann einerseits durch höfliches Verhalten, das positiv markiert ist (also den Adressaten bewusst als höfliches Verhalten auffällt; *polite*), und andererseits durch nicht-höfliches Verhalten (*non-polite*) gekennzeichnet sein, das zwar auf offenkundige Höflichkeits-

strategien verzichtet, aber dennoch völlig situationsangemessen ist. Unter nicht angemessenes Verhalten fassen die Autoren sowohl sprachliche Realisierungen, die überbordende Oberflächenhöflichkeit (*over polite*) einsetzen, als auch Fälle offensichtlicher Unhöflichkeit (*impoliteness*). Die Autoren betonen, dass keine sprachliche Äußerung als inhärent höflich bezeichnet werden kann („no linguistic expression can be taken to be inherently polite“, Locher & Watts 2005: 16) und widmen sich der Frage, was Diskursteilnehmer selbst (und nicht nur die Wissenschaftler, die den Diskurs lesen) als höflich bewerten und analysieren, wie Höflichkeit zwischen Diskursteilnehmern verhandelt wird. Aus diesem Grund werden neuere Theorien zur verbalen Höflichkeit oft auch als diskursive Herangehensweisen an Höflichkeitsphänomene bezeichnet.

Die theoretische Lücke, die durch das Fehlen einer systematischen Untersuchung expliziter Unhöflichkeit in Brown & Levinsons Theorie entstanden ist, wurde gerade in den letzten zehn Jahren durch die Entwicklung von Theorien der Unhöflichkeit (z. B. Bousfield 2008) zumindest anfänglich geschlossen. Die Disziplin zeichnet sich jedoch durch rege Forschungsaktivität aus und untersucht Phänomene der sprachlichen (Un)Höflichkeit zunehmend diskursiv in unterschiedlichen Genres, Registern und Kontexten.

Entsprechende Kompetenzen im GeR:

- Sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen [Soziolinguistische Kompetenz]
- Höflichkeitskonventionen („Positive“ und „negative“ Höflichkeit, Unhöflichkeit) [Soziolinguistische Kompetenz]
- Mikrofunktionen & Makrofunktionen [Pragmatische Kompetenz]
- Registerunterschiede [Soziolinguistische/ pragmatische Kompetenz]

3.4 Konversations-/ Diskursanalyse

Während sich alle bisher diskutierten Theorien mit funktionalen sprachlichen Einheiten (Sprechakten, Implikaturen, Höflichkeitsstrategien) befassen, rücken sowohl die Konversationsanalyse (*conversation analysis* oder kurz CA) als auch die Diskursanalyse (DA) die sequentielle Struktur sprachlicher Interaktion in das Zentrum ihrer Aufmerksamkeit. Beide Forschungstraditionen wollen eine Antwort auf die Frage geben, wie Sprecher Kohärenz (Textzusammenhang) und sequentielle Organisation (die Einsicht, dass Konversationen in hierarchische Sequenzen unterteilt sind) in Konversationen erschaffen und wie sie sie verstehen. Obwohl die Disziplinen unterschiedliche theoretische

sche Hintergründe und Methoden benutzen, eint sie doch die Absicht, die organisatorischen Strukturen und zeitlichen Abfolgen von sprachlichen Handlungen oberhalb der Satzebene zu untersuchen und erklären. Statt sich auf die Untersuchung isolierter Sprechakte oder Höflichkeitsstrategien zu fokussieren, analysieren CA und DA die Struktur ganzer zusammenhängender Konversationen. Im Folgenden werden wir auf Grund der Ähnlichkeit der beiden Ansätze nur die grundlegenden Konzepte und Analysekategorien der Konversationsanalyse skizzieren.

Die grundlegende Analyseeinheit in der Konversationsanalyse ist der sog. **turn**, der als Redebeitrag eines Sprechers definiert ist (vgl. Levinson 1983: 296) und die Mechanismen und Regeln des **turn-taking** (Sprecherwechsel). Als kompetente Sprecher und Anwender nehmen wir die Regeln, wann Sprecherwechsel auftreten können und wie wir diese sprachlich andeuten, in den seltensten Fällen bewusst wahr. So können Sprecher entweder andere Sprecher oder sich selbst für den nächsten *turn* wählen (vgl. Sacks, Schegloff & Jefferson 1978). Häufig (aber nicht ausschließlich) geschieht dies durch die Produktion von **adjacency pairs**. Dabei handelt es sich um Sprechaktpaare, die im Normalfall zusammen auftreten und bei denen die Produktion des ersten Paarteils schon den zweiten Paarteil ankündigt. Klassische *adjacency pairs* sind z. B. Frage/ Antwort (*Is he good. – Yes.*), Gruß – Gruß (*Hello – Hi*), Angebot – Annahme (*Do you want some tea? – Yes, please.*). Aber auch die namentliche Nennung von Adressaten (*John, what do you think?*) oder Nachfragen, um das eigene Verstehen zu überprüfen (*You did what?*), werden routinemäßig als Signale für Sprecherwechsel eingesetzt. Mit den von Sacks, Schegloff & Jefferson (1978) aufgestellten Regeln zum Sprecherwechsel können versehentliche sprachliche Überlappungen (**overlap**) von willentlichen Unterbrechungen (**interruption**) unterschieden werden. Da sich die *turn-taking*-Konventionen in verschiedenen Sprachen und Kulturen unterscheiden, ist es gerade für Fremdsprachenlerner wichtig, dass Sie die Regeln dieser formalen und sehr stark routinisierten Vorgänge lernen oder zumindest ein Bewusstsein für sie entwickeln. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass die Kompetenz zum *turn-taking* im GeR unter den soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen zu finden ist.

Betrachtet man sich die oben genannten Beispiele für *adjacency pairs*, so fällt auf, dass verschiedene erste Paarteile unterschiedliche zweite Paarteile haben können. So können Angebote beispielsweise nicht nur Annahmen als zweiten Paarteil haben, sondern auch Ablehnungen (wie in *Do you want*

some tea. – No, thank you. It's lovely but I've really had enough.). In der Konversationsanalyse geht man davon aus, dass bestimmte zweite Paarteile von Konversationspartnern gegenüber anderen bevorzugt werden (**preference organisation**). Bevorzugung wird allerdings nicht als individuelles psychologisches Konzept verstanden, sondern kann laut Levinson (1983) mit dem linguistischen Konzept der **Markiertheit** verglichen und fast gleichgesetzt werden. Als markiert werden solche sprachlichen Äußerungen verstanden, die sprachlich komplexer sind als andere und somit als unüblicher als andere verstanden werden (vgl. Comrie 1976: 111). Eine Übersicht der Präferenzorganisation ausgewählter Sprechakte gibt Tabelle 5:

Tabelle 5: Präferenzorganisation ausgewählter Sprechakte (nach Levinson 1983: 336)

1. Paarteil	2. Paarteil (Bevorzugt)	2. Paarteil (Nicht bevorzugt)
Aufforderung	Annahme	Ablehnung
Angebot/ Einladung	Annahme	Ablehnung
Bewertung	Zustimmung	Widerspruch
Schuldzuweisung	Dementi/ Leugnen	Zugeständnis

Strukturell kann sich Markiertheit durch die Produktion von Pausen, bestimmter Diskurspartikel (z. B. *well*) oder einer Erläuterung ausdrücken, warum die bevorzugte Antwort nicht gegeben werden kann. Yule (1996: 81) erläutert darüber hinaus, dass nicht bevorzugte (und somit markierte) zweite Paarteile auch durch Entschuldigungen („*I'm sorry*“), Generalisierungen („*everybody else*“), Zweifelsbekundungen („*I'm not sure*“), Oberflächenzustimmungen („*I'd love to, but*“) oder Abschwächungen („*kinda*“) gekennzeichnet sein können. In Beispiel 5 (zitiert aus Yule 1996: 80), wendet Julie mehrere solcher Strategien bei der Produktion eines nicht bevorzugten zweiten Paarteils (einem Widerspruch) an:

5. Cindy: So chiropodists do hands I guess.

Julie: Em – well – out there – they they mostly work on people's feet.

Eine bevorzugte Antwort (nämlich Zustimmung zu Cindy's Aussage) hätte weitaus weniger komplexe sprachliche Strategien erfordert. Ein einfaches ‚*Right*‘ wäre wahrscheinlich ausreichend gewesen.

Mit ihrem Fokus auf die sequentiellen Eigenschaften und Phänomene der zeitlichen Abfolge von sprachlichen Äußerungen bietet die Konversationsanalyse einen komplementären Ansatz zu den bereits weiter oben vorgestellten

ten Theorien. Sie erklärt gerade für Fremdsprachenlerner wichtige Phänomene des alltäglichen Sprachgebrauchs und bietet somit auch für LehrerInnen eine gute Grundlage, um die Ganzheitlichkeit von Sprache besser verstehen zu können.

Entsprechende Kompetenzen im GeR:

- Sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen [Soziolinguistische Kompetenz]
- Diskurskompetenz [Pragmatische Kompetenz]
- Mikrofunktionen [Pragmatische Kompetenz]

2 Pragmatik in der Unterrichtspraxis

In der Einleitung hatten wir bereits angesprochen, dass sich pragmatische und soziolinguistische Regeln von grammatischen oder lexikalischen unterscheiden. Gerade kontextsensible Phänomene wie die Auswahl von Höflichkeitsstrategien oder Direktheitsgrade hängen von vielen verschiedenen Faktoren ab. Eindeutige Regeln in Form von „immer wenn X, dann Y“ können für solche Phänomene, wenn überhaupt, nur sehr eingeschränkt gelten. Aus diesem Grund scheint es in der Praxis äußerst schwer, pragmatische Phänomene in den Unterricht zu integrieren.

Wir plädieren jedoch dafür, dass nicht so sehr die Regeln des Sprachgebrauchs im Unterricht thematisiert werden, als vielmehr die Motive thematisiert werden, die Menschen dazu veranlassen, Sprache so zu benutzen, wie sie es tun. Das Ziel sollte unserer Meinung nach also darin bestehen, SuS für die sozialen Funktionen von Sprache zu sensibilisieren (auch unter Zuhilfenahme ihrer muttersprachlichen Kompetenzen), um dann zuerst unter Anleitung und später selbstständig sprachliche Strategien für deren Realisierung in der Zielsprache zu erkennen und selbst zu benutzen. Auch wenn natürlich nicht unbedingt die Terminologie der oben diskutierten Theorien übernommen werden muss und kann, eignen sich deren Hauptthesen z. T. sehr gut zum Einsatz im Unterricht (auch bei jüngeren SuS). Die Idee, dass sprachliche Handlungen zum Gesichtsverlust oder zumindest zur Gesichtsgefährdung anderer Menschen führen können, entspricht einem alltäglichen Verständnis von Sprache und Höflichkeit. Die Verknüpfung zwischen diesem Ansatz und sprachlichen Realisierungen liegt nicht weit entfernt und wird von den SuS in ihren (auch gänzlich verschiedenen) Muttersprachen intuitiv und meist unbewusst in der täglichen Praxis angewendet. Ein Bewusstsein für die situations-

und adressatenangemessene Benutzung von Sprache kann auch schon bei jungen SuS mit geringen Sprachkenntnissen z. B. in der Diskussion fester Redewendungen (Formalitätsunterschiede bei Begrüßungs- oder Abschiedsroutinen) geweckt werden. Bei weiter fortgeschrittenen Lernern können pragmatische Phänomene wie Sprechakte gewinnbringend als Vehikel nicht nur zur Entwicklung pragmatischer Kompetenz genutzt, sondern auch mit dem Kennenlernen und Einüben grammatischer Regeln verknüpft werden. Sprachliche Realisierungen beispielsweise von Aufforderungen können mitunter grammatisch sehr komplex aufgebaut sein, um Höflichkeitsstrategien sprachlich zu realisieren.

6. ALICE: I was going to ask you and Mom, if you could take care of Tracy for a couple of days next week. (Beispiel leicht modifiziert aus: *Santa Barbara Corpus of Spoken American English*)

In Beispiel 6 benutzt die Sprecherin u. a. folgende grammatische und lexikalische Strategien, um die Aufforderung indirekter zu machen und die *face wants* ihrer Adressaten anzusprechen:

- *Conditional clause* II (verleiht der Aufforderung eine hypothetische Note)
- Optionaler Einsatz von tense und aspect (*I was going to ask...*)
- Lexikalische Abschwächung (*for a couple of days*)

Statt *conditional clauses*, *aspect* und *tense* oder diverse andere grammatische Phänomene ausschließlich mit Hilfe konstruierter Beispielsätze einzuführen und einzuüben, können die unterschiedlichsten Sprechaktrealisierungen dank ihrer komplexen Struktur als authentisches Material des Sprachgebrauchs auch zur Einübung grammatischer Kompetenzen eingesetzt werden. Werden dann noch Fragen des Sprachgebrauchs von den LehrerInnen thematisiert (z. B. „Wie hätte Alice ihre Aufforderung noch ausdrücken können?“, „Warum könnte Alice ihre Aufforderung so formuliert haben, wie sie es getan hat?“), können die SuS Kompetenzen auf vielen verschiedenen sprachlichen Ebenen entwickeln und lernen darüber hinaus die Verknüpfung zwischen formalen Strukturen und funktionalem Sprachgebrauch explizit kennen.

Entscheidend für die Sensibilisierung von SuS für kontextangemessenen Sprachgebrauch ist allerdings die Benutzung authentischen Materials im Unterricht. In den meisten Lehrwerken finden sich (wenn überhaupt) nur stark konstruierte Beispiele von Sprechakten, Höflichkeitsstrategien oder anderen pragmatischen Phänomenen, die in den seltensten Fällen überhaupt in einen Kontext eingebettet sind (und somit funktional kaum interpretierbar

sind und formelhaft erscheinen). SuS sollten jedoch verschiedene authentische Realisierungen für bestimmte sprachliche Funktionen (wie Aufforderungen, Entschuldigungen, Begrüßungen oder eine Reihe anderer Sprechakte) kennenlernen, um ein Bewusstsein für unterschiedliche Direktheitsgrade oder Angemessenheitsgrade der Äußerungen zu entwickeln. Das Fehlen von authentischen Sprachbeispielen in den Lehrwerken wird in vielen fachdidaktischen Publikationen immer wieder bemängelt (vergl. z. B. Ishihara & Cohen 2010); zu einer Verbesserung der Lehrwerke hat dies jedoch bisher zu selten geführt. Um LehrerInnen in ihrem Unterrichtsalltag zu entlasten und eine Vergleichbarkeit des Inputs für die SuS sicher zu stellen, müssen dringend Materialien entwickelt werden, die (a) authentisches und repräsentatives Sprachmaterial enthalten, (b) grammatische, lexikalische und pragmatische Kompetenzen miteinander verknüpfen (dass dies relativ einfach möglich ist, zeigt Beispiel 10 oben), und (c) Unterrichtsentwürfe für LehrerInnen bereithalten, die wissenschaftlich fundiert und so konkret sind, dass sie im Unterricht eingesetzt werden können oder zumindest als Ideengrundlage für Unterrichtseinheiten dienen können. Diese Lücke gilt es leider immer noch zu schließen.

Literatur

- Austin, John L. (1962), *How to Do Things with Words*, Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford etc.: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. & Palmer, Adrian S. (1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford: Oxford University Press.
- Barron, Anne (2008): „The structure of requests in Irish English and English English“, in: Schneider, Klaus P. & Barron, Anne (eds.): *Variational Pragmatics. A Focus on Regional Varieties of Pluricentric Languages*, Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins, 35-67.
- Blum-Kulka, Shoshana; House, Juliane & Kasper, Gabriele (1989), „Investigating cross-cultural pragmatics: An introductory overview“, in: Blum-Kulka, Shoshana; House, Juliane & Kasper, Gabriele (eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Norwood, NJ: Ablex, 1-34.

- Bousfield, Derek (2008), *Impoliteness in Interaction*, Amsterdam/ New York: Benjamins.
- Breuer, Anja & Geluykens, Ronald (2007), „Variation in British and American English requests. A contrastive analysis“, in: Kraft, Bettina & Geluykens, Ronald (eds.), *Cross-cultural Pragmatics and Interlanguage English*, München: Lincom Europa, 107-126.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. (1987), *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, Michael & Swain, M. (1980), „Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing“, in: *Applied Linguistics* 1 (1), 1-47.
- Celce-Murcia, Marianne; Dörnyei, Zoltán & Thurrell, Sarah (1995), „Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications“, in: *Issues in Applied Linguistics* 6 (2), 5-35.
- Comrie, Bernard (1976), *An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Deppermann, Arnulf (2000), „Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse“, *Gesprächsforschung* 1, 96-124.
- Du Bois, J.W.; Chafe, W.L.; Meyer, C. & Thompson, S.A. (2000), *Santa Barbara Corpus of Spoken American English, Part 1-4*, Philadelphia: Linguistic Data Consortium.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*, Berlin: Langenscheidt.
- Goffman, Erving (1967), *Interaction Ritual: Essays in Face to Face Behavior*, Chicago: Aldine.
- Grice, Herbert Paul (1975), „Logic and conversation“, in: Cole, Peter & Morgan, Jerry L. (ed.), *Syntax and Semantics*. Volume 3: Speech Acts, New York: Academic Press, 41-58.
- Grundy, Peter (2000), *Doing Pragmatics*. 2nd ed., London: Arnold.

- Hymes, Dell (1972), „On communicative competence“, in: Pride, J. B. & Holmes, Janet (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, Harmondsworth: Penguin Books, 269-293.
- Ishihara, Noriko & Cohen, Andrew D. (2010), *Teaching and Learning Pragmatics*, Harlow: Longman Applied Linguistics.
- Kasper, Gabriele & Rose, Kenneth R. (2002), „Pragmatic Development in a Second Language. A Supplement to Language Learning“, *Language Learning* 52.
- Leech, Geoffrey N. (1983), *Principles of Pragmatics*, London etc.: Longman.
- Levinson, Stephen C. (1983), *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Locher, Miriam A. & Watts, Richard J. (2005): „Politeness theory and relational work“, *Journal of Politeness Research* 1, 9-33.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006), Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006), Kerncurriculum für die Realschule Schuljahrgänge 5-10.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A. & Gail Jefferson (1978), „A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation“, in: Schenkein, Jim (ed.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, New York: Academic Press, 1-55.
- Schneider, Klaus P. (2005), „Pragmatics“, in: Strazny, Philipp (ed.), *Encyclopedia of Linguistics*. Volume II, New York etc.: Fitzroy Dearborn, 869-872.
- Searle, John R. (1976), „A classification of illocutionary acts“, in: *Language in Society* 5 (1), 1-23.
- Trosborg, Anna (1994), *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints and Apologies*, Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.

Holger Limberg

Pragmatische Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht

Abstract

Pragmatische Regeln des Sprachgebrauchs zu lernen spielt eine wichtige Rolle im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Die pragmatisch-kommunikative Kompetenz ist ein wesentlicher Bestandteil der Sprachkompetenz, aber die Regeln für den Sprachgebrauch sind nach außen wenig transparent und werden von Muttersprachlern meist intuitiv umgesetzt. Dieser Artikel trägt zur Diskussion um die didaktische Frage bei, wie Pragmatik im Englischunterricht unterrichtet werden kann. Dazu wird zunächst das Konstrukt pragmatischer Kompetenzen genauer skizziert, um den Kompetenzbereich näher einzugrenzen. Anschließend werden curriculare Rahmenbedingungen für Lehrkräfte aufgezeigt und (internationale) Forschungsergebnisse sowie methodische Handlungsfelder zur Förderung pragmatischer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht diskutiert. Anhand einer Auswahl an Aufgaben aus aktuellen Lehrwerken werden abschließend das Potenzial und die Problematik von Lehrbuchmaterialien verdeutlicht, die vorsehen, pragmatische Kompetenzen zu fördern. Diese Beispiele zeigen, dass ein differenzierter und bewusster Umgang mit pragmatisch-kommunikativen Lehrbuchaufgaben erforderlich ist, wenn diese im Unterricht umgesetzt werden.

1 Einleitung

Innerhalb der Linguistik ist die Disziplin der Pragmatik an der Schnittstelle zwischen Sprache und Kultur angesiedelt. Auf der einen Seite beschäftigt sie

sich mit der Untersuchung von sprachlichen Mitteln zur Realisierung von Handlungen sowie zur Gestaltung von Beziehungen zwischen Gesprächsteilnehmern¹ („Pragmalinguistik“, Leech 1983; Thomas 1983). Auf der anderen Seite liegt der Fokus auf der Frage, was in einem kulturellen Kontext als sozial angemessenes Verhalten gilt („Soziopragmatik“, Ibid.). Beide Seiten sind sprachlich-kulturell verankert, da Äußerungen und Texte als situativ-funktionale Handlungen zu verstehen sind, die wiederum eine kulturspezifische Verankerung haben.

Pragmatische Kompetenzen ermöglichen es einer Person, Sprechabsichten auf unterschiedliche Weise zu kodieren und intendierte Bedeutungen des Kommunikationspartners zu verstehen. Diese Fähigkeit ist zwangsläufig kontextuell gebunden, da in einer Kommunikation „Beziehungen zwischen sprachlichen Formen und den Kontexten sowie der Situation einschließlich der beteiligten Personen“ (Siebold 2008b: 61) immer wieder neu hergestellt werden. In ihrer Funktion Sprechabsichten zu realisieren und zu verstehen ist die pragmatische Kompetenz ein wesentlicher Bestandteil der kommunikativen Kompetenz eines jeden Sprechers. Damit ist sie gleichermaßen ein integrativer Teil des Fremdsprachenunterrichts, denn kommunikativ kompetent in einer Fremdsprache zu sein bedeutet, die Zielsprache in Einklang mit dem Kontext zu bringen, in dem sie benutzt wird.

In Bezug auf Fremdsprachenunterricht sprechen Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor (2003b: 37) treffend von den „secret rules“, weil Regeln für den Sprachgebrauch weder festgeschrieben sind, noch Muttersprachlern oftmals selber bewusst sind (vgl. auch Loveday 1981). Im Fremdsprachenunterricht bleiben sie meist verborgen, da Lehrkräfte wenig Input liefern hinsichtlich pragmatischer Unterschiede zwischen Mutter- und Zielsprache und kaum Raum lassen für Interpretationen von Sprachgebrauch (Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor 2003b: 38). Eine unsachgemäße Schwerpunktsetzung im Unterricht auf sprachliche Fertigkeiten (*skills*), ohne explizite Berücksichtigung pragmatischer Bedeutungsebenen, kann dazu führen, dass Lerner zwar fehlerfrei kommunizieren, aber situativ nicht angemessen reagieren oder Aussagen anders interpretieren. Dies kann zu kommunikativen Missverständ-

¹ Für einen besseren Lesefluss wird in diesem Artikel nur die männliche Form verwendet (z. B. Sprecher, Schüler). Sie berücksichtigt gleichermaßen weibliche Personen, ohne diese explizit zu benennen.

nissen und falschen Bedeutungszuschreibungen führen, im schlimmsten Fall sogar zum Kontaktabbruch zwischen Gesprächspartnern.

In diesem Beitrag soll aus didaktischer Perspektive das komplexe Konstrukt der pragmatischen Kompetenz genauer skizziert und dessen unterrichtliche Förderung im Englischunterricht thematisiert werden. Ausgehend von der Annahme, dass pragmatische Kompetenzen trotz ihrer konzeptionellen Undurchsichtigkeit im Unterricht vermittelbar sind (vgl. Kasper 1997a), werden einige Aufgabenformate aus aktuellen Lehrbüchern herangezogen und deren Potenzial für den Erwerb bzw. Ausbau dieser Kompetenzen diskutiert. Da diese Aufgaben für Lehrkräfte oftmals als Schablone für die unterrichtspraktische Umsetzung dienen, stellt sich die Frage, inwieweit Lehrbuchaufgaben für die Förderung von pragmatischen Kompetenzen geeignet sind. Dies soll anhand von drei ausgewählten Teilkompetenzen erörtert werden. In der Diskussion über mögliche Inhalte und Methoden zur Vermittlung und Förderung von pragmatischen Kompetenzen im Unterricht werden sowohl deutsche als auch internationale Studien herangezogen, um das Blickfeld auf die Thematik zu erweitern. Außerdem werden curriculare Anforderungen in Bezug auf diesen Kompetenzbereich dargestellt, um zu verdeutlichen, welche Vorgaben und Standards es bezüglich der Ausbildung von pragmatischen Kompetenzen im Englischunterricht gibt. Ziel ist nicht nur ein Plädoyer für eine verstärkte pragmatisch-kommunikative Orientierung des Englischunterrichts, sondern auch für einen bewussten Umgang mit Angeboten an pragmatischen Aufgaben, wie sie beispielsweise in Lehrbüchern zu finden sind.

2 Skizzierung einer pragmatischen Kompetenz

„Pragmatisch“ ausgedrückt umfasst die pragmatische Kompetenz das Wissen über Pragmatik sowie die Fähigkeit dieses Wissen zu gebrauchen (Ishihara & Cohen 2010). Um erfolgreich kommunizieren zu können, muss man Zugang zur impliziten Bedeutungsebene haben, also in der Lage sein, sprachliche Handlungen in Bezug auf intendierte Absichten, Annahmen, Ziele und Zwecke adäquat ausführen und interpretieren zu können. Dies betrifft alle sprachlichen Grundfertigkeiten gleichermaßen, d.h. Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Auch die hybriden und komplexen Fertigkeiten wie die Sprachmittlung oder das Hör-Seh-Verstehen gehören hier dazu. Bedeutungs-

absichten werden im jeweiligen Handlungszusammenhang und kulturellen Kontext von Sprechern gemeinsam konstruiert und ausgehandelt.

Die Fähig- und Fertigkeit eines Sprechers, eine Fremdsprache situations- und kontextadäquat zu gebrauchen, zeichnet die pragmatisch-kommunikative Kompetenz aus (Haß 2006: 137; Thaler 2012: 245-247). Sie unterscheidet sich von der kommunikativen Kompetenz dahingehend, dass diese Wissen und Fertigkeiten in allen Bereichen des Sprachsystems und der Sprachverwendung vereint und, zumindest im ursprünglichen Sinne, auf die Effektivität einer kommunikativen Handlung bzw. die Verwirklichung von Redeabsichten ausgerichtet ist (Hymes 2000 [1966]; vgl. Siebold 2008b; Schmenk 2010). Thaler (2012: 247) fasst sogar weitgehend alle seiner 15 Kompetenzbereiche als Teile der kommunikativen Kompetenz und nur einer von diesen umfasst den situativ-funktionalen Gebrauch von sprachlichen Äußerungen.

Die pragmatische Kompetenz lässt sich in drei Teilkompetenzen unterteilen: eine funktionale, eine Diskurs- und eine Schemakompetenz (Council of Europe 2001, im Folgenden CoE; Sarter 2008). Die funktionale Kompetenz befähigt eine Person, Sprechhandlungen, d. h. Sprechakte, ausführen und interpretieren zu können. In Kommunikationssituationen geschieht dies meist wechselseitig, indem Sprecher sowohl geplant als auch spontan auf ihre Gesprächspartner reagieren. Hieran schließt sich die Diskurskompetenz an, die Sprecher befähigt, Sprechhandlungen – mündlich wie schriftlich – in kohärente Einheiten einzubringen, die auf einen kommunikativen Zweck gerichtet sind. Um dies umsetzen zu können, muss ein Sprecher auch in der Lage sein, Sprechhandlungssituationen strukturell zu erfassen und deren Charakteristika zu erkennen. Er muss also über konzeptuelle und interaktionale Schemata von Sprechhandlungen und Kommunikationsereignissen verfügen, um u. a. komplexe Handlungsabläufe zu verstehen (Vollmer 2005; Sarter 2008; siehe auch Abschnitt 3).

Die Fähigkeit, sprachliche Ressourcen funktional zu gebrauchen, schließt nahtlos an einen weiteren Kompetenzbereich an, der die soziokulturelle Ebene von Sprechhandlungen betrifft. Unter soziolinguistischer Kompetenz versteht man die Kenntnis von soziokulturellen Bedingungsfaktoren der Sprachverwendung, sowie die Fähigkeit, diese zu beachten und sprachlich situativ angemessen umsetzen. Höflichkeitskonventionen sind beispielsweise ein wichtiger Aspekt sozialer Beziehungen. Diese im jeweiligen Handlungskontext zu erkennen bzw. zu beachten und mit Hilfe linguistischer Ressourcen zu versprachlichen ist Teil einer komplexen kommunikativen Kompe-

tenz, die sowohl pragmatische als auch soziolinguistische Elemente beinhaltet. Andersherum gesagt ist die pragmatische Kompetenz auch Teil einer übergeordneten Kulturkompetenz eines jeden Sprechers, der über Wissen kultureller Normen und Gesprächskonventionen verfügt, quasi eine Art Grundvoraussetzung für angemessenes sprachliches Verhalten.

Zu den Kernbereichen der Pragmatik gehören traditionell die Ausführung und Interpretation von Sprechakten (z. B. Bitten, Fragen), deiktische Ausdrücke (z. B. hier und da, heute und morgen), Implikaturen (Bedeutungsaspekte, die nicht explizit kommuniziert werden), Präsuppositionen (implizite Voraussetzungen für Bedeutungszuweisungen) und Konversationsstrukturen (u. a. Sprecherwechsel, Eröffnung und Beendigung von Gesprächen) (Levinson 1983; Bublitz 2001; Thaler 2011). Überträgt man diese Bereiche auf den Fremdsprachenunterricht, so sind besonders der erste und letzte zwei greifbare Gegenstände, die im Unterricht umgesetzt werden. SuS lernen in diesem Zusammenhang, die Fremdsprache für unterschiedliche kommunikative Zwecke zu verwenden (also Sprechakte auszuführen, wie zum Beispiel jemanden begrüßen, bitten oder warnen) und diese in fremdsprachlichen Interaktionen adäquat einzubringen. Deixis, Implikaturen und Präsuppositionen sind elementare Bestandteile von Bedeutungsaushandlungen, finden sich dementsprechend in jeglicher Kommunikationssituation wieder (mündlich wie schriftlich).

Konversationsstrukturen sind nicht nur Gegenstand pragmatischer Kompetenzen. Das Forschungsinteresse hieran überschneidet sich mit benachbarten linguistischen Disziplinen, insbesondere der Diskurs- und Konversationsanalyse (Gesprächsanalyse). Diese Disziplinen untersuchen thematisch kohärente Einheiten geschriebener oder gesprochener Sprache mit funktionalen kommunikativen Zwecken. Eine diskursive Einheit kann sowohl ein minimaler Austausch von Begrüßungsformeln sein („Hello“ – „Hi“; adjacency pair, Levinson 1983: 303), als auch die Teilnahme an einer Diskussion, das Verfassen eines Romans oder das Schreiben einer E-Mail. Diskurs als schriftliches oder mündliches Kommunikationsereignis ist gekennzeichnet durch interne Beziehungen zwischen den sprachlichen Formen und Bedeutungen, „die sich kohärent auf eine externe kommunikative Funktion oder einen kommunikativen Zweck und einen gegebenen Leser/Gesprächspartner bzw. Hörer beziehen“ (Siebold 2008a: 60). Fremdsprachige Diskursfähigkeit ist laut Hallet (2011; 2013) das Bildungs- und Leitziel modernen Fremdsprachenunterrichts. Um sich in der Fremdsprache zu relevanten Themen und

Fragen zu äußern und an gesellschaftlichen Diskursen teilzuhaben, bedarf es pragmatisches Wissen über kulturelle Sprechereignisse und die entsprechenden Fertigkeiten, dieses Wissen angemessen umzusetzen.

Die pragmatische Kompetenz ist weder ein eindimensionales Konstrukt, noch linear darstellbar. Sie kann auch nicht klar abgegrenzt werden von benachbarten Kompetenzbereichen, wie der Diskurskompetenz oder der Soziolinguistischen Kompetenz. Um eine Fremdsprache situations- und kontextadäquat gebrauchen zu können, braucht man eine Vielzahl von Teilkompetenzen und sprachlichen Ressourcen. Es ist deshalb sinnvoll von *pragmatischen Kompetenzen* im Plural zu sprechen, da hiermit alle Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint sind, die die funktionale Anwendung von Sprache in situativen Kontexten bedingen. Die Kodierung bzw. Dekodierung von Sprechabsichten in Form von Sprechakten ist sicherlich ein zentraler Bestandteil dieses Kompetenzbündels. Allerdings sind sprachliche Handlungen immer eingebunden in größere Handlungskontexte (Gespräche, Diskurse), so dass weitere Kompetenzbereiche eine ebenso wichtige Rolle für Fremdsprachenlerner spielen (Gesprächskompetenzen, interkulturelle Kompetenzen, Textkompetenzen, etc.).

3 Curriculare Rahmenbedingungen

Auf supranationaler Ebene gilt der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) als wichtigstes Dokument für die Beschreibung, Einordnung und Vergleichbarkeit von Sprachkenntnissen europäischer Bürger (CoE 2001). Der GeR kategorisiert pragmatische Kompetenzen, neben linguistischen und soziolinguistischen, als festen Bestandteil von kommunikativen Sprachkompetenzen (CoE 2001: 108). Hierzu zählt das Wissen um die Prinzipien von Organisation, Strukturierung und Anordnung sprachlicher Mitteilungen (Diskurskompetenz); das Wissen, welche kommunikativen Funktionen sprachliche Mitteilungen erfüllen (funktionale Kompetenz); sowie das Wissen um deren Anordnung nach inter- bzw. transaktionalen Schemata (Schemakompetenz). Diese Dreiteilung umfasst diskursive, funktionale und kognitive Elemente kommunikativer Handlungen.

Die Diskurskompetenz wird im GeR als Teilkomponente der pragmatischen Kompetenzen verstanden. Sie umfasst im Einzelnen, die Abfolge von Sätzen und Äußerungen zu kontrollieren und nach bestimmten Kriterien zu organi-

sieren (temporal, kausal, modal). Fremdsprachenlerner unterscheiden sich u. a. in der Komplexität, Flüssigkeit und Flexibilität, Diskurse zu gestalten. Auch die Einhaltung des Kooperationsprinzips von Grice (1975) gehört laut GeR zur Diskurskompetenz. Fremdsprachenlerner sollen in der Lage sein, bestimmte Maxime in Gesprächen zu befolgen, quasi eine Art Grundvoraussetzung für erfolgreiche Kommunikation (CoE 2001: 123).

Die funktionale Kompetenz betrifft den eigentlichen Kern pragmatischer Fähig- und Fertigkeiten. Auf Mikroebene kann ein pragmatisch-kompetenter Sprecher bestimmte kommunikative Funktionen mittels sprachlicher Formen ausdrücken und entschlüsseln. Fremdsprachenlerner, die dieses Feld beherrschen, sind in der Lage, Sachinformationen mitzuteilen und zu erfragen, Einstellungen zum Ausdruck zu bringen und zu deuten, soziale Routinen zu kennen und zu befolgen (z. B. Begrüßung, Verabschiedung), Diskurse zu strukturieren und sprachliche Korrekturen zu vollziehen. Da diese sprachlichen Formen meist in komplexe Interaktionen eingebettet sind, gilt es auf einer Makroebene den Prozess der Interaktion sprachlich zu gestalten und vorantreiben zu können (z. B. ein Gespräch führen, etwas beschreiben oder eine Anweisung geben).

Der kognitive Aspekt der pragmatischen Kompetenzen umfasst laut GeR Kenntnisse über soziale Interaktionsmuster, die der Kommunikation zugrunde liegen. Kommunikation bedeutet wechselseitige Handlungen der Beteiligten, in denen die Sprache zum Erreichen des kommunikativen Ziels unverzichtbar ist. Beispielhaft wird das Schema für den Einkauf von Waren oder Dienstleistungen angeführt (CoE 2001: 127f), welches sich aus fünf Handlungseinheiten zusammensetzt (vgl. „exchanges“, Sinclair & Coulthard 1992: 2), die jeweils aus mehreren Sprechakten bestehen können. An diesem Beispiel zeigt sich, wie komplex eine alltägliche Interaktionsform sein kann.

Der GeR bietet mehr als einen Orientierungsrahmen für Fremdsprachenlehrer. Er versucht, die Komplexität pragmatischer Kompetenzen durch die Auflistung und Erklärung von Teilkompetenzen zu erfassen (CoE 2001: 123-128). Dazu präsentiert er einige Beispiele, die die Bandbreite sprachlicher Handlungen widerspiegeln. Es werden zudem einige Skalen für die Einordnung von fremdsprachlicher Diskurskompetenz angeboten, unterteilt in die Bereiche Flexibilität, Sprecherwechsel, Themenentwicklung und Kohärenz/Kohäsion. Eine klare Unterscheidung zwischen funktional-pragmatischen und diskursiven Kompetenzen gibt es nicht. Die funktionale Kompetenz erweist sich anscheinend als zu vielschichtig, als dass man hier

Skalen anbieten könnte. Stattdessen werden zwei allgemeine Skalen zu qualitativen Aspekten der Sprachproduktion von Lernenden aufgeführt (Flüssigkeit und Genauigkeit von Aussagen), jeweils mit einer kurzen Beschreibung auf die sechs Niveaustufen des Referenzrahmens bezogen (A1-C2).

Auf nationaler Ebene orientieren sich die von der KMK herausgegebenen *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache* am GeR (KMK 2003, 2004). Diese nationalen Bildungsziele schaffen eine Verbindlichkeit, welche Kompetenzen SuS am Ende ihres Bildungsganges erreicht haben sollen. Aufgabe des schulischen Fremdsprachenunterrichts wird hierin in der interkulturellen Handlungsfähigkeit und einer umfassenden Methodenkompetenz gesehen. Pragmatische Kompetenzen finden im komplexen Kompetenzmodell der KMK keine gesonderte Berücksichtigung. Sie sind allerdings indirekt in allen drei Kompetenzbereichen präsent: funktional-kommunikativ, interkulturell und methodisch. Zum Beispiel gehört die Fertigkeit, an Gesprächen teilzunehmen zu den funktional-kommunikativen Kompetenzen, die wiederum Kenntnisse und Fertigkeiten in funktionaler und diskursiver Natur im Sinne des GeR sind. Andererseits gehören pragmatische Kompetenzen auch in den Bereich der interkulturellen Kompetenzen. Die KMK weist hier u. a. die praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen aus; d.h. Strategien und Fähigkeiten im Umgang mit ungewohnten und fremden Themen, Missverständnissen oder Konfliktsituationen. Auch methodische Kompetenzen beinhalten pragmatische Fähig- und Fertigkeiten, beispielsweise wenn Lerner Texte produzieren und rezipieren oder an Interaktionen in realen Alltagssituationen teilnehmen. Speziell ausgewiesene Aufgaben zum pragmatischen (funktionalen) Kompetenzbereich werden in den Bildungsstandards nicht bereitgestellt.²

Auf der Ebene der Länder greifen die *Rahmen- und Lehrpläne*, die als Erlass verbindlich von Lehrkräften umgesetzt werden müssen. Als Beispiel sei hier der Lehrplan Englisch für die Sekundarstufe I an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen im Land Schleswig-Holstein genannt (MBWFK S-H 1997). Hier wiederum finden pragmatische Kompetenzen eine gesonderte Berücksichtigung (1997: 19-20). Als integrativer Teil der Sachkompetenz, d.h. angemessener Kommunikationsfähigkeit in der englischen Sprache, gehören Wissen über und Fertigkeiten im situativen Sprachgebrauch zu einer „sprachlichen ‚Schlüsselqualifikation‘“ (1997: 17). Konkret heißt dies, dass

2 Zur Kritik an den Aufgabenbeispielen der Bildungsstandards siehe Bausch u.a. 2005.

SuS in der Lage sind, Redeabsichten zu versprachlichen, Sprechakte wie Fragen, Bitten oder Ratschläge zu kommunizieren und zu deuten, kommunikative Konventionen zu erkennen und einzuhalten und Position zu beziehen (u. a. durch Zustimmung, Ablehnung, Begeisterung oder Zweifel). Pragmatische Kompetenzen können je nach Schulart und Klassenstufe ausgeweitet, differenziert und variiert werden, so dass Lerner kontinuierlich ihr sprachliches Handeln in privaten und beruflichen Situationen angemessen und flexibel nutzen können.

Während die Bildungsstandards nicht direkt auf pragmatische Kompetenzen von Fremdsprachenlernen eingehen und dies unter dem Deckmantel funktional-kommunikativer Fertigkeiten fassen, finden sich in Lehrplänen fachliche Konkretisierungen zum Bereich Pragmatik, indem wichtige Redeabsichten und Sprechakte präzisiert werden. Diese bieten Lehrkräften einige Anhaltspunkte für die Förderung pragmatischer Teilkompetenzen im Unterricht und machen deutlich, dass dieser Bereich der sprachlichen Handlungsfähigkeit von entscheidender Bedeutung ist für eine erfolgreiche Verwendung der Fremdsprache. Am umfassendsten zeigt der GeR auf, was unter pragmatischen Kompetenzen zu verstehen ist, ohne diese jedoch auf einzelne Niveaustufen zu differenzieren. Es werden allerdings Stufungskriterien vorgegeben, die wichtige Eckpfeiler für eine Unterscheidung von pragmatischen Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus sind (*spoken fluency, prepositional precision*).³

4 Ziele und Tragweite pragmatischer Instruktion

Fremdsprachunterricht zielt darauf ab, durch Instruktion und Sensibilisierung ein pragmatisches Bewusstsein bei Lernern zu entwickeln („pragmatic awareness“, Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor 2003b: 38) Dabei geht es nicht um die Schaffung einer Konformität mit vermeintlichen Normen der Zielsprache, sondern vielmehr um die Vermittlung von Handlungsmöglichkeiten für die Interaktion in der Zielsprache. Es geht um die Erkenntnis, wie sprachliche Formen kontextuell angemessen gebraucht werden können. Dies bedarf einerseits die Öffnung gegenüber einer Fülle an pragmatischen Sprachmitteln

3 Einen ersten Ansatz, pragmatische Kompetenzen im Sinne der neuen Output-Orientierung als *can-do-statements* zu formulieren, findet sich in Vollmer (2005; siehe auch Sarter 2008).

und andererseits die Sicherheit, Handlungspraktiken variabel, zielorientiert und adäquat verstehen und umsetzen zu können. Die vollständige Anpassung an zielsprachliche pragmatische Normen ist ein Ideal, welches im schulischen Unterricht nicht umsetzbar ist. Deshalb wird von vielen Seiten gefordert, sich an interkulturelle Normen anzunähern, die im jeweiligen Kontext zwischen Gesprächspartnern ausgehandelt werden (u. a. Kasper 1995).

Kasper (1997a) wirft die generelle Frage auf, ob „pragmatische Kompetenz“ überhaupt unterrichtet werden kann. Ihre unmittelbare Antwort verneint die Frage mit der Begründung, dass Kompetenzen nicht vermittelbar sind. Kompetenzen können allerdings entwickelt, ausgebaut und sogar verlernt werden. Vielmehr können Teilkompetenzen, die das komplexe Konstrukt ausmachen, gefördert werden (Kasper 1997a). Zum Beispiel kann die Sprechaktkompetenz von SuS durch Aufgabenstellungen gefördert werden, in denen bestimmte sprachliche Handlungen hervorgerufen und in verschiedenen Sprachsituationen umgesetzt werden. Mittlerweile herrscht allgemeiner Konsens innerhalb der pragmatisch-orientierten Fremdsprachenforschung über die Wichtigkeit zur Förderung von pragmatischen (Teil)Kompetenzen im Unterricht sowie darüber, dass explizites Vermitteln erfolversprechender ist als implizites Lernen durch bloßen Kontakt mit pragmatischen Sprachphänomenen (Bardovi-Harlig 2001; Rose & Kasper 2001; Brock & Nagasaka 2005; Alcón Soler & Martínez-Flor 2005; Rose 2005; Ishihara & Cohen 2010). Viele Forscher sind sich bewusst, dass ohne eine explizite Schulung dieser Kompetenzen Lerner diese nicht oder nur rudimentär in natürlichen Fremdsprachenkontexten erwerben. Damit fällt die Verantwortung für die Ausbildung dieses Kompetenzkonstruktes in die Hände der jeweiligen Lehrkräfte, die im Unterricht Aufgaben bereitstellen und kommunikative Kontexte schaffen, in denen Lerner Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen in Bezug auf Sprachgebrauch (*language in use*) erwerben und entwickeln können.

Bardovi-Harlig u. a. (1991) haben sich bereits vor einiger Zeit für den Einsatz von natürlichen Daten im Unterricht eingesetzt, damit Lerner die versteckten sozialen und kulturellen Diskurskonventionen entdecken können. Problematisch für die Umsetzung im Unterricht erscheint die Fülle an Sprechakten, die kommunikative Funktionen ausführen.⁴ Hinzu kommt, dass Sprechabsichten

4 Der Begründer der Sprechakttheorie James Austin (1962: 150) spricht selber höchst ungenau von 1000–9999 expliziten Performanzverben, die Sprechakte realisieren können. Wie viele Verben es tatsächlich in der englischen Sprache gibt, bleibt ungeklärt, aber die

nicht nur durch explizite Performanzverben realisiert werden, sondern meist indirekt mittels anderer sprachlich-diskursiver Formen. Ein Ratschlag im Englischen kann sprachlich u. a. mit modalem Hilfsverb „I would...“ oder „You should...“, als Fragestellung „Why don't you...“ oder durch einen allgemeinen Aussagesatz „There is/are...“ formuliert werden (Limberg & Locher 2012). Allerdings ist nicht jede dieser Formen gleichermaßen universell als Ratschlag geeignet. Wenn ein persönlicher Freund einen um Hilfe bittet oder eine unbekannte Person auf der Straße nach dem Weg fragt, sind dies spezifische Kontexte, die bei der Formulierung und Interpretation dieses Sprechaktes und seines diskursiven Umfeldes berücksichtigt werden müssen. Ebenso muss der Adressat dieser Äußerung gleichzeitig über sprachlich-diskursives sowie kulturelles Wissen verfügen, um die entsprechende Formulierung als Ratschlag zu erkennen und angemessen darauf reagieren zu können. Es ist sicherlich nicht Ziel der Vermittlung pragmatischer Kompetenzen, *jede* mögliche Handlungsabsicht in allen Formen sprachlich umsetzen zu können. Es geht vielmehr darum, durch die Auseinandersetzung mit realsprachlichen Diskursen ein allgemeines Verständnis für pragmatische Funktionen in der Fremdsprache zu entwickeln und dieses zu nutzen, wenn Sprache in spezifischen Situationen verwendet wird (Bardovi-Harlig et al. 1991).

Die Frage, ob Input tatsächlich pragmatische Kompetenzen von Fremdsprachenlernern verbessern kann, beantworten empirische Studien zu Sprechakten in verschiedenen Kontexten. Im Kontext hochschulischer Beratungsgespräche haben Bardovi-Harlig & Hartford (1993) gezeigt, dass Nicht-Muttersprachler ihre pragmatischen Kompetenzen durch Input verbessern konnten und zwar auf Makroebene in Bezug auf die Fähigkeit, Vorschläge für die Planung ihrer Stundenpläne zu machen (soziopragmatische Fähigkeit). Auf der Mikroebene hingegen (pragmalinguistische Fähigkeit), wo es um die Ausformulierung von Sprechakten ging und es z. B. auf Höflichkeitsformulierungen ankam, gab es auch nach einem Semester Instruktion keine Annäherung an zielsprachliche Kompetenzen. Edwards & Csizér (2004) berichten von erfolgreichen Instruktionen ungarischer SuS, deren Gesprächskompetenzen, insbesondere die Angemessenheit und Komplexität von Gesprächseröffnungen und -beendigungen, sich durch einen vierwöchigen Kurs sichtlich verbesserten. Die großangelegte Metastudie von Norris & Ortega (2000: 500)

Taxonomien bekannte Sprechakttheoretiker lassen vermuten, dass die Zahl sehr hoch ist (vgl. Austin 1962; Searle 1975).

zur Wirksamkeit von pragmatischer Instruktion in der Zweit- und Fremdsprache unterstreicht ebenfalls die allgemeine Tendenz, dass „Instruktionen, die explizite (deduktive und induktive) Methoden beinhalten zu mehr substanziellen Effekten [führen] als implizite Instruktionen“.

Ein uneingeschränkter Erfolg in der Förderung pragmatischer Kompetenzen ist allerdings auch durch explizites Unterrichten fraglich. House (1996) untersuchte die Entwicklung von Konversationsroutinen von fortgeschrittenen deutschen Englischlernern anhand von metapragmatischen Informationen. Ergebnis war zwar eine Verbesserung des pragmatischen Repertoires, u. a. durch Verringerung des negativen Transfers aus der Erstsprache (*pragmatic fluency*). Allerdings reichten diese Informationen nicht aus, um sie direkt in pragmatische Beherrschung fremdsprachlicher Situationen umzusetzen. Gerade das Gesprächsverhalten blieb hinter den normativen Erwartungen zurück, da Antworten z. B. weniger routiniert, konsequent und stimmig waren. Auch auf der Mikroebene von Sprechakten, wo es um Höflichkeitsformen, modale Markierungen und lexikalische Abschwächungen in Form von Abtönungspartikeln oder Untertreibungen geht, scheinen Lernen oftmals Schwierigkeiten zu haben (Kasper 1981).

Einig ist sich die pragmatische Fremdsprachenforschung darüber, dass solide Sprachkenntnisse in der Fremdsprache nicht zwangsläufig zu guten pragmatischen Kompetenzen führen (Kasper & Roever 2005). Zwar verfügen solche Lerner auf einer pragmlinguistischen Ebene oftmals über eine Reihe an Sprachmitteln, können diese aber nicht flexibel einsetzen oder erkennen nicht die Angemessenheit der sprachlichen Äußerung in einer konkreten Situation. Manchmal führt ein erhöhtes Sprachkönnen sogar zu vermehrtem negativen Transfer aus der Muttersprache (Kasper & Roever 2005: 320). Das eigentliche Problem in solchen Kommunikationssituationen ist nicht so sehr die Gefahr, dass die Sprechabsicht auf der Mitteilungsebene nicht verstanden wird, sondern dass pragmatische Fehler oft auf einer persönlichen Ebene gedeutet werden. Insofern werden Fehler dieser Art nicht auf den Lernprozess des Fremdsprachenlernalers zurückgeführt, sondern meist auf die fehlende Sozialkompetenz der Person selber (Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor 2003 a,b). Auswirkungen dieser Art können die Beziehungsebene der jeweiligen Sprecher belasten und erfordern einen größeren sprachlichen Aufwand, um eine Balance wiederherzustellen.

5 Methodische Handlungsfelder

Pragmatische Instruktionen brauchen einen unterstützenden Rahmen. Das Klassenzimmer bietet gute Voraussetzungen für die Entdeckung des sprachlichen Repertoires zur Realisierung von Handlungsabsichten und zur Teilnahme an fremdsprachlichen Diskursen. Lerner können hier mit Hilfe verschiedener Methoden und in unterschiedlichen Sozialformen neue Formen und Muster sprachlichen Handelns kennenlernen und üben, diese angemessen umzusetzen. Die Begegnung mit den Zielkulturen, in denen Englisch gesprochen wird, fördert das Bewusstsein gegenüber anderen sprachlich-kulturellen Handlungsweisen.

Bei der Vermittlung pragmatischer Kompetenzen im Unterricht kann prinzipiell zwischen zwei Aufgabenformaten unterschieden werden: zum einen solche, die Lerner dazu auffordern, pragmatische Funktionen von Sprechakten und Kommunikationssituationen metasprachlich zu erschließen, um Erkenntnisse über Sprechaktfunktionen und kulturspezifischen Sprachgebrauch zu gewinnen; zum anderen bieten kommunikative Aktivitäten die Gelegenheit, selber Sprechabsichten in einer situativen Handlung angemessen ausdrücken bzw. zu interpretieren (Kasper 1997a, b). Metapragmatisches Wissen in Bezug auf Sprechakte kann z. B. durch die Untersuchung von Gesprächsausschnitten, die Gegenüberstellung zwischen Gesprächen und den Vergleich zwischen mutter- und zielsprachlichen Gesprächspraktiken erworben werden. Produktive Aktivitäten demgegenüber, in denen SuS Sprechakte im konkreten Gesprächskontext anwenden und diese z. B. in Form eines Rollenspiels einüben, bieten die Möglichkeit, kommunikative Sprechabsichten situationsadäquat umzusetzen. Beide Herangehensweisen ergänzen sich, denn ein pragmatisch-kompetenter Fremdsprachenlerner ist sowohl in der Lage, über (sozio-)pragmatische Regeln im Gespräch Kenntnis zu haben, als auch diese sprachlich umzusetzen.

Insbesondere in der internationalen Forschung gibt es bislang einige (wenige) Ansätze, wie man die Pragmatik stärker in den Unterricht integrieren kann. *Teaching Pragmatics* ist eine Reihe von lehrwerksunabhängigen Aufgabenbeispielen und Stundenentwürfen, geeignet für ESL und EFL Klassen weltweit (Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor 2003a). Insgesamt 30 Beispiele zur pragmatischen Handlungsfähigkeit werden hier von internationalen Fremdsprachenlehrern bereitgestellt. Unterteilt in die Kategorien „Wahrnehmung/Erkenntnis“, „Konversationsmanagement“, „Gesprächs-eröffnungen und -beendigungen“, „Bitten“ und „gemischte Sprechakte“ bieten sie eine Viel-

zahl an Ansätzen, pragmatische Phänomene handlungsorientiert und kommunikativ zu vermitteln. Als interessante Beispiele aus der Sammlung sind zu nennen: jemanden korrigieren, aktives Zuhören, Höflichkeitsstrategien und sich in einer Schlange anstellen. Aus den Übungsbeschreibungen geht nicht hervor, über welche sprachlichen Mittel die Lerner verfügen müssen, um die *Tasks* auszuführen und das jeweilige Lernziel zu erreichen. Den Beschreibungen nach zu urteilen sind die meisten dieser Entwürfe nur für fortgeschrittene Lerner geeignet. Außerdem werden keine Materialien in Form von authentischen Dialogen zur Durchführung der Aufgaben bereitgestellt. Geeignete Dialoge oder authentische Gespräche speziell für das Thema der jeweiligen Unterrichtseinheit zu finden erscheint oft ein großes Problem für Lehrkräfte. Insofern sind die Entwürfe in *Teaching Pragmatics* nur bedingt für den schulischen Englischunterricht in Deutschland geeignet. Trotzdem bieten sie gute Anregungen für eine intensivere Auseinandersetzung mit pragmatischen Sprachphänomenen und kulturellen Konventionen, aus denen man einige Ideen entnehmen kann.

Eine Königsmethode zur Vermittlung pragmatischer Kompetenzen gibt es nicht. Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor (2003a, b) unterstreichen vielmehr die Wichtigkeit des Vorgehens, zunächst das Bewusstsein der Lerner für pragmatische Phänomene zu schärfen. Dabei sollte Input immer vor Interpretation stehen, also Situationen mit authentischer Sprache bzw. Aufgaben zunächst vorgegeben werden, bevor SuS diese deuten. Olshtain & Cohen (1991) empfehlen, bei der Vermittlung von Sprechakten zunächst von prototypischen Formen auszugehen (vgl. „explicit performatives“, Austin 1962), mit denen Sprechakte realisiert werden können, bevor Faktoren erklärt werden, die Einfluss auf die situative Realisierung eines Sprechaktes haben. Rose (1994) empfiehlt sogenannte „pragmatic consciousness-raising tasks“ (z. B. Videoausschnitte mit Situationsanalysen), um Lerner für die kontextuelle Variation von Sprachgebrauch zu sensibilisieren. Dabei sollen auch die Variablen in einer Situation ermittelt werden, die mögliche Ursachen für Variationen im Sprachgebrauch sind.

Die Auseinandersetzung mit realsprachlichen Beispielen ist ein wesentlicher Bestandteil der Vermittlung. Diese dienen als Modell für pragmatischen Input, als Ausgangspunkt für Vergleiche pragmatischer Sprachmuster zwischen Mutter- und Zielsprache und als Schablone für die eigenständige Produktion von Sprechhandlungen in situativen Kontexten. Beispiele für situative Sprechansätze können etwa aus Sprachkorpora, Filmen oder Internetvideos

genommen werden. Aufgaben, die die Sprachproduktion fördern, können methodisch in Form von Dialogen, Rollenspielen, Simulationen oder dramenpädagogischen Übungen umgesetzt werden.⁵

Brock & Nagasaka (2005) schlagen als Orientierungsfaden für die Vermittlung pragmatischer Kompetenz die folgenden vier Schritte vor: „Sehen“ (von Sprache im natürlichen Kontext als Bewusstmachung von pragmatischen Sprachfunktionen), „Benutzen“ (von Sprache anhand von Aufgaben im situativen Gebrauch), „Überprüfen“ (pragmatischer Kompetenzen seitens der Lehrkräfte) und „Erfahren“ (welche Rolle Pragmatik in kommunikativen Situationen hat). Eine Methodik, die allein auf die pragmatischen Kompetenzen der Lerner in Form von Sprechakten abzielt und dies über einen längeren Zeitraum im Unterricht umsetzt, ist für einen integrativen Fremdsprachenunterricht weniger geeignet. Lehrkräfte greifen deshalb meist auf handlungsorientierte, im Zeitrahmen einer Unterrichtsstunde umsetzbare Aufgaben zurück, wie sie beispielsweise in Lehrbüchern angeboten werden.

6 Aufgaben zur Vermittlung von pragmatischen Kompetenzen

Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien haben eine wichtige leitende und begleitende Funktion im Unterricht. Hierin werden die von den Lehrplänen vorgegebenen Ziele und Inhalte systematisch aufbereitet und in thematischen Einheiten mit didaktischen Schwerpunkten verpackt als Lernmittel zur Verfügung gestellt. Es besteht zwar keine Pflicht seitens der Lehrkräfte, ein solches Werk im Unterricht einzusetzen, dennoch zeigt die Alltagspraxis, dass diese Bücher das wichtigste Lehr-Lern-Mittel im Unterricht sind (DESI Konsortium 2008: 377). Für die Vermittlung pragmatischer Kompetenzen ist insofern interessant zu untersuchen, in welcher Form Lehrwerke – genauer gesagt die Lehrbücher (*textbooks*) – pragmatischen Input liefern bzw. kommunikative *Tasks* bereitstellen, die einen Fokus auf angemessenen Sprachgebrauch legen.

Diverse Studien aus dem anglo-amerikanischen Forschungsraum haben ergeben, dass Lehrbücher für Englisch als Zweit- und Fremdsprache keinen hin-

5 Einen guten Überblick über die Forschungsliteratur zur Pragmatik im schulischen Kontext bietet Kasper 2001.

reichenden Beitrag in Bezug auf Sprechakte liefern (Bardovi-Harlig et al. 1991; Boxer & Pickering 1995; Nguyen 2011). Kommerzielle ESL und EFL Materialien schienen bislang wenig pragmatischen Input für Fremdsprachenerner zu bieten, auch weil die Texte oftmals nicht authentisch genug waren (vgl. Tomlinson 2012). In den von den Autoren untersuchten (internationalen) Lehrbüchern fehlen angemessene Aufgabenformate, die fremdsprachentypische Verhaltensmuster einüben und Anlässe zur Diskussion über soziokulturelle Normen der Zielsprache bieten. So wurde kritisiert, dass Textbuchautoren sich anscheinend mehr auf ihre eigenen Intuitionen verlassen, anstatt wissenschaftliche Erkenntnisse über Sprachnormen und Routinen in die Dialoge einfließen zu lassen. Damit verlieren diese Texte ihre Modellfunktion für pragmatische Aspekte der Fremdsprache und bieten Lernern den Kontakt mit Sprachsituationen, die entweder idealisiert oder künstlich didaktisiert sind (vgl. Vellenga 2004; Usó-Juan 2008).

Ob diese Beobachtung auch für englische Lehrbücher in Deutschland gilt ist bislang nicht geklärt. Ogiermanns (2010) Analyse des Lehrbuchs *Green Line New* (2010, Ausgabe Bayern) hat ergeben, dass hier der Bedarf an pragmatischem Lernstoff im Vergleich zu den Vorgaben im Rahmenplan übertroffen wird. Lehrbücher würden allerdings auch laut Ogiermann (2010: 131) vom vermehrten Einsatz empirischer Daten profitieren. Da sich ihre Untersuchung nur auf die Repräsentation von drei Sprechakten bezieht (Bitten, Beschwerden und Entschuldigungen), lohnt es sich, erneut einen Blick in das wichtigste Unterrichtsmedium zu werfen. Im Folgenden wird eine Auswahl von Aufgaben zu drei pragmatischen Teilkompetenzen aus aktuellen Lehrbüchern⁶ für das Gymnasium präsentiert und deren Potenzial für die Förderung pragmatischer Handlungsfähigkeit der jeweiligen Lerngruppe diskutiert. Die ausgewählten pragmatischen Teilkompetenzen sind „Ein Gespräch führen“, „Einen Ratschlag geben“ und „Höflich sein“.

Beispiel 1: Ein Gespräch führen

Die Fähigkeit, ein Gespräch in der Fremdsprache zu führen, gehört zu den grundlegenden pragmatisch-diskursiven Kompetenzen. Als komplexe Kompetenz umfasst sie u. a. den Einstieg in ein Gespräch, Frage-Antwort-Sequenzen, Hörerrückmeldungen, Bedeutungsaushandlungen (z. B. bei Ver-

6 Zu den Lehrbuchreihen, aus denen Aufgaben hier angeführt werden, gehören *English G 21* (Cornelsen), *Green Line* (Klett) und *Camden Town* (Diesterweg).

ständnisproblemen) und die Beendigung der Unterhaltung. Diese Bereiche sind wiederum abhängig vom Gesprächskontext, so dass ein Alltagsgespräch anders verläuft als ein Verkaufs- oder ein Beratungsgespräch. Während einzelne pragmatische Teilkompetenzen bereits zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts eingeführt und geübt werden (z. B. sich begrüßen, vorstellen, verabschieden), erfolgt eine Zusammenführung mehrerer Teilkompetenzen meist bei fortgeschrittenen Lernern. Problematisch im Sinne eines adäquaten Inputs erscheint, dass Dialoge und Gespräche in Lehrbüchern oftmals unvollständig abgebildet sind. Edwards & Csizér (2001) haben dies in den Lehrbüchern *Headway* und *Criss Cross* beobachtet, die allerdings im Fremdsprachenunterricht in Deutschland weniger verbreitet sind. Einseitige oder verkürzte⁷ Begrüßungsformeln sowie fehlende Gesprächsbeendigungen können dazu führen, dass SuS diese als normal ansehen und in realen Sprachsituationen entsprechend der unvollständigen Modelle reproduzieren.

English G 21 (Cornelsen 2010) bietet für Klasse 9 einen extra *Speaking Course* zum Thema „Eine Unterhaltung führen“. Als Input liefert diese Mini-Einheit einige Phrasen, die man den einzelnen Gesprächsphasen zuordnen muss; einen Hörverstehenstext, mit einem Gespräch zwischen einer Touristin und einem australischen Einwohner am Strand und eine Aufgabe für ein Rollenspiel samt Vorgaben für ein interaktionales Schema, welches den Verlauf des Gesprächs vorgibt (in Form eines Flussdiagramms). Mittels des Rollenspiels sollen die SuS üben, ein komplettes Gespräch zu führen. Der situative Kontext der Unterhaltung wird durch Illustrationen und Hinweise verdeutlicht. Im Vergleich zu vielen ähnlichen Aufgaben, die sich nur auf einen Teilaspekt eines Gesprächs konzentrieren (z. B. „nach Informationen fragen“) oder eine bestimmte Sprechabsicht kommunizieren (z. B. „eine Empfehlung geben“), wird in dieser Aufgabe der Fokus auf die komplexe Struktur eines Gesprächs gelegt. Damit bekommen SuS die Gelegenheit, in verschiedenen Phasen eines Gesprächs kommunikativ zu handeln und nicht nur isolierte funktionale Sprechhandlungen auszuführen. Außerdem wird die Schemakompetenz gefördert, weil der komplexe Handlungsablauf eines solchen Alltagsgesprächs vergegenwärtigt wird. Gesonderte *Tasks*, die kom-

7 Gesprächseröffnungssequenzen im Englischen sind oft elaboriert, da nach der Begrüßung meist eine Frage-Antwort Sequenz folgt, die nach dem Wohlbefinden der anderen Person fragt, bevor ein Gesprächsthema eröffnet wird (vgl. „post-opening“, Schegloff/Sacks 1973). Wird diese Sequenz im Alltagsdialog ausgespart, kann der Einstieg abrupt oder sogar unhöflich wirken (vgl. Casper-Hehne 2006).

plexe Handlungsabläufe alltäglicher (nicht institutioneller) Gespräche aufgreifen, finden sich nur selten in den untersuchten Lehrbüchern.⁸ Trotz dieser Ausnahme, gibt es auch gewisse Aspekte, die hier vernachlässigt werden.

Ein Bereich, der anscheinend häufiger in Lehrbuchdialogen ausgespart wird, der aber für den Verlauf einer Unterhaltung enorm wichtig ist, sind die „Hörerrückmeldungen“ (McCarthy 2003) des jeweiligen Adressaten. Als aktiver Zuhörer steuert man Gespräche, gibt dem Sprecher wichtiges Feedback über Informationsgehalt der Mitteilung und stellt eine Beziehung zum Gesprächspartner her. Hörerrückmeldungen sind kulturspezifisch geprägt, so dass Unterschiede im Verhalten in interkulturellen Gesprächen auffällig sind (vgl. Günthner & Luckmann 2001; Casper-Hehne 2006). Wie im obigen Beispiel wird diese Teilkompetenz in Lehrbuchaufgaben mit Dialogen oftmals nicht berücksichtigt, so dass Lehrkräfte zusätzlichen Input liefern müssten und ggf. auf die Unterschiede zu sprechen kommen, wie man sich als Gesprächspartner aktiv einbringen kann. Bleiben Lerner im Gespräch passive Zuhörer, die nur inhaltliche Beiträge liefern, kann dies u.U. als teilnahmslos und desinteressiert seitens des Gesprächspartners gedeutet werden.

Ein spezieller Kontext zum Thema „Gespräche führen“ wird im Buch *Camden Town 4* (Diesterweg 2008) für die 8. Klasse angeboten. In einer Unit sollen sich die Lerner mit Schulregeln und deren Verstößen auseinandersetzen. Hier wird u. a. ein fiktiver Dialog zwischen einer Schulschwänzerin und dem Schulleiter präsentiert, in dem die Schülerin versucht, ihre Abwesenheit zu erklären. Neben dem Textverständnis sind die Lerner dazu aufgefordert, Wörter und Phrasen aus dem Gespräch herauszuarbeiten, die zum Rechtfertigen („It wasn't my fault“; „If ... had ..; I would have ...“), Entschuldigen („I'm really sorry“; „I shouldn't have...“; „I didn't mean to...“) und zur Ablehnung einer Entschuldigung („You know that's no excuse“; „I don't understand“) benutzt werden können. Nachdem diese Phrasen herausgearbeitet und den jeweiligen Sprachfunktionen zugeordnet wurden, sollen die Lerner einen Dialog zwischen der Schülerin und ihrer Mutter verfassen und darin Gründe und Ausreden für die schulische Abwesenheit

8 *English G 21* bietet noch eine weitere Übung zur Fertigkeit „Having a conversation“. Für den 6. Jahrgang gibt es eine Hörverstehensübung mit zwei Unterhaltungen, bei der die Schüler herausfinden sollen, welche der beiden (nicht) gut verläuft und warum (nicht). In *Green Line 3* (2007: 100) findet sich eine weitere Ausnahme. Hier wird das Thema „Small Talk“ auf einer Seite behandelt.

einfließen lassen. Als grammatischer Schwerpunkt wird bei dieser Aufgabe der Konditionalsatz (Typ III) gefestigt.

Der Wirkungsgrad einer solchen Aufgabe hängt einerseits von der Authentizität des Gesprächs ab, welches die SuS verstehen und analysieren sollen. Eltern-Kind-Gespräche über schulisches Verhalten sind sicherlich lebensweltlich relevant und bedeutsam. In diesem Kontext ist es aber auch wichtig, kleinere Bedeutungsunterschiede sprachlicher Handlungen verstehen zu lernen, z. B. zwischen „Sorry“ und „I apologize“, damit diese im Gespräch angemessen Verwendung finden. Hierbei ist die Lehrkraft gefragt, die bei der Sicherung der Phrasen durch die Zuordnung nach Sprechabsicht zusätzlich auf Unterschiede eingehen sollte, anstatt (wie es die Aufgabe im Lehrbuch vorgibt) die genannten Phrasen schematisch nach ihrer Funktion zu kategorisieren. Das Gespräch mit der Mutter stellt einen anderen Gesprächskontext dar als mit dem Schulleiter, nicht nur aufgrund eines anderen Machtverhältnisses zwischen den Sprechern. Deshalb bietet es sich an, vor dem Verfassen des neuen Dialogs die Unterschiede der beiden Gespräche (Schülerin – Schulleiter/Mutter) hervorzuheben und die Auswirkungen des jeweiligen Gesprächskontextes für die Benutzung von Entschuldigungen und Rechtfertigungen zu klären. Hierdurch kann die *pragmatic awareness* der SuS gefördert werden, sprachlich anders zu reagieren in Abhängigkeit vom Gesprächspartner, Situation oder Ziel des Gespräches.

Beispiel 2: Einen Ratschlag geben

Das Thema *Teenagers* ist ein gängiges Thema in Lehrbüchern, dass sich gut mit der Sprechabsicht „Einen Ratschlag geben“ verbinden lässt. In Jugendmagazinen finden Teenager oft Ratschläge, wie sie mit Problemen umgehen können und in alltäglichen Gesprächen zwischen Freunden werden Tipps ausgetauscht, wie man sich in für das Alter typischen Situationen verhalten sollte. Ratschläge können sowohl konkrete Hilfestellungen liefern, als auch Mitgefühl und Solidarität auf einer zwischenmenschlichen Ebene kommunizieren. Als Beispiel für den funktionalen Gebrauch sprachlicher Ressourcen sind Ratschläge ein gängiger Sprechakt.

Im *Camden Town 3* (Diesterweg 2007) werden in einer Unit Probleme von Teenagern thematisiert und Wege ergründet, damit umzugehen. Das Lehrbuch für die 7. Klasse widmet sich nicht allein der kommunikativen Funktion des Ratgebens, sondern kontextualisiert diese Sprechabsicht noch weiter: in

sequenzieller Hinsicht als *adjacency pair* „Rat erbitten“ – „Rat geben“ und in thematischer Hinsicht in Bezug auf verschiedene Problemsituationen, in denen man Rat geben kann. Die SuS bekommen Input anhand von typischen Problemstellungen aus einem Jugendmagazin präsentiert, inklusive einer professionellen Antwort samt Ratschlag für das jeweilige Problem. Der Aufgabenfokus besteht zunächst in einer inhaltlichen Ausarbeitung möglicher Ratschläge, bevor die sprachliche Seite angesprochen wird. Hierzu sollen die SuS aus den Texten Phrasen herausarbeiten, die man benutzen kann, um Probleme zu beschreiben, nach Rat zu fragen, Rat zu geben und eine Empfehlung auszusprechen. Eine Verknüpfung mit typischen Sprachstrukturen, die beim Ratgeben verwendet werden können, wird ebenfalls in einer Teilaufgabe gemacht. Dies bezieht sich auf die Verwendung von Modalverben beim Ratgeben („Use modal verbs to write one sentence of advice for each problem“, *Camden Town 3 2007: 73*).

Da Ratschläge oftmals aber nicht nur mit Hilfe von modalen Hilfsverben konstruiert und syntaktisch durch Konditionalsätze versprachlicht werden, es aber hier durchaus Bedeutungsunterschiede gibt, wäre an dieser Stelle eine ausführlichere Betrachtung von Ratgebestructuren sinnvoll. Dieser Sprechakt steht in Abhängigkeit von verschiedenen kontextuellen Faktoren (z. B.: Wie gut kenne ich den Ratsuchenden? Wie schwer ist sein Problem? Wie sehr bin ich mit dem Problem vertraut?). Wenn SuS eine gewisse Sensibilität im Umgang mit Problemen von Gleichaltrigen erlangen und darüber hinaus ihre sprachliche Flexibilität ausbauen wollen, dürfen ihre Ratschläge nicht nur einseitig und verbindlich klingen (im Sinne von „should“, „must“ oder „have to“). Diese Erkenntnis auf einer metasprachlichen Ebene wird in den meisten Lehrbuchaufgaben nicht explizit berücksichtigt. In der oben genannten Aufgabe werden die SuS nur auf einer inhaltlichen Ebene aufgefordert, über mögliche Ratschläge nachzudenken, Vorschläge mit Mit-SuS zu diskutieren und eine Auswahl an treffenden Ratschlägen zu machen. Eine zusätzliche sprachliche Differenzierung durch verschiedene syntaktische Strukturen (z. B. Frageformulierungen, Aussagesätze) oder Modalpartikel könnte das pragmatische Repertoire an Handlungsmöglichkeiten weiter ausbauen.

In *Green Line 3* (Klett 2007: 48) werden Ratschläge als sprachliche Handlung in Klasse 7 erstmals eingeführt. In einer Einheit, in der die grammatische Struktur der Konditionalsätze (Typ II) im Vordergrund steht, werden SuS aufgefordert, zu isolierten (Problem-) Situationen einen Rat zu geben, in dem die vorgegebene Struktur verwendet werden soll. In einer weiteren Unit im

gleichen Lehrbuch wird diese Sprechhandlung erneut aufgegriffen (2007: 96). Hier sollen die SuS aus zwei kurzen Texten Phrasen zum Ratgeben heraus-suchen und anschließend mit bereits bekannten Phrasen ergänzen. Die prag-matische Teilkompetenz „Einen Ratschlag geben“ fällt in diesen Beispielen sehr rudimentär aus und führt – wenn so im Unterricht umgesetzt – wahr-scheinlich zu einem geringen Lernerfolg. Der pragmatische Input ist in die-sem Beispiel minimal, wenig kontextualisiert und auf eine syntaktische Struk-tur beschränkt. Hier ist die Lehrkraft wiederum gefragt, durch weitere Texte und konkrete Handlungssituationen ein Fundament für vielfältige sprachliche Strukturen zu schaffen, mit denen Ratschläge kommuniziert werden können (d. h. nicht nur auf Konditionalsätze beschränkt).

Beispiel 3: Höflich sein

Als drittes und letztes Beispiel soll das Thema Höflichkeit thematisiert werden. Es steht im engen Zusammenhang mit sprachlicher Angemessenheit und so-zialer Akzeptabilität von Äußerungen und ist ein wichtiges Lernziel innerhalb einer globalen kommunikativen Fremdsprachenkompetenz (Edmondson & House 1982). Lörcher & Schulze (1988) haben bereits auf das Fehlen von Höflichkeitsformeln in Unterrichtsgesprächen hingewiesen, verknüpft mit der Forderung, Höflichkeitsstrategien häufiger in gesonderten Unterrichtsphasen zu üben. In vielen Lehrbüchern wird Höflichkeit angesprochen, allerdings meist nicht als eigenständiges Thema hervorgehoben.

Für Neuntklässler bietet das Lehrbuch *Camden Town 5* (Diesterweg, Ab-schlussband G8 2009) eine Doppelseite zu kulturellen Fehlern an. Neben den bekannten *False Friends*, die Auslöser für Missverständnisse sein können, wird besonders auf die Regeln der Höflichkeit eingegangen. In drei kurzen Dialogen wird gezeigt, dass „Menschen in englischsprachigen Ländern wahr-scheinlich unfreundlich reagieren wenn man die Regeln der Höflichkeit nicht beachtet“ (2009: 64). Zwar gilt diese Erkenntnis nicht nur für das englisch-sprachige Ausland, dennoch zielt die Aufgabe darauf ab, zu erkennen, welche Aussagen bzw. welches sprachliche Verhalten in den Dialogen dazu führen kann, falsch verstanden zu werden. Anhand eines Hörtextes sollen die SuS dann nützliche Wörter und Phrasen erkennen, die einen Sprecher höflicher wirken lassen. Anstatt diese (neugelerten) Phrasen unmittelbar in neue Dia-loge umzusetzen, um somit die pragmatischen Routinen zu sichern, sollen die SuS in einer weiteren Aufgabe Dialoge schreiben, die bewusst Höflichkeits-regeln verletzen. An dieser Stelle wirkt die Aufgabe eher kontraproduktiv,

besonders weil die drei Dialoge bereits Beispiele für negativen Transfer bieten. Naheliegender wäre an dieser Stelle die gleiche Situation mit zwei unterschiedlichen Verhaltensweisen zu vergleichen (z. B. direkte – indirekte Kommunikation), einen der vorhandenen Dialoge mit Hilfe der erarbeiteten Phrasen umzuschreiben oder neue Situationen anzubieten und zu fragen, wie die SuS dort reagieren würden (vgl., z. B., *Camden Town 5*, Diesterweg, 2004: 61). SuS sollten hier lernen zu erkennen, dass ihre eigenkulturellen sprachlichen Konventionen nicht unmittelbar auf die Fremdsprache übertragen werden können und dass man in vielen Situationen durch indirekte, höfliche Formulierungen weniger der Gefahr läuft, Missverständnisse oder interpersonelle Animositäten zu verursachen.

Obwohl Höflichkeit ein komplexes Feld darstellt und nicht nur aus linguistischer Perspektive die Konzeptualisierung dieses Phänomens kontrovers diskutiert wird (z. B. Watts 2003), sollte dieses Thema bereits im frühen Fremdsprachenunterricht eingeführt werden. Ein Fremdsprachenunterricht, der auf eine interkulturelle Diskurs- und Handlungsfähigkeit abzielt muss sich mit sozialkulturellen Sprachphänomenen auseinandersetzen. Im Lehrbuch *Green Line 1* (Klett 2006: 32) für die 5. Klasse werden SuS in zwei Aufgaben explizit auf sozialen Bedeutungsebenen aufmerksam gemacht. In einer Unit werden isolierte Sätze als „unhöflich“ dargestellt, die durch eine Umformulierung „höflicher“ gemacht werden sollen (Beispiel: „Listen“ – „Can you listen, please“?). Ohne hier metasprachlich in die Tiefe zu gehen, können frühe Fremdsprachenlerner bereits erkennen, dass Höflichkeit eine Frage der Formulierung ist und dass Modalwörter sowie das wahrscheinlich bereits bekannte Zauberwort „please“ auch in der Zielsprache eine wichtige Schlüsselfunktion haben. In einer weiteren Übung werden neue Strukturen eingeführt, mit denen besonders auffordernde Sprechakte angemessener erscheinen (Beispiel: „I'd like“ anstatt „I want“, *GL 1* 2006: 84). Die Einführung von Sprachformen im Fremdsprachenunterricht, die auf einer sozialen Bedeutungsebene liegen und die für angemessene Sprechhandlungen elementar sind, sollte möglichst früh begonnen und systemisch weiterentwickelt werden.

Die bisherige Betrachtung der drei Lehrbuchreihen hat gezeigt, dass Aufgaben wenig Anlass bieten, Vergleiche zwischen eigen- und fremdsprachlichen pragmatischen Phänomenen zu ziehen oder über mögliche Bedeutungsebenen sprachlichen Handelns nachzudenken. Ebenso werden metapragmatische Informationen in Form of Infoboxen mit Tipps, Fragen oder interkulturellen

Erläuterungen in den Lehrbüchern selten eingesetzt. Infoboxen enthalten meist Hinweise zu sprachlichen Strukturen oder grammatischen Regeln. Dagegen stehen produktive Aktivitäten, in denen pragmatisch-kommunikative Mittel angewendet werden, im Vordergrund der Aufgabenformate. Das Input-Material ist einerseits vielfältig, so dass die SuS aufgefordert werden, in den unterschiedlichsten Situationen sprachlich zu handeln. Andererseits fällt auf, dass besonders in Dialogen die Beiträge der Sprecher unnatürlich abgebildet sind, da typische Gesprächsphänomene wie Überlappungen, Füllwörter und Hörer-rückmeldungen entweder ausgespart oder auf ein Minimum reduziert sind.

7 Abschließende Betrachtungen

Pragmatische Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht zeichnen sich dadurch aus, dass man eine Zielsprache situations- und kontextadäquat gebrauchen kann. Dies ist eine wichtige Schlüsselkompetenz im Fremdsprachenlernen, denn der Gebrauch von Sprache ist nie losgelöst von ihrem situativen Kontext. Ihre Komplexität entsteht durch die indirekten Bedeutungsebenen einer Sprache, den ungeschriebenen und kulturell verankerten Regeln des Sprachgebrauchs und der schier endlosen Menge an Handlungssituationen, in denen sich Lerner in der Lebenswelt wiederfinden. Die Fähigkeit, eine Fremdsprache pragmatisch-kommunikativ zu beherrschen, schließt daher sowohl das Wissen über Sprache, als auch die kommunikative Umsetzung in sozial und kulturell angemessener Weise mit ein.

In methodischer Hinsicht bieten sich für die Vermittlung pragmatischer Kompetenzen sprachanalytische, -produktive und -reflektierende Aufgabenformen an. Texte und Dialoge in Lehrbüchern bieten zunächst Anlass, Sprechhandlungen und Sprachphänomene zu entdecken und herauszuarbeiten. Diese können in einem nächsten Schritt produktiv umgesetzt werden, in dem beispielweise Sprechabsichten in konkreten Situationen oder neuen Kontexten eingebracht und handlungsorientiert umgesetzt werden. Dabei haben die vorgegebenen Texte oftmals eine Orientierungsfunktion für Lerner, denn sie geben vor, wie die Sprache funktional angemessen in einer bestimmten Situation verwendet wird. Ein weiterer Schritt, der wichtig für die Erschließung unterschiedlicher soziokultureller Konventionen ist, ist die genaue Betrachtung von pragmatischen Aspekten der Zielsprache und die Öffnung eines möglichen Vergleichs mit den eigenkulturellen Praktiken. Ziel solcher meta-

pragmatischen Aufgabenformen ist neben dem Erwerb eines ausgewogenen funktionalen Sprachrepertoires, die Schaffung eines sensiblen und bewussten Umgangs mit Unterschieden zwischen Mutter- und Fremdsprache.

Die Betrachtung von Aufgaben zu drei ausgewählten pragmatischen Teilkompetenzen hat ergeben, dass ansatzweise gute Beispiele und Aufgaben in den Lehrbüchern bereitgestellt werden. Diese werden aber selten auf einer Seite hervorgehoben, sondern sind meist nur Anhang einer Reihe von Aufgaben oder Übungen zu einem Text. Aufgaben zu einer bestimmten funktionalen Sprechhandlung (Beispiel: „Einen Ratschlag geben“) finden sich an verschiedenen Stellen im Lehrbuch, manchmal über verschiedene Jahrgangstufen verteilt. Wünschenswert wäre es vielleicht, zusätzlich in jedem Lehrbuch ein pragmatisches Kernthema gesondert hervorzuheben (z.B. auf einer Doppelseite), um somit auf die Schlüsselfunktion dieser Bereiche stärker aufmerksam zu machen. Diese Art der Darstellung könnte den Lehrkräften die Wichtigkeit dieser Kompetenzen vor Augen führen und den Einsatz pragmatischer *Tasks* weniger fakultativ erscheinen lassen.

Betrachtet man einzelne Aufgaben zu pragmatischen Teilkompetenzen fällt ebenso auf, dass die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Phänomen auf einer pragmatischen Ebene oftmals nicht vollständig vollzogen wird. Es fehlen Aufgaben, pragmatische Funktionen *metasprachlich* zu erschließen, sei es intralingual durch Vergleiche zwischen verschiedenen Form-Funktion-Relationen in der Fremdsprache oder interlingual durch Vergleiche zwischen fremd- und muttersprachlichen Konventionen. Infoboxen zu möglichen pragmatischen „Entgleisungen“ könnten hier verstärkt aufgeführt werden („I want“ vs. „I would like“), genauso wie Hinweise über sprachliche Routineäußerungen oder Konvention im jeweiligen situativen Sprachkontext. Neben formalen Instruktionen („He, she, it – the ‚s‘ must fit“) könnten funktionale Hinweise oder kulturelle Informationen die *pragmatic awareness* der Lerner fördern (Beispiel aus dem neuen *Green Line 1* (2014: 84): „I’d like ...“ → polite! „I want ...“ → not so polite!).

Bei der Vermittlung dieser Kompetenzen mittels der in den Lehrbüchern bereitgestellten Texte und Aufgaben ist eine bewusste Herangehensweise seitens der Lehrkräfte gefragt. Lehrbücher bieten unterschiedlichen pragmatischen Input. Einerseits werden in Dialogen komplexe Sprechhandlungen bzw. einzelne Sprechakte aufgeführt. Diese haben eine Modellfunktion, da sie vorgeben, wie die jeweilige Handlung in der Fremdsprache umgesetzt wird. Andererseits bieten Aufgaben den SuS einen Zugang zu den funktionalen Be-

deutungsebenen der Fremdsprache und die Möglichkeit diese selber handlungsorientiert umzusetzen. Zwar kann an dieser Stelle empirisch nicht belegt werden, ob Dialoge in den hier untersuchten Werken authentisch abgebildet sind. Auffällig erscheint dennoch, dass bei Dialogen die Gesprächseröffnung/-beendigung zwischen zwei Charakteren entweder nur einseitig stattfindet oder ganz weggelassen wird. Diese systematische Reduzierung kann möglicherweise auf Platzmangel oder Layout-Gründe zurückzuführen sein, sollte aber von den Lehrkräften im Unterricht nicht übergangen werden. Besonders wenn SuS Dialoge handlungsorientiert umsetzen (z. B. in Form eines Rollenspiels), ist auf einen vollständigen und angemessenen Gesprächsverlauf zu achten.

Ob das Angebot an Aufgaben und Übungen in den Büchern auch tatsächlich von Lehrkräften im Unterricht so genutzt wird, kann aus der Analyse von Lehrbuchaufgaben nicht abgeleitet werden. Fest steht nur, dass Fremdsprachenlerner, die sich nicht genügend mit funktionalem Sprachgebrauch auseinandersetzen, der Gefahr laufen, unbeabsichtigt oder unbewusst muttersprachliche Normen auf die Zielsprache zu übertragen oder ein Repertoire an Routineformeln erwerben, welches angesichts der Vielzahl an realen Gesprächskontexten beschränkt ist (Bardovi-Harlig 2001). Lehrkräfte sind daher bei der Umsetzung des Angebots in Lehrbüchern gefragt, fehlende Informationen zu ergänzen, auf funktionale Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache aufmerksam zu machen und neben den inhaltlichen auch die bewusste Auseinandersetzung mit pragmatischen Sprachphänomenen einzufordern. Es bleibt abzuwarten, ob die neue Generation der Lehrbücher in diesen Punkten ebenfalls nachbessern wird.

Literatur

- Alcón Soler, Eva & Martínez-Flor, Alicia (2005), „Pragmatics in instructed language learning“ [Special Issue], *System* 33, 3.
- Austin, John Langshaw (1962), *How to Do Things with Words*, Oxford: Clarendon.
- Bardovi-Harlig, Kathleen (2001), „Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics?“, in: Rose, Kenneth R. & Gabriele, Kasper (Hrsg.), *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge, MA: Cambridge University Press, 13-32.

- Bardovi-Harlig, Kathleen & Hartford, Beverly A. S. (1993), „Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic change“, *Studies in Second Language Acquisition* 15, 279-304.
- Bardovi-Harlig, Kathleen; Hartford, Beverly A. S.; Mahan-Taylor, Rebecca; Morgan, Mary J. & Reynolds, Dudley W. (1991), „Developing awareness: closing the conversation“, *ELT Journal* 45, 4-15.
- Bardovi-Harlig, Kathleen & Mahan-Taylor, Rebecca (2003a), *Teaching Pragmatics*, Washington, DC: United States Department of State.
- Bardovi-Harlig, Kathleen & Mahan-Taylor, Rebecca (2003b), „Introduction to Teaching Pragmatics“, *English Teaching Forum* July 2003, 37-39.
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2005), *Bildungsstandards auf dem Prüfstand*, Tübingen: Narr.
- Boxer, Diana & Pickering, Lucy (1995), „Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: the case of complaints“, *ELT Journal* 49, 1, 44–58.
- Brock, Mark N. & Nagasaka, Yoshie (2005), „Teaching Pragmatics in the EFL Classroom? SURE You Can!“, *TESL Reporter* 38, 17-26.
- Bublitz, Wolfram (2001), *Englische Pragmatik: eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Casper-Hehne, Hiltraud (2006), *Interkulturelle Alltagskommunikation zwischen anglophonen US-amerikanischen FremdsprachenlernerInnen und deutschen MuttersprachlerInnen. Zu narrativen, diskursiven und direkten Gesprächen*, Tübingen: Max Niemeyer.
- [CoE] Council of Europe (Hrsg.) (2001), *Common European Framework of Languages. Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg: Council of Europe.
- DESI Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*, Weinheim: Beltz.
- Edmonson, Willis & House, Juliane (1982), „Höflichkeit als Lernziel im Englischunterricht“, *Neusprachliche Mitteilungen* 35, 4, 218-227.
- Edwards, Melina & Csizér, Kata (2001), „Opening and closing the conversation – how coursebook dialogues can be implemented in the classroom“, *NovELTy* 8, 2, 55–66.

- Edwards, Melinda & Csizér, Kata (2004), „Developing Pragmatic Competence in the EFL Classroom“, *English Teaching Forum* July 2004, 16-21.
- Grice, Paul (1975), „Logic and conversation“, in: Cole, Peter & Morgan, Jerry L. (Hrsg.), *Syntax and semantics. 3: Speech acts*, New York: Academic Press, 41–58.
- Günthner, Susanne & Luckmann, Thomas (2001), „Asymmetries of knowledge in Intercultural Communication: The Relevance of Cultural Repertoires of Communicative Events“, in: di Luzio, Aldo; Günthner, Susanne & Orletti, Franca (Hrsg.), *Culture in Communication: Analyses of Intercultural Communications*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 55-85.
- Hallet, Wolfgang (2011), *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*, Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hallet, Wolfgang (2013), „Die komplexe Kompetenzaufgabe“, *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 124, 2-8.
- Haß, Frank (Hrsg.) (2006), *Fachdidaktik Englisch. Tradition | Innovation | Praxis*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- House, Juliane (1996), „Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language“, *Studies in Second Language Acquisition* 18, 225-252.
- Hymes, Dell (2000 [1966]), „On communicative competence“, in: Duranti, Alessandro (Hrsg.), *Linguistic Anthropology: A Reader*, Malden, MA: Blackwell, 53-73.
- Ishihara, Noriko & Cohen, Andrew D. (2010), *Teaching and Learning Pragmatics. Where Language and Culture Meet*, London: Longman.
- Kasper, Gabriele (1981), *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache*, Tübingen: Narr.
- Kasper, Gabriele (1995), „Wessen Pragmatik? Für eine Neubestimmung fremdsprachlicher Handlungskompetenz“, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 6, 1, 69-94.
- Kasper, Gabriele (1997a), „Can pragmatic competence be taught?“, *NFLRC NetWork* #6. (<http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW06/default.html>) 01.10.2010.
- Kasper, Gabriele (1997b), „The Role of Pragmatics in Language Teacher Education“, in: Bardovi-Harlig, Kathleen & Hartford, Beverly (Hrsg.), *Be-*

- yond *Methods: Components of Second Language Teacher Education*, New York: McGraw-Hill, 113-136.
- Kasper, Gabriele (2001), „Classroom research on interlanguage pragmatics“, in: Rose, Kenneth R. & Kasper, Gabriele (Hrsg.), *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 33-60.
- Kasper, Gabriele & Roever, Carsten (2005), „Pragmatics in second language learning“, in: Hinkel, Eli (Hrsg.), *Handbook of research in second language learning and teaching*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 317-334.
- [KMK] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2003), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003*, München: Luchterland.
- [KMK] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2004), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*, München: Luchterland
- Leech, Geoffrey N. (1983), *Principles of Pragmatics*, London: Longman.
- Levinson, Stephen C. (1983), *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Limberg, Holger & Locher, Miriam A. (Hrsg.) (2012), *Advice in Discourse*, Amsterdam: Benjamins.
- Lörscher, Wolfgang & Schulze, Rainer (1988), „On polite speaking and foreign language classroom discourse“, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 26, 3, 183-200.
- Loveday, Leo (1981), „On the Not-so-Obvious: Pragmatics in ELT“, *ELT Journal* 35, 2, 122-126.
- McCarthy, Michael (2003), „Talking back: ‘small’ interactional response tokens in everyday conversation“, *Research on Language in Social Interaction* 36, 1, 33-63.
- [MBWFK S-H] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (1997), *Lehrplan für die Sekun-*

darstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen. Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule. Englisch, Kiel.

- Norris, John M. & Ortega, Lourdes (2000), „Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis“, *Language Learning* 50, 3, 417-528.
- Nguyen, Minh Thi Thuy (2011), „Learning to Communicate in a Globalized World: To What Extend Do School Textbooks Facilitate the Development of Intercultural Pragmatic Competence?“, *RELC Journal* 42, 1, 17-30.
- Ogiermann, Eva (2010), „Teaching politeness with Green Line New?“, in: Engelhardt, Maike & Gehring, Wolfgang (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik: Neue Aspekte in Forschung und Lehre*, Oldenburg: BIS Verlag, 117-134.
- Olshtain, Elite & Cohen, Andrew D. (1991), „Teaching speech act behavior to nonnative speakers“, in: Celce-Murcia, Marianne (Hrsg.), *An Introduction to Teaching English as a Second or Foreign Language*, 2nd ed., Cambridge, MA: Newbury House/Harper Collins, 154-165.
- Rose, Kenneth R. (1994), „Pragmatic consciousness-raising in an EFL-context“, *Pragmatics and Language Learning*, Monograph Series, Volume 5, 52-63.
- Rose, Kenneth R. (2005), „On the effects of instruction in second language pragmatics“, *System* 33, 3, 385-399.
- Rose, Kenneth R. & Kasper, Gabriele (Hrsg.) (2001), *Pragmatics in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarter, Heidemarie (2008), „Sprachmittlung und sprachliches Handeln“, *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 5, 9-13.
- Schegloff, Emanuel A. & Sacks, Harvey (1973), „Opening up closings“, *Semiotica* 8, 4, 289-327.
- Schmenk, Barbara (2010), „Kommunikative Kompetenz“, in: Surkamp, Carola (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, Stuttgart: Metzler, 135-137.
- Searle, John R. (1975), „A Taxonomy of Illocutionary Acts“, in: Günderson, Keith (Hrsg.), *Language, Mind, and Knowledge*, Vol. 7. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 344-369.

- Siebold, Jörg (2008a), „Diskurs/Diskurskompetenz“, *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 2, 60.
- Siebold, Jörg (2008b), „Pragmatik/Pragmatische Kompetenz“, *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 2, 61.
- Sinclair, John & Coulthard, Malcolm (1992), “Towards an analysis of discourse“, in: Coulthard, Malcolm (Hrsg.), *Advances in Spoken Discourse Analysis*, London/New York: Routledge, 1-34.
- Thaler, Engelbert (2011), „Pragmatik“, *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 2, 15-16.
- Thaler, Engelbert (2012), *Englisch unterrichten: Grundlagen – Kompetenzen – Methoden*, Berlin: Cornelsen.
- Thomas, Jenny (1983), „Cross-cultural pragmatic failure“, *Applied Linguistics* 4, 91-112.
- Tomlinson, Brian (2012), „Introduction: Textbooks and Materials Evaluation“, in: Eisenmann, Maria & Summer, Theresa (Hrsg.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 343-355.
- Usó-Juan, Esther (2008), „The Presentation and Practice of the Communicative Act of Requesting in Textbooks: Focusing on Modifiers“, in: Alcón Soler, Eva & Safont Jorda, Maria Pilar (Hrsg.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, Dordrecht, The Netherlands: Springer, 223-243.
- Vellenga, Heidi (2004), „Learning Pragmatics from ESL & EFL Textbooks: How Likely?“, *TESL-EJ* Vol. 8, 2, A 3.
- Vollmer, Helmut Johannes (2005), *Bildungsstandards der KMK für die 1. Fremdsprache (Englisch/Französisch): Entwicklung – Struktur – Kritik*. ([http://www.fachdidaktik.org/index.php?cat= Veröffentlichungen](http://www.fachdidaktik.org/index.php?cat=Veröffentlichungen)) 01.10.13.
- Watts, Richard J. (2003), *Politeness*, Cambridge: Cambridge University Press.

Lehrwerke

Camden Town 1-6. Diesterweg Verlag. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage. 2004-2009.

Camden Town 1. Diesterweg Verlag. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage. 2012.

English G 21 1-6. Cornelsen Verlag. Berlin: Cornelsen. 2006-2011.

English G Access 1. Cornelsen Verlag. Berlin: Cornelsen. 2013.

Green Line 1-5. Klett Verlag. Stuttgart: Klett. 2006-2009.

Green Line 1. Klett Verlag. Stuttgart: Klett. 2014.

Christoph Schubert

Internationale Varietäten des Englischen

Aktuelle Ansätze der Sprachwissenschaft im Fremdsprachenunterricht

Abstract

Der Beitrag stellt aktuelle Erkenntnisse der anglistischen Varietätenlinguistik vor und zieht Rückschlüsse auf die Verwendung sprachlicher Normen im Englischunterricht. Durch ihre umfassende Kodifizierung in Lexika und Grammatiken sowie ihr hohes Prestige dienen das britische und das amerikanische Standardenglisch als Richtlinien im Fremdsprachenunterricht, doch sind auch diese Varietäten nicht uneingeschränkt stabil, sondern einem diachronischen Wandel unterworfen. Neben dem muttersprachlichen Gebrauch gibt es eine zunehmende Zahl von Verwendern des Englischen als Zweitsprache in früheren Kolonien wie Nigeria oder Indien („New Englishes“), sodass auch diese Varietäten in Kerncurricula oder Fachprofilen Erwähnung finden. Die weitaus größte Sprechergruppe bilden jedoch die Verwender des Englischen als Lingua Franca, als internationale Verkehrssprache zwischen Sprechern ohne gemeinsame Muttersprache. Durch die Problematisierung dieses Themenkomplexes im Unterricht lässt sich das Bewusstsein der Lerner über Variabilität und kontextuelle Angemessenheit des Sprachgebrauchs schärfen.

1 Einführung

Der Fremdsprachenunterricht Englisch an deutschen Schulen konzentriert sich traditionell auf die beiden nationalen Standardvarietäten des britischen und des US-amerikanischen Englisch. Eng damit verbunden sind die Termini der *Received Pronunciation (RP)*, heute auch *BBC-English* genannt (vgl.

Jones 2009) und des *General American (GA)* (vgl. McArthur 2002: 170) bzw. des *Network Standard* oder *Standard American English (SAE)* (vgl. Wolfram & Schilling-Estes 2006: 313). Zu problematisieren ist hierbei erstens, dass diese nationalen Standards nicht statisch sind, sondern im Laufe der Jahrzehnte einem graduellen aber kontinuierlichen Wandel unterworfen sind, der sich insbesondere in der Aussprache manifestieren kann. Zweitens existieren daneben weitere Standards des Englischen als Muttersprache, etwa in Kanada, Australien oder Südafrika, deren Bedeutung in der soziolinguistischen Forschung und im Bewusstsein der weltweiten Öffentlichkeit stetig wächst. Auch hat das globale Englisch eine zunehmende Bedeutung als Zweitsprache in sehr bevölkerungsreichen Ländern wie etwa Nigeria, Indien oder Pakistan, sodass von *New Englishes* (vgl. Mesthrie & Bhatt 2008) bzw. *Postcolonial Englishes* (vgl. Schneider 2007) gesprochen wird.

Drittens floriert seit einigen Jahren die Forschung zum Themenkomplex *English as a Lingua Franca (ELF)* (vgl. Jenkins 2007 & Seidlhofer 2011). Der traditionelle Vorrang des muttersprachlichen Englisch und seiner Normen wird hierbei kritisch hinterfragt, da Englisch in großen Teilen der Welt die Funktion einer Verkehrssprache zwischen Nicht-Muttersprachlern einnimmt. So kritisiert Piller (2001) vor dem Hintergrund des weltweiten Multilingualismus das Konzept des Muttersprachlers als idealisiertes Konstrukt, da es Nicht-Muttersprachlern¹ ein Defizit unterstellt. Auch Mesthrie & Bhatt (vgl. 2008: 36-37) problematisieren den Begriff des *native speaker*, denn in den meisten Teilen der Welt ist Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Normalfall, sodass Kinder mit mehreren Muttersprachen aufwachsen können, wobei die Reihenfolge des Spracherwerbs nicht zwangsläufig Rückschlüsse auf die sprachliche Kompetenz erlaubt. Mukherjee (2005) hingegen lehnt zwar ideologische und attitudinale Konzeptionen des *native speaker* ab, befürwortet allerdings die Normen des Sprachgebrauchs, die sich aus muttersprachlichen Korpora ergeben.

Es ist somit die Absicht des Beitrags, diese aktuellen Tendenzen der anglistischen Sprachwissenschaft vorzustellen und im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht auszuwerten. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, welche Varietäten und Normen des Englischen als Modell im deutschen Fremdspra-

1 Zum Zwecke einer leichteren Lesbarkeit werden Begriffe wie *Lehrer* und *Lerner* als generische, geschlechtsneutrale Termini verwendet, d.h. sie bedeuten ebenso *Lehrerin* bzw. *Lernerin*.

chenunterricht dienen können und welche Lernziele damit verfolgt werden können.

2 Entwicklungstendenzen im britischen und amerikanischen Standardenglisch

Die nationalen Standardvarietäten des britischen und amerikanischen Englisch sind die bevorzugten Normen des Fremdsprachenunterrichts Englisch in Deutschland. Beide besitzen ein hohes Prestige und erfreuen sich einer umfassenden Kodifizierung in Lexika und Grammatiken, sodass sich auch Lehrwerke und Lernmaterialien weitgehend an ihnen orientieren (vgl. Rubdy & Saraceni 2006: 6). Zur Standardisierung einer Varietät gehören also historische Prozesse des Auswählens und der Stabilisierung, die bei anderen Varietäten nicht in dieser Form stattgefunden haben (vgl. Trudgill & Hannah 2008: 1). Weitere Merkmale von Standardvarietäten sind ihre regionen- und schichtenübergreifende Verständlichkeit, ihre dominante Verbreitung in der Schriftsprache (z. B. in Büchern und Zeitungen), ihre Verwendung in öffentlichen Kontexten und Radio- und Fernsehnachrichten sowie ihre Assoziation mit gehobener Bildung (vgl. McArthur 2002: 442; Schneider 2011: 16).

Soziolinguisten vertreten teilweise die Auffassung, dass Standardenglisch lediglich auf grammatikalischen und lexikalischen Normen beruht, während die Aussprache, die ja auf das gesprochene Medium beschränkt ist, im Standard variieren kann (vgl. McArthur 2002: 46-47; Trudgill & Hannah 2008: 4). Dennoch existieren natürlich Akzente, wie etwa in England das *BBC-English*, die von Sprechern der Standardsprache verwendet werden und dadurch stark mit dieser assoziiert werden. Das Unterrichten dieser Aussprachenorm setzt allerdings ein Bewusstsein dafür voraus, dass diese keineswegs monolithisch und unveränderlich ist, sondern schon in dem relativ kurzen Zeitraum der vergangenen sieben Jahrzehnte einem Wandel unterworfen war. So nennen Gimson & Cruttenden (vgl. 2008: 80-82) sowie Trudgill & Hannah (vgl. 2008: 17) eine Reihe von Innovationen, die heute bei den meisten Sprechern von RP zu finden sind.

- Bei älteren und konservativen Sprechern erscheint noch ein zentrierender Diphthong in *poor* (als Reim mit *pure*), während das Wort *poor* bei jüngeren Sprechern einen Monophthong enthält, sodass heute Homophonie mit *paw* besteht. Analog ist *tour* zunehmend homophon mit *tore*. Umfra-

gen in mehreren universitären Einführungskursen der anglistischen Sprachwissenschaft in Würzburg und Vechta durch den Verfasser haben allerdings ergeben, dass diese Veränderung offenbar noch nicht im deutschen Englischunterricht angekommen ist.

- Der Halbvokal /j/ wird in der Position nach den Konsonanten /l/, /s/ und /z/ nicht mehr artikuliert, wie etwa in den Beispielen *luminous*, *suit* und *exhume*.
- Die Phonemkombinationen /tj/ und /dj/ sind nicht nur in Wörtern wie *culture* und *soldier*, sondern auch in *tune* und *endure* zu palato-alveolaren Affrikaten geworden.
- Zunehmend werden kurze i-Laute in unbetonter Silbe durch Schwa ersetzt, wie in der zweiten Silbe von *quality* oder *palace*.
- Die zentrierenden Diphthonge in Wörtern wie *fare* oder *tear* ‚zerreißen‘ verschwinden allmählich zugunsten eines offeneren Monophthongs.

Eine dominante Entwicklung in der Sprachverwendung der englischen Mittel- und Oberschicht schlägt sich in *Estuary English* nieder, einem Terminus, der erstmals von David Rosewarne (1984) verwendet wurde. Diese Varietät ist eine Mischung aus *RP*, dem bekannten Londoner Stadtdialekt Cockney und einigen Merkmalen des südostenglischen Dialektgebiets und zeigt Tendenzen, die konservative Ausprägung von *RP* als bevorzugte Prestigeform zu ersetzen (vgl. Schneider 2011: 69). Wenn sich auch die Bezeichnung dieser Varietät auf das Mündungsgebiet der Themse bezieht, ist diese regionale Form von *RP* heute im gesamten Südosten Englands verbreitet (Gimson & Cruttenden 2008: 79 & 87). Einerseits wird *Estuary English* eingesetzt, um den affektiert wirkenden Charakter von *RP* zu vermeiden, andererseits verwenden es Sprecher lokaler Dialekte, die im sozialen Aufstieg begriffen sind. Gleichzeitig vermittelt es „street credibility“ und fungiert somit als modische Varietät, wenn auch der frühere Premierminister Tony Blair für seine Verwendung dieser Varietät von der Presse gescholten wurde (vgl. Hughes et al. 2005: 5).

Zu den sprachlichen Kennzeichen von *Estuary English* gehört neben der Vokalisierung des *dark* [ɪ] zu einem u-Laut in Wörtern wie *milk* oder *field* auch die Verwendung des Kehlkopfkacklauts (*glottal stop*) anstelle von /t/ in *in that* oder *eat ice*. Weiterhin kann der Konsonant /l/ ganz ausfallen, wenn etwa *vulnerable* wie ‚*vunnerable*‘ ausgesprochen wird, und i-Laute können gedehnt werden, sodass etwa *really* orthographisch als ‚*realee*‘ wiedergegeben werden könnte (vgl. McArthur 2002: 60). Die Thematisierung derartiger Ent-

wicklungstendenzen im Schulunterricht kann somit ein Bewusstsein für Sprachwandel schaffen. Den Lernern sollte dabei vornehmlich der graduelle und allmähliche Prozess nahegelegt und nicht der Eindruck vermittelt werden, dass das heute Gelernte morgen bereits irrelevant sein könnte. Darüber hinaus können mithilfe des *Estuary English* soziale Aspekte der Sprachverwendung und die Rolle der oft konservativ eingestellten Medien und der öffentlichen Meinung thematisiert werden.

Standard American English (SAE) kann definiert werden als „variety of English devoid of both general and local socially stigmatized features, as well as regionally conspicuous phonological and grammatical features“ (Wolfram & Schilling-Estes 2006: 314). Im Hinblick auf die regionale Variation steht hier vor allem im Mittelpunkt, dass keine Dialektmerkmale der Neuenglandstaaten oder der Südstaaten vorhanden sind, die besonders hervorstechen. Auch wird durch diese Definition eine Unterscheidung zwischen dem Standard und ethnisch markierten Varietäten wie dem *African-American Vernacular English (AAVE)* oder *Hispanic English* getroffen. Eine aktuelle Ausspracheveränderung in *General American* nennt sich *Northern Cities Vowel Shift* und betrifft vor allem jüngere Sprecher in den Großstädten Buffalo, Cleveland, Detroit und Chicago. Es ist hier eine Rotation im Vokalsystem festzustellen, durch die beispielsweise der Vokal in Wörtern wie *sad* oder *after* geschlossener ausgesprochen wird und sich daher dem /e/ annähert (vgl. Gimson & Cruttenden 2008: 85; Wolfram & Schilling-Estes 2006: 147-148). Eine syntaktische Innovation im informellen *SAE*, die ihren Ausgang in Südkalifornien nahm, ist die Einleitung direkter Redewiedergabe durch *be like* oder *go*, wie im Beispiel *So he goes, 'What are you doing tonight?' and I was like 'Give me a break!'* (Wolfram & Schilling-Estes 2006: 131). In den letzten Jahren hat sich dieses Merkmal nicht nur über die USA, sondern auch nach Großbritannien, Australien und Neuseeland ausgebreitet. Durch diese Innovation lassen sich im Englischunterricht stilistische Unterschiede zwischen gesprochener, informeller Umgangssprache und formellem Schriftenglisch thematisieren. Zudem ist es hier möglich, an potenzielles Vorwissen der Lerner der Sekundarstufe II anzuknüpfen, falls diese beispielsweise aktuelle amerikanische Fernsehserien oder Spielfilme im Original kennen.

3 Englisch als Weltsprache und *New Englishes*

Da heute weltweit zahlreiche nationale Standards des Englischen neben den britischen und amerikanischen Varietäten existieren, sind diese ebenfalls Bestandteil von Lehrplänen geworden, wie beispielsweise anhand des Kerncurriculums des Landes Niedersachsen für Gymnasien deutlich wird.

Die Schülerinnen und Schüler nutzen und erweitern ihr Wissen über die gesellschaftlichen, kulturellen und sprachlichen Besonderheiten der anglophonen Welt und deren speziellen Ausprägungen in Kunst, Literatur, Film, Theater und anderen Medien. So gewinnen sie Einblicke in die soziale, historische und kulturelle Realität Großbritanniens, der Vereinigten Staaten von Amerika sowie anderer Länder, in denen Englisch Erst-, Amts- oder Zweitsprache (unter Einbeziehung von Sprachvarietäten) ist. Diese Einblicke bieten ihnen Gelegenheiten, gesellschaftliche Herausforderungen aus historischen und gegenwärtigen Perspektiven zu analysieren und zu diskutieren. (*Kerncurriculum Englisch Niedersachsen* 2009)

Explizit sind hiermit also Länder mit Englisch als Zweitsprache und entsprechende Varietäten angesprochen. Wenn auch weiterhin die britischen und US-Standards im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, erscheinen doch exemplarische Einblicke in weitere Varietäten in der Sekundarstufe II durchaus denkbar. Die Verbreitung des Englischen in der Welt lässt sich gemäß Braj Kachru (1992) in einem Modell mit drei konzentrischen Kreisen konzeptualisieren, die unterschiedlichem Spracherwerb und -gebrauch entsprechen. Im sogenannten „inner circle“ wird Englisch als Muttersprache verwendet, so dass hier der Begriff *ENL* (*English as a Native Language*) zutrifft, wie in Großbritannien, den USA oder Australien. Daneben existiert der „outer circle“, der Nationen umfasst, in welchen Englisch als Zweitsprache verwendet wird (*ESL, English as a Second Language*). Das Englische spielt hier somit aus historischen Gründen eine wichtige Rolle im öffentlichen Leben (z. B. Politik, Rechtswesen, Bildung, Medien). Entsprechend gehören hierzu Länder mit kolonialer Vergangenheit, wie Indien, Nigeria oder Malaysia. Drittens wird vom „expanding circle“ gesprochen, um Länder zusammenzufassen, in denen Englisch als Fremdsprache gelehrt und gelernt wird (*EFL*), ohne dass es jedoch eine Funktion im öffentlichen Leben erfüllt. Neben Ländern wie China, Russland und Frankreich gehört hierzu auch Deutschland. Dabei weist das Partizip „expanding“ darauf hin, dass dieser Kreis im Wachsen begriffen ist und die Verwender des Englischen als Fremdsprache eine

zunehmend bedeutendere Rolle spielen (vgl. Abschnitt 4).² Die meisten europäischen Länder sind somit *EFL*-Gebiete, in denen Englisch für internationale Zwecke verwendet wird, doch in der Schweiz und Belgien erfüllt es auch nationale Kommunikationsfunktionen zwischen verschiedenen Sprachgemeinschaften. Durch die weite nationale Verbreitung des Englischen in Erziehung und Wissenschaft nehmen zudem kleinere europäische Länder wie Schweden eine Zwischenposition zwischen *EFL*- und *ESL*-Gebieten ein (vgl. Mesthrie & Bhatt 2008: 212). Weiterhin lassen sich bei der weltweiten Verbreitung von *ENL*- und *ESL*-Varietäten folgende begriffliche Unterscheidungen treffen (vgl. Schneider 2011: 29-30).

- „World Englishes“ ist der allgemeinste Begriff, der alle nationalen Varietäten des Englischen in der Welt umfasst, unabhängig davon, ob Englisch als Mutter- oder Zweitsprache verwendet wird.
- „New Englishes“ bezieht sich explizit auf neue Varietäten des Englischen als Zweitsprache, wie sie etwa in Afrika oder Asien gesprochen werden.
- „Postcolonial Englishes“ vereint alle Varietäten, die ihren gemeinsamen Ursprung in früheren britischen Kolonien haben und hebt die historisch-evolutionären Entwicklungsprozesse bei ihrer Entstehung hervor. Es schließt somit das amerikanische Englisch ein, nicht aber das britische Englisch.

Um den evolutionären Entwicklungen Rechnung zu tragen, wurde von Schneider (vgl. 2007: 29-55) ein dynamisches Modell des Sprachkontakts entwickelt, das die Genese der verschiedenen postkolonialen Varietäten des Englischen beschreibt. Als Hypothese wird davon ausgegangen, dass deren Bildung durch einen gemeinsamen zugrunde liegenden diachronischen Prozess gesteuert wird. Wenn auch das Modell mit seinen fünf konsekutiven Stufen natürlich idealisiert und abstrahiert ist, liefert es dennoch aufschlussreiche Erkenntnisse. Prinzipiell wird stets die englische Sprache in ein neues Land exportiert, wo im Zuge der Kolonisation zahlreiche sprachliche und soziale Veränderungen eintreten und sich schließlich eine neue Varietät des Englischen etabliert, wie etwa in den USA.

2 Natürlich kann sich der Status der Sprachverwendung im Laufe der Zeit ändern, wie im Falle des *Southern Irish English*, das erst im 20. Jahrhundert das Gälische als örtliche Muttersprache ersetzte (vgl. Trudgill & Hannah 2008: 5).

Die erste Phase ist als „foundation“ betitelt, wobei das Englische in ein neues Gebiet exportiert wird. Gleichzeitig beginnt Zweisprachigkeit zu entstehen und erste Ortsnamen werden aus der einheimischen Sprache entlehnt (vgl. Schneider 2011: 34-35). Darauf folgt das Stadium „exonormative stabilization“, also eine Einbürgerung der Varietät durch Normen des Mutterlands, hier Englands, wodurch auch Teile der einheimischen Bevölkerung bereits das Englische erlernen. In der dritten Phase, die als „nativization“ bezeichnet wird, werden die Beziehungen der Siedler zum Mutterland schwächer, während sich die Kontakte zwischen den Einwanderern und Einheimischen verstärken, sodass durch bilinguale Sprecher eine neue Varietät entsteht, die nicht nur durch lexikalischen, sondern auch phonologischen und syntaktischen Transfer gekennzeichnet ist. Viertens folgt das Stadium „endonormative stabilization“, also die Etablierung und Festigung der neuen Varietät auf der Basis spezifischer nationaler Sprachnormen, die in der Gesellschaft akzeptiert werden und sich auch in literarischen Texten manifestieren. Grundlage hierfür ist die politische Unabhängigkeit der ehemaligen Kolonie und das Streben nach einer neuen nationalen Identität. Die letzte Stufe „differentiation“ bezieht sich darauf, dass sich in einer stabilen jungen Nation bestimmte soziale Gruppen herauskristallisieren, deren Sozio- und Dialekte zu einer internen Differenzierung führen. Dieses Modell lässt sich gleichermaßen auf die USA wie auch auf asiatische oder afrikanische Länder anwenden, sodass es Lernern einen zwar vereinfachenden, aber doch grundlegenden Einblick in Entwicklungsprozesse bei der postkolonialen Verbreitung des Englischen gewährt. Gleichzeitig schärft es das Bewusstsein dafür, dass Sprache keineswegs einen statischen, sondern einen hochdynamischen Charakter hat, da sie sich stets nach den soziokulturellen und kontextuellen Bedingungen ihrer Verwendungssituation und Benutzer richtet.

Als Beispiel für sprachlichen Transfer und Akkulturation des Englischen in ESL-Ländern bietet sich im Englischunterricht aufgrund seiner Größe und Bedeutung das Englische in Indien an, das von ca. 350.000 Sprechern als Mutter- und von ca. 200.000.000 Sprechern als Zweitsprache verwendet wird (vgl. Crystal 2003: 63). Eine Verbindung zwischen literatur-, kultur- und sprachwissenschaftlichen Ansätzen lässt sich durch die Besprechung eines Auszugs aus einem bekannten indischen Roman wie Salman Rushdies *Midnight's Children* erzielen. In den Worten eines einheimischen Verkäufers wird hier die indische ESL-Verwendung nachgeahmt.

‘I stay, my sirs. Here I know names of birds and plants. Ho yes. I am Deshmukh by name; vendor of notions by trade. I sell many so-fine thing. You want? Medicine for constipation, damn good, ho yes. I have. Watch you want, glowing in the dark? I also have. And book ho yes, and joke trick, truly. I was famous in Dacca before. Ho yes, most truly. No shoot.’ (Rushdie 1995: 372)

An diesem Beispiel lassen sich typische *ESL*-Merkmale aufzeigen, wie etwa der Verzicht auf Artikel („names“), die Abwesenheit von Numeruskongruenz im Plural („many [...] thing“), neue Wortbildungen („so-fine“), die Interrogation ohne Hilfsverb *do* („Watch you want?“), Ellipsen („I have“) sowie die Negation ohne Hilfsverb *do* („No shoot“). Zur medialen Illustration von Varietäten können auch ausgewählte Videoclips in Youtube sowie die Audio-CD bei Kortmann & Upton (2008) genutzt werden. Zudem existiert seit 2011 online frei zugänglich die Datenbank *The Electronic World Atlas of Varieties of English [eWAVE]* (Kortmann & Lunkenheimer 2011), in der authentische Beispiele weltweiter Varietäten des Englischen bequem abrufbar sind.

4 Englisch als Lingua Franca (*ELF*)

Bekanntlich wird das Englische heute in zahlreichen Tätigkeitsfeldern, insbesondere Handel, Diplomatie, Sport, Wissenschaft, Technologie und Internet, als weltweite Verkehrssprache benutzt (Rubdy & Saraceni 2006: 5). Ein Resultat dieser globalen Verbreitung ist, dass statistisch nur noch jeder vierte Verwender des Englischen ein Muttersprachler ist (vgl. Seidlhofer 2005: R92). Das Englische hat somit aus internationaler Perspektive hauptsächlich die Funktion einer Lingua Franca, also einer dritten Sprache, die als Kommunikationsmittel zwischen Interaktanten verwendet wird, die keine gemeinsame Muttersprache haben (vgl. Jenkins 2007: 1-3; Seidlhofer 2011: 7).³ Dieser bedeutende Umstand spiegelt sich auch in aktuellen Lehrplänen wider, wie exemplarisch das Kerncurriculum für Englisch in Niedersachsen und das Fachprofil Englisch in Bayern beweisen.

3 In einer erweiterten Definition der neueren Forschung können auch Muttersprachler an der Lingua Franca-Kommunikation beteiligt sein, wenn sie mit Nicht-Muttersprachlern in einem Land sprechen, aus dem keiner der beiden Gesprächsteilnehmer stammt (vgl. Gnutzmann 2007: 321).

Der Unterricht im Sekundarbereich II trägt zudem der wachsenden Bedeutung der englischen Sprache als Weltverkehrssprache Rechnung. Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler Englisch als Lingua Franca in Kommunikationssituationen mit anderen Nicht-Muttersprachlern kennenlernen und verwenden können. Um die Schülerinnen und Schüler auf all diese Herausforderungen vorzubereiten, ist der Unterricht in allen Phasen auf die Vertiefung und Erweiterung der funktionalen kommunikativen Kompetenzen ausgerichtet und stets (sprach-) handlungsorientiert. (*Kerncurriculum Englisch Niedersachsen* 2009)

Im Englischunterricht erwerben die Schüler Sprachkenntnisse, die angesichts der zunehmenden politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Verflechtung der Länder Europas und der Welt eine immer größere Bedeutung gewinnen: Englisch wird als Mutter- und Nationalsprache sowie als Zweit- und Amtssprache von über einer Milliarde Menschen verwendet und spielt als weltweit führende Verkehrssprache (*lingua franca*) im Rahmen internationaler Zusammenarbeit und globalen Wettbewerbs eine herausragende Rolle als Mittel der Verständigung. (*Fachprofil Englisch Bayern* 2009)

In beiden Bundesländern fällt explizit der Terminus „Lingua Franca“, wodurch als Lernziel auch die Kommunikation der deutschen Lerner mit anderen Nicht-Muttersprachlern des Englischen impliziert ist. Es bleibt hier allerdings unklar, wie sich die Verwendung des Englischen als Lingua Franca (*ELF*) vom fremdsprachlichen Gebrauch (*EFL*) unterscheidet, wodurch ein Blick auf die aktuelle *ELF*-Forschung nötig wird.

Die Forschung zu *ELF* hat sich seit den frühen 1990ern stark entwickelt und zu der einschlägigen Zeitschrift *Journal of English as a Lingua Franca* (*JELF*) geführt, die von Barbara Seidlhofer, Jennifer Jenkins und Anna Mauranen herausgegeben wird. Da diese Form des Englischen zweckgebundenen Charakter hat, ist sie durch eine regionale und kulturelle Neutralität gekennzeichnet. Im Mittelpunkt steht dabei die Funktion der interindividuellen bzw. -kulturellen Kommunikation, die auf der Voraussetzung der Verständlichkeit (*intelligibility*) beruht, wobei selbstverständlich Abweichungen von der muttersprachlichen Verwendung vorhanden sind (vgl. Seidlhofer 2011: 18). Ein zentrales Ziel der linguistischen *ELF*-Forschung ist es, einen Katalog von Merkmalen zu erarbeiten, die die meisten *ELF*-Sprecher gemeinsam verwenden, unabhängig von ihrer Herkunft. Diese bilden entsprechend den Kern der Varietät, also den „Lingua Franca core“

(Rubdy & Saraceni 2006: 9), der sich in morphologischer Reduktion sowie in syntaktischer und lexikalischer Vereinfachung und Regularisierung niederschlägt. Zur Untersuchung dieses nicht-muttersprachlichen Gebrauchs werden zunehmend elektronische Korpora zusammengestellt. Ein prominentes Beispiel hierfür ist Barbara Seidlhofers *VOICE* in Wien, ein Akronym für *Vienna-Oxford International Corpus of English* (Seidlhofer 2007: 308). Es handelt sich dabei um ein Korpus des gesprochenen Englisch von Nicht-Muttersprachlern, in dem Transkriptionen von Gesprächen zwischen internationalen Studierenden zu finden sind. Auf dieser Basis erscheint in der siebten Auflage des *OALD* in der *reference section* R92 eine von Seidlhofer (2005) gestaltete Seite zum Thema „English as a Lingua Franca“, auf der die zentralen Merkmale von *ELF* zusammenfasst werden:⁴

- Das {-s} in der dritten Person Singular Präsens bei Verben fehlt (z. B. *he go*).
- Die Relativpronomina *who* und *which* sind austauschbar (z. B. *the man which* oder *the table who*).
- Der bestimmte oder unbestimmte Artikel wird abweichend vom Standardenglischen eingesetzt oder weggelassen (z. B. *she is nice woman*).
- Pluralformen nicht-zählbarer Nomina werden gebildet (z. B. *informations, advices*).
- Der demonstrative Determinierer *this* wird mit Nomina im Singular und im Plural verwendet (z. B. *this car, this cars*).
- Verben mit weitem Begriffsumfang (z. B. *make, do, have, put* und *take*) erscheinen in neuen Kollokationen (z. B. *make sport*).
- Frageanhängsel (*tag questions*) werden vereinheitlicht, etwa in Form des kontextunabhängigen *isn't it?* oder *no?*.
- Klarheit wird durch das Hinzufügen von Präpositionen (z. B. *discuss about something*) und Nomina gesteigert (z. B. *how long time* anstelle von *how long*).

Nach traditionellem Verständnis sind dies systematische Fehler, die zum großen Teil auf einer Übergeneralisierung beruhen (vgl. Gnutzmann 2007: 325), da die Sprachverwender Unregelmäßigkeiten vereinfachen und reduzieren. In der herkömmlichen Sichtweise sind dies zudem Übergangsphänomene einer *interlanguage*, die sich noch weiter einer muttersprachlichen Kompetenz annähern kann. Aus der Perspektive der *ELF*-Forschung hingegen sind dies

4 Wie Schneider ausführt, ähneln derartige Merkmale des Englischen im „expanding circle“ den Varietäten im „outer circle“ (vgl. Schneider 2011: 217).

distinktive Merkmale einer eigenständigen Varietät des Englischen (vgl. Gnutzmann 2007: 325). Dabei ist festzustellen, dass die Verwendung dieser nichtstandardsprachlichen Charakteristika keine Verständnishindernisse oder andere Probleme bei der zwischenmenschlichen Kommunikation darstellen.⁵

Andererseits zeigt sich, dass typische muttersprachliche Idiome, wie etwa *to kick the bucket* oder *pull somebody's leg*, durch ihren bildhaften Charakter bei der *ELF*-Kommunikation eher hinderlich sind. Es stellt sich somit für die deskriptive Soziolinguistik die Frage, ob nur die *native speaker*-Varietät als legitimes Ziel des Englischunterrichts gelten kann (vgl. Seidlhofer 2007: 308). So wird ausgeführt, dass die kommunikative Kompetenz in Anbetracht der weltweiten Verwendung des Englischen zu stark an muttersprachliche Normen gekoppelt ist (vgl. Seidlhofer 2012: 79):

[...] it has been argued that this [i.e. ELF] is a suitable model because it liberates L2 speakers from the imposition of native speaker norms as well as the cultural baggage of World English models (Rubdy & Saraceni 2006: 8).

Auch in der Aussprache von *ELF* lassen sich Reduktionen feststellen, die den „Lingua Franca core“ ausmachen (vgl. Jenkins 2007: 23). *ELF* ist typischerweise rhotisch, die Annäherung des intervokalischen /t/ an das /d/ in *GA* tritt nicht auf (z. B. in *water*), und am Wortende erscheinen keine Konsonantencluster. Auch werden die dentalen Frikative („th“-Laute) durch andere Konsonanten wie /d/, /t/, /z/ oder /s/ ersetzt, und auf das Allophon *dark* [ɫ] in Wörtern wie *milk* oder *call* wird zugunsten des *clear* [l] verzichtet (vgl. Seidlhofer 2007: 309). Aufgrund der Tatsache, dass viele Lerner häufiger mit anderen Nicht-Muttersprachlern kommunizieren als mit Muttersprachlern, wäre folgende Frage legitim: „Why should Italians spend hours of effort mastering the English *th* sounds if they are going to be speaking English to Russians who cannot pronounce these sounds either?“ (Trudgill & Hannah 2008: 7-8). Gemäß Jenkins wird ein typisch deutscher Akzent im Englischen zwar als „harsh“, „hard“ und „rigid“ wahrgenommen, andererseits wird er

5 Die Verwendung des Englischen als Lingua Franca in Europa wird bisweilen auch als „Euro English“ bezeichnet (Mesthrie & Bhatt 2008: 214; Crystal 2003: 89), das von Politikern in der europäischen Union, aber auch in der breiten Bevölkerung im internationalen Austausch gesprochen wird. Ein derartiger spontaner Gebrauch des Englischen zeigt sich etwa an folgendem Beispiel mit Beteiligung eines österreichischen, italienischen und slowenischen Sprechers: A: *I don't wanna drink alcohol.* B: *Me too.* C: *I also not.* (vgl. Mesthrie & Bhatt 2008: 214).

jedoch im Vergleich zu anderen Akzenten wie von japanischen oder chinesischen Sprechern als gut verständlich beurteilt (vgl. 2007: 170-175). Die erfolgreiche Kommunikation wird auch durch das Fehlen von *weak forms*, Elisionen und Assimilationen sowie leicht abweichende Vokalqualitäten nicht beeinträchtigt (vgl. Gnutzmann 2007: 322). Seidlhofer (2005) folgert somit in der *reference section* R92 des *OALD7*:

It is easy to dismiss ELF as the use of ‘incorrect’ English by people who have not learned it very well, but it is an entirely natural linguistic development, an example of how any language varies and changes as it is appropriated by different communities of users. As this development is described and recognized, features of ELF will inevitably find their way into future dictionaries of current English (Seidlhofer 2005: R92).

Aus sprachhistorischer Sicht ist diese Auffassung zweifellos zutreffend, da auch im Laufe des Mittelenglischen durch den französischen Einfluss zahlreiche Flexionsmorpheme verloren gingen. So erscheinen aktuelle Standardvarietäten des Englischen im Vergleich zum Formenreichtum des Alt- und Mittelenglischen ebenfalls stark reduziert und vereinfacht. Allerdings ist diese Seite R92 in der nachfolgenden achten Auflage des *OALD* (vgl. Turnbull 2010) nicht mehr vorhanden, was vermuten lässt, dass noch mehr Zeit vergehen wird, bis diese sprachlichen Merkmale tatsächlich von Lernerwörterbüchern und Grammatiken aufgenommen werden. Der Grund kann möglicherweise darin gesehen werden, dass Lehrer und Lerner, die das *OALD* als normgebende Instanz und damit auch als gemeinsame Grundlage für Tests und Prüfungen nutzen, durch die erklärte Variabilität verunsichert sind und sie daher aus praktischen Gründen ablehnen. Zudem erkennt die *ELF*-Forschung trotz der Definition des *Lingua Franca core* natürlich, dass *ELF* keine in sich homogene Varietät darstellt, sondern oft abhängig ist von der Muttersprache und dem soziokulturellen Hintergrund der verschiedenen Sprecher (vgl. Jenkins 2007: 20).

Typische und authentische Beispiele für den *ELF*-Gebrauch können dem Wiener Korpus *VOICE* entnommen werden, das seit 2011 im Internet frei zugänglich ist (*VOICE* 2011). Aus diesem Korpus stammt auch der folgende Auszug aus einer studentischen Diskussion in einem Seminarraum an einer Pariser Universität im Jahr 2006. Der Sprecher in diesem Beispiel ist ein männlicher Student aus der Altersgruppe von 17-24 Jahren mit Mutterspra-

che Französisch. In dem Workshop geht es um das Verhältnis von Studierenden zur Institution der Universität.⁶

(all right) er we TALKED about the elected er students. and no we gonna talk about the one who DO not want to be elected but that NEED to become citizens of the university too. (1) so the problem we: er we (identify) the bodies is (.) the first one there was no more students are conc- don't go to the University to have (.) a citizen's attitude. they go there to follow their studies? (.) and that's it. (.) so the question is HOW are we gonna help (.) the students to feel that university can be (.) a place where you LIVE ? how can we make the student feel that university is a real community where act- they can be INVOLVED not this is only as er an: (1) a representant of the student but just you know as as (.) basic citizen that is interested by (.) the funct- the functionment of the institution that is ready to vote et cetera et cetera so the problem? (we identified) was erm (.) a lack of information. so I don't think we will have to talk a lot about this because the solution is (.) *{S2 draws on whiteboard, takes down notes}* pretty obvious like more information? (2) erm (1) I mean WILL we addressed this quickly the biggest one is (.) there's not the feeling of a community in university. I know you like this idea so (.) it's an <@> <un> xxx </un> one </@> so erm NO feelings (2) *{S2 deals with whiteboard (2)}* no. (.) university is not (1) perceived (.) as a community. it's not a place where student live and interact. it's just a place where they study. and this is probably WHY (.) it doesn't work. if they don't feel it's their community why should they act it's their community they don't care. so (.) university is not perceived (2) *{S2 takes down notes (2)}* (*VOICE* 2011, EDwsd499).

Unter den *ELF*-Merkmalen zu erkennen sind hier die Auslassung des Hilfsverbs *be* in „we gonna“, fehlende Numeruskongruenz in „the one who do not“, „where student live and interact“ und „there was no more students“, die dreimalige Tilgung des Artikels vor dem Nomen „university“, die nichtstandardsprachlichen Substantive „representant“ und „functionment“, die nichtstandardsprachliche Präposition in „interested by“ sowie die Tilgung der Konjunktion in „why should they act it's their community“. Derartige Originalbelege aus *VOICE* können auch im Englischunterricht für eine kritische

6 Zur Annotation ist auszuführen, dass das Zeichen <@> Gelächter signalisiert und Großbuchstaben prosodische Hervorhebungen darstellen. Die Markierung “<un> xxx </un>” zeigt eine akustisch nicht zu verstehende Passage an, und durch (.), (1) sowie (2) sind kürzere oder längere Pausen angegeben.

Reflexion über Normen und Abweichungen von Standards durch Lerner genutzt werden.

5 Konsequenzen für den Englischunterricht

Wenn auch im Kerncurriculum bzw. Fachprofil die Rede von Englisch als „Lingua Franca“ ist, bleibt letztlich doch offen, mit welcher Konsequenz die aktuelle Forschung auf diesem Gebiet im Unterricht umzusetzen ist. So sind sich auch Verfechter des *ELF*-Ansatzes der Tatsache bewusst, dass es aktuell keine normierten und kodifizierten *ELF*-Standards gibt, an denen sich ein reformierter Englischunterricht orientieren könnte. Es existiert weder eine in sich konsistente Grammatik noch ein einschlägiges Wörterbuch. Hinzu kommt, dass sich die *ELF*-Forschung weitgehend auf die gesprochene Interaktion stützt, während schriftsprachliche Kommunikation hier kaum eine Rolle spielt (vgl. Gnutzmann 2007: 326). Entsprechend weist *ELF* eine weit geringere Bandbreite an Registern und Stilebenen auf als nationale Standardvarietäten, sodass diese Varietät in ihrem Gebrauch stark eingeschränkt ist. Auch hat *ELF* in der Öffentlichkeit als quasi reduzierte Sprache ein geringes Prestige und wird bisweilen der Lächerlichkeit preisgegeben.⁷ Während in manchen *ESL*-Ländern wie Indien endonormative Tendenzen und lokale Varietäten im Englischunterricht an Zuspruch gewinnen (vgl. Schneider 2011: 219), bieten sich somit in Deutschland weiterhin die kodifizierten Standards des britischen und amerikanischen Englisch als Richtlinien für den Unterricht an. Gerade für eine Differenzierung von SuS nach verschiedenen Schultypen, wie sie in Deutschland üblich ist, sind nachvollziehbare Normen und Lernziele unverzichtbar (vgl. Klippel 2009: 17). So räumt auch Seidlhofer ein (vgl. 2012: 73), dass die Bedeutung von Englisch als Lingua Franca seit über zehn Jahren erklärtes Ziel im Kerncurriculum ist, wohingegen sich in der Unterrichtspraxis kaum neue Entwicklungen ergeben haben.

Andererseits kann die Forschung zu *ELF* jedoch einen Anstoß geben, die pädagogische Relevanz von neuen Entwicklungen im weltweiten Gebrauch des Englischen kritisch zu hinterfragen (vgl. Seidlhofer 2007: 316-317). Zudem ist es ein erklärtes Ziel des Englischunterrichts, Lerner des Englischen

7 Dies zeigt sich etwa an der Karikierung des Englischen, wie es von der Deutschen Bahn verwendet wird, im auflagenstarken Buch *Senk ju vor trävelling* (Spörrle & Schumacher 2010).

auf Situationen des *ELF*-Gebrauchs im Sinne der interkulturellen Kommunikation vorzubereiten (vgl. Gnutzmann 2007: 327-328). Durch eine Einführung in *ELF* kann bei Lehrern und Lernern ein Bewusstsein für Kommunikationsprobleme und Missverständnisse geschaffen werden, die durch interkulturelle Divergenzen hervorgerufen werden. Folglich ist es sinnvoll, bereits bei der Lehrerbildung derartige Akzente zu setzen. Darauf aufbauend können die Lerner der Sekundarstufe kommunikative Strategien der sprachlichen und kulturellen Anpassung (*accommodation*) entwickeln, um mit den jeweiligen Gesprächspartnern erfolgreich kommunizieren zu können. Dazu gehört auch die Fähigkeit, gesprochenes Englisch mit verschiedenen nicht-muttersprachlichen Akzenten zu verstehen (vgl. Gnutzmann & Intemann 2008: 19).

Ein zentrales Schlagwort beim Erlernen unterschiedlicher Varietäten ist zudem die Angemessenheit (*appropriateness*) des Sprachgebrauchs (Seidlhofer 2007: 315), der sehr stark vom situativen Kontext abhängig ist. Während beim schriftlichen Verfassen eines Aufsatzes oder beim Vortrag eines mündlichen Referats im öffentlichen Kontext eine Orientierung am muttersprachlichen Standard angemessen ist, kann es auf Reisen in Ländern, in denen Englisch nicht Mutter- oder Zweitsprache ist, aus kommunikativer Sicht durchaus von Vorteil sein, auf syntaktische Komplexität und formellen Wortschatz – und insbesondere *hard words* – zu verzichten und sich stattdessen im Gebrauch des Englischen den Einheimischen anzupassen. Ebenso wäre es kontextuell unangemessen, in einem Pub in Glasgow ein affektiertes *BBC-English* zu verwenden, während ein starker schottischer Akzent bei einer formellen geschäftlichen Besprechung in London ebenso fehl am Platze wäre (vgl. Schneider 2011: 16). In diesem Sinne lässt sich auch konstatieren: „RP itself (particularly an RP with no regional traces at all) can be a handicap nowadays, since it may be taken as a mark of affectation or a desire to emphasize social superiority“ (Gimson & Cruttenden 2008: 77). Das Schaffen dieses Bewusstseins kann als bedeutsames Lernziel des Englischunterrichts angesehen werden. Für Beispiele steht Lehrern und Lernern das benutzerfreundliche *VOICE*-Korpus der Universität Wien kostenlos und leicht zugänglich online zur Verfügung. Durch die Erzeugung eines derartigen Problembewusstseins können mündige Lerner des Englischen befähigt werden, die jeweils kontextuell adäquate Form des Englischen zu wählen. Dies gilt im Übrigen nicht nur für phonologische und morphosyntaktische Merkmale, sondern insbesondere auch für pragmatische Kompetenzen, zu denen etwa Höflichkeit oder der Einsatz von Konversationsroutinen gehören. Letztlich trägt das Unter-

richten internationaler Varietäten des Englischen somit stark zum übergeordneten Lernziel der interkulturellen Kompetenz bei.

Literatur

Crystal, David (2003), *English as a Global Language*. 2. Aufl., Cambridge: Cambridge University Press.

Fachprofil Englisch an Gymnasien in Bayern (2009), Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. <<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26368>> letzter Zugriff am 16. November 2012.

Gimson, Alfred C. & Cruttenden, Alan (2008), *Gimson's Pronunciation of English*. 7. Aufl., London: Arnold.

Gnutzmann, Claus (2007), „Teaching and Learning English in a Global Context: Applied-Linguistic and Pedagogical Perspectives“, in: Volk-Birke, Sabine & Lippert, Julia (Hrsg.), *Anglistentag 2006 Halle: Proceedings*, Trier: WVT, 319-330.

Gnutzmann, Claus & Intemann, Frauke (2008), „Introduction: The Globalisation of English. Language, Politics, and the English Language Classroom“, in: Gnutzmann, Claus & Intemann, Frauke (Hrsg.), *The Globalisation of English and the English Language Classroom*, Tübingen: Narr, 9-24.

Hughes, Arthur, Trudgill, Peter & Watt, Dominic (2005), *English Accents and Dialects: An Introduction to Social and Regional Varieties of English in the British Isles*. 4. Aufl., London: Hodder Arnold.

Jenkins, Jennifer (2006), „Global Intelligibility and Local Diversity: Possibility or Paradox?“, in: Rubdy, Rani & Saraceni, Mario (Hrsg.), *English in the World: Global Rules, Global Roles*, London: Continuum, 32-39.

Jenkins, Jennifer (2007), *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*, Oxford: Oxford University Press.

Jones, Daniel (2009), *Cambridge English Pronouncing Dictionary*. 17. Aufl. Hg. v. Roach, Peter; Hartman, James & Setter, Jane, Cambridge: Cambridge University Press.

- Kachru, Braj (Hrsg.) (1992), *The Other Tongue: English Across Cultures*. 2. Aufl., Urbana, Chicago: University of Illinois Press.
- Kerncurriculum Englisch für das Gymnasium in Niedersachsen* (2009), herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_englisch_go_i_2009.pdf> 16.11.2012.
- Klippel, Friederike (2009), „Teaching English as a Foreign Language: New Approaches and Challenges“, *Anglistik* 20.2, 13-25.
- Kortmann, Bernd & Upton, Clive (Hrsg.), 2008, *Varieties of English 1: The British Isles*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kortmann, Bernd & Lunkenheimer, Kerstin (Hrsg.) (2011), *The Electronic World Atlas of Varieties of English*. [eWAVE]. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. <<http://ewave-atlas.org>>
- McArthur, Tom (2002), *The Oxford Guide to World English*, Oxford: Oxford University Press.
- Mesthrie, Rajend & Bhatt, Rakesh Mohan (2008), *World Englishes: The Study of New Linguistic Varieties*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mukherjee, Joybrato (2005), „The Native Speaker is Alive and Kicking – Linguistic and Language-Pedagogical Perspectives“, *Anglistik* 16.2, 7-23.
- Piller, Ingrid (2001), „Who, if anyone, is a Native Speaker?“, *Anglistik* 12.2, 109-122.
- Rosewarne, David (1984), „Estuary English“, *Times Educational Supplement*, 19.10.1984.
- Rubdy, Rani & Saraceni, Mario (2006), „Introduction“, In: Rubdy, Rani & Saraceni, Mario (Hrsg.), *English in the World: Global Rules, Global Roles*, London: Continuum, 5-16.
- Rushdie, Salman (1995), *Midnight's Children*, London: Vintage.
- Schneider, Edgar W. (2007), *Postcolonial English: Varieties around the World*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneider, Edgar W. (2011), *English Around the World: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Seidlhofer, Barbara (2005), „English as a Lingua Franca“, in: Wehmeier, Sally (Hg.), *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. 7. Aufl., Oxford: Oxford University Press, R92.

- Seidlhofer, Barbara (2007), „English as a Lingua Franca and Communities of Practice“, in: Volk-Birke, Sabine & Lippert, Julia (Hrsg.), *Anglistentag 2006 Halle: Proceedings*, Trier: WVT, 307-318.
- Seidlhofer, Barbara (2011), *Understanding English as a Lingua Franca*, Oxford: Oxford University Press.
- Seidlhofer, Barbara (2012), „The Challenge of English as a Lingua Franca“, *Anglistik* 23.1, 73-86.
- Spörrle, Mark & Schumacher, Lutz (2010), *Senk ju vor trävelling: Wie Sie mit der Bahn fahren und trotzdem ankommen*. 10. Aufl., Freiburg i.Br.: Herder.
- Trudgill, Peter & Hannah, Jean (2008), *International English*. 5. Aufl., London: Arnold.
- Turnbull, Joanna (Hg.) (2010), *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. 8. Aufl., Oxford: Oxford University Press.
- VOICE (2011), *The Vienna-Oxford International Corpus of English* (version 1.0 XML). Director: Barbara Seidlhofer; Researchers: Angelika Breiteneder, Theresa Klimpfinger, Stefan Majewski, Marie-Luise Pitzl. <<http://www.univie.ac.at/voice/>> letzter Zugriff am 15. November 2012.
- Wolfram, Walt & Schilling-Estes, Natalie (2006), *American English: Dialects and Variation*. 2. Aufl., Malden, MA: Blackwell.

Martin Butler

Kulturen in Bewegung

Grundfragen, Erkenntnisinteressen und didaktische Implikationen kulturwissenschaftlicher Mobilitätsforschung

Abstract

Die folgenden Ausführungen skizzieren überblicksartig das Konzept der kulturellen Mobilität als möglichen Zugang zur Analyse kultureller Praktiken und Ausdrucksformen und befragen es im Hinblick auf die Möglichkeit der Nutzbarmachung für die Entwicklung didaktischer und methodischer Perspektiven im Englischunterricht. Der Beitrag entwickelt dabei weder ein konkretes didaktisches und methodisches Programm (geschuldet ist dies in erster Linie der eingeschränkten und einschränkenden fachwissenschaftlichen Perspektive seines Verfassers) noch behauptet er, das berühmte Rad neu zu erfinden, wenn er die grundlegenden Annahmen kultureller Mobilitätsforschung vorstellt und deren mögliche Implikationen für englischdidaktische Diskussions- und Arbeitszusammenhänge zu veranschaulichen beabsichtigt. Denn längst hat die Didaktik Fragen des Kulturkontakts und -transfers, der Kulturvermittlung, der Hybridität, der Multi-, Inter- und Transkulturalität produktiv aufgegriffen (vgl. u. a. Doff 2009; Volkmann 2010; Volkmann et al. 2002), hier also besonders Innovatives anzukündigen, wäre vermessen. Durch die Skizzierung der Möglichkeiten und Grenzen des Begriffs der kulturellen Mobilität (und damit notwendigerweise auch der o.a. anderen, teilweise inflationär gebrauchten Begriffe) erhofft sich der Beitrag dennoch, zum Nachdenken über eine alternative analytische Perspektive anzuregen, deren Relevanz in der Organisation und Reflexion schulischer Lehr-

/Lernprozessen deutlich zu machen und auf diese Weise Impulse zur (Weiter-)Entwicklung eines ‚mobilitätssensiblen‘ Fremdsprachenunterrichts zu leisten.

1 Kulturelle Mobilität als Forschungsprogramm?: Grundannahmen, Leitfragen, Mehrwert eines Konzepts

In den vergangenen zehn Jahren hat sich die literatur- und kulturwissenschaftliche Aufmerksamkeit in der Erforschung unterschiedlicher Formen von Kulturkontakt und -transfer vielleicht mehr als je zuvor auf Momente kultureller Mobilität gerichtet. Nachdem die im weitesten Sinne sozialwissenschaftliche Forschung (vgl. u. a. Cresswell 2006; Urry 2000; Grieco & Urry 2012) Phänomene der Mobilität schon längst als Untersuchungsgegenstände für sich entdeckt hatte, scheint sich die Auseinandersetzung mit der *kulturellen* Dimension von Mobilität allerdings erst in der jüngeren Vergangenheit als eigener Forschungsbereich etabliert zu haben.

Einen wesentlichen Beitrag zur Konturierung dieses Forschungsbereichs leistete sicherlich Stephen Greenblatts ‚Manifest‘ zur kulturellen Mobilität, in dem er im Jahre 2004 u. a. den Missstand beklagte, dass trotz des Umstands beschleunigter Globalisierungsprozesse Phänomene kultureller Mobilität in den Curricula höherer Bildungsinstitutionen doch weitgehend unberücksichtigt blieben.¹ So stellt Greenblatt fest: „[T]he structure of the undergraduate curriculum, even at progressive institutions like Harvard, has remarkably little place for the study of cultural mobility.“² Im Anschluss verweist er zwar auf löbliche Ausnahmen, kommt aber zu dem Schluss, dass „[a]part from several significant but well-circumscribed exceptions, such as courses specifically on immigration, the Humanities and Social Sciences have inherited a strong assumption of rootedness as the norm of human culture.“³

Diese fortwährende Fokussierung auf alles Fixe, Verwurzelte, Stabile sei – folgt man Greenblatts Argumentation – dabei immer noch (und trotz weltumspannender Märkte, trotz ständig zunehmender Migrationsströme zwischen Ländern und Kontinenten und trotz der globalen Zirkulation von Wissen)

1 <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic733185.files/Greenblatt.pdf>.

2 <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic733185.files/Greenblatt.pdf>.

3 <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic733185.files/Greenblatt.pdf>.

prägend für die Auseinandersetzung mit dem Fremden und für die Konstituierung des eigenen Selbstverständnisses. Immer noch würde man davon ausgehen, so Greenblatt in seiner Einleitung zu seinem 2009 in Buchform erschienenem Manifest, dass eine halbwegs stabile kulturelle Identität („a robust cultural identity“, 3) nur auf der Grundlage einer wie auch immer gearteten Verbundenheit zur Heimat oder zu einem bestimmten Zuhause („a sense of ‚at-homeness‘“, 3) entstehen könne. Immer noch, so Greenblatt, würde selbst die wissenschaftliche Welt in einer künstlichen Ein- bzw. Aufteilung von Kulturen und entsprechenden disziplinären Zuständigkeiten verharren, in der Phänomene kultureller Mobilität lediglich ‚en passant‘ ins Visier der Forschung gerieten (vgl. u. a. Geisen 2010: 11f für eine ähnliche Einschätzung)⁴:

Many of the established conceptual tools for cultural analysis take for granted the fixity of the objects of study, or at least assume that in their original or natural state, before contamination, the proper objects of study are stable and motionless. Departments are organized as if the division between English and, for example, French were stable and timeless, or as if the Muslim and Christian worlds had existed in hermetic isolation from one another, or as if the history of ideas were somehow entirely independent of the history of exile, migration, and economic exchange. The phenomenon of mobility is acknowledged in passing, of course, but as the exception to the rule or as its more or less violent disruption. (Greenblatt 2009: 3f)

Greenblatts Manifest erklärt vor diesem Hintergrund Mobilität konsequenter Weise zum ‚default value‘ und skizziert eine Reihe von Fragen, die sich stellen ließen, und Punkte, die es zu beachten gäbe, wenn man sich die Welt und deren Geschichte aus dieser veränderten Perspektive ansähe.

Sicherlich wäre es vermessen zu behaupten, dass die zunehmende Beschäftigung mit Phänomenen der kulturellen Mobilität vor allem in den Literatur- und Kulturwissenschaften allein (oder größtenteils) Greenblatts Verdienst ist, denn das Forschungsfeld, das der Text konturiert, gab es auch vorher schon

4 Vgl. dazu auch Franz & Kunow (2011), die diese disziplinäre Arbeitsteilung gerade im europäischen Raum ebenso für die lange Marginalisierung von Mobilitätsphänomenen sehen: „[Die] bisherige nationalstaatliche Orientierung [der Geisteswissenschaften] war gewissermaßen ihre Gründungsurkunde im 19. Jahrhundert und ist bis heute Basis ihrer arbeitsteiligen Gliederung (Germanistik, Anglistik, Slavistik, Deutsche Geschichte, Französische Geschichte, etc.) geblieben. Von daher erklärt sich auch, dass Phänomene wie Praktiken kultureller Mobilität in den Geisteswissenschaften zumeist an den Rändern der Disziplinen geblieben sind“ (10).

(allerdings wurden dessen Desiderata und Defizite vielleicht nur selten so explizit formuliert). Greenblatts Verdienst liegt also vielmehr in der ‚Mobilisierung‘ und Ausdifferenzierung des Konzepts, dessen Potential für die literatur- und kulturwissenschaftliche Forschungsarbeit er in seinem Manifest auf überaus emphatische Weise (und damit gattungskonform) herausarbeitet und zur Diskussion stellt.

Anschlussfähig an (und bisweilen auch inspiriert durch) Greenblatts Überlegungen sind nun eine ganze Reihe in der jüngeren Vergangenheit erschienenen Arbeiten, deren Beschäftigung mit Formen, Funktionen, Akteuren und Medien der kulturellen Mobilität diesen Forschungsbereich zur weiteren Konturierung eines mittlerweile zentralen Aktionsfeldes literatur- und kulturwissenschaftlicher Analysearbeit beigetragen haben. Dabei hat sich das Konzept der kulturellen Mobilität gleich aus mehreren Gründen als besonders geeignet für die Beschreibung von Prozessen der Dissemination, des Transfers, der Übersetzung, der Aneignung o. ä. von Wissen und Praktiken herausgestellt: Einerseits lässt sich durch dessen Gebrauch die Verwendung bisweilen inflationär bemühter und deshalb bereits ideologisch ‚kontaminierter‘ Konzepte wie Hybridität, *bricolage* oder Kreolisierung vermeiden (dazu vgl. u. a. Zapf 1999; Hagenbüchle 2006; Mecheril & Seukwa 2006). Freilich darf eine solche wissenschaftspragmatische Beobachtung dabei natürlich nicht die normative Dimension des Begriffs der Mobilität übersehen, denn schließlich wird auch dieser in modernen westlichen Gesellschaften nicht selten in ideologisch aufgeladenen Kontexten verwendet – man denke beispielsweise an das Versprechen der ‚unfettered mobility‘ als eines der zentralen Eckpfeiler des US-amerikanischen Selbstverständnisses oder an das mit der Vermarktung neuerer Internettechnologien und ‚mobiler‘ Endgeräte einhergehende Versprechen grenzenloser Bewegungs- und Aktionsspielräume für deren Nutzer_innen. Andererseits – und vor allem im Gegensatz zu den ebenfalls weit verbreiteten Begriffen der Inter-, Multi- und Transkulturalität, die mit jeweils verschiedener Nuancierung ebenso Phänomene des Kulturkontakts und -transfers zu fassen suchen – setzt das Konzept der Mobilität zumindest begrifflich kein irgendwo und irgendwie vorhandenes kulturell Essentielles voraus, über das es sich hinwegzusetzen oder das es zu überwinden gelte – selbst ‚Transkulturalität‘ (vgl. v.a. Welsch 1997) verharrt ja beim Begriff der ‚Kulturalität‘ als konzeptuellem Bezugspunkt (vgl. dazu sowie zu einer umfassenderen Kritik am Transkulturalitätskonzept Mecheril & Seukwa 2006; vgl. auch Becker 2012: 78ff).

Neben diesen Überlegungen zu terminologischen Abgrenzungen und deren Produktivität, die – wie bereits angedeutet – nicht verdecken sollen, dass ‚kulturelle Mobilität‘ als Konzept zur Beschreibung und Analyse der Verbreitung, des Austauschs und der Aneignung kultureller Formen und Praktiken nicht ebenso problematisch gesehen werden könnte, lässt sich zudem anführen, dass der Begriff der Mobilität den Fokus der wissenschaftlichen Betrachtung verschiebt und vielmehr die *Prozesse* der Verbreitung, des Austauschs und der Aneignung als deren Resultate in den Vordergrund rückt. Dabei werden dann eben jene „Szenarien“ sichtbar, die Norbert Franz und Rüdiger Kunow als „Momente des Aushandelns nicht konvertierbarer kultureller Andersartigkeit“ beschreiben, „die zur Reflexion und Vermittlung mit der Eigenkultur zwingen“ (2011: 9). Gefragt wird also u. a. nach den spezifischen Orten, Akteuren, und/oder Medien, die kulturelle Mobilität bedingen oder verhindern, die Aneignungsprozesse beschleunigen oder blockieren, die Transfers von Wissen ermöglichen oder unterbinden können; gefragt wird nach den tatsächlichen Praktiken der Mobilität, deren Voraussetzungen, Bedingungen, Motivationen und Intentionen; gefragt wird auch nach den zuvor bereits angesprochenen normativen Implikationen des Begriffs.

Folgt man jüngsten Arbeiten in der kulturellen Mobilitätsforschung, so ist diese neue (oder andere) Perspektive keinesfalls nur eine möglicherweise spannende Alternative, sondern scheint sogar eine verbindliche *Notwendigkeit* für die Literatur- und Kulturwissenschaften zu sein, will man die in gegenwärtigen und vergangenen Gesellschaften zu beobachtenden Prozesse kultureller Entwicklung genau und systematisch erfassen. So geht beispielsweise die Potsdamer Projektgruppe „Mobilisierte Kulturen“ in ihren Forschungen zu Formen und Funktionen kultureller Mobilität von der Hypothese aus,

dass moderne Vergesellschaftungsformen, basierend auf der umfassenden, vielleicht sogar globalen Mobilität von Kapital, Gütern und Menschen grundlegende Veränderungen im Bereich kultureller Überlieferungen und Praktiken mit sich bringen, die mit herkömmlichen literatur- und kulturwissenschaftlichen Modellen ... nicht mehr angemessen beschrieben werden können. (Franz & Kunow 2011: 7)⁵

5 Ebenso Kunow (im selben Band): „What these various conceptualizations have in common is the assumption that the signatory social and cultural practices of our own time (and in some instances of the past) can only be satisfactorily analyzed, if they are seen as

2 (Post)Koloniale Konstellationen: Kulturelle Mobilität als (eine) Leitperspektive für das Studium des Anglophonen Kulturraums

Vielfach sind die kolonialen und postkolonialen Verflechtungen innerhalb des anglophonen Sprach- und Kulturraums bereits aufgezeigt worden. Vor allem die *postcolonial studies* haben durch ihre Arbeiten grundlegende Erkenntnisse zur Konzeptualisierung von Kulturkontakt und Kulturtransfer geliefert und vor allem auf die wechselseitigen Prozesse der Diskursivierung und Subjektivierung des Eigenen und des Anderen aufmerksam gemacht. Dennoch, so belegt eine beeindruckende Vielzahl von Publikationen und Projekten der jüngeren Vergangenheit, bestehen nach wie vor eine Reihe von Desiderata in diesem Bereich, die es weiter zu bearbeiten lohnt.⁶ Die systematische und vor allem historisch perspektivierte Untersuchung der ‚kulturellen Ströme‘ zwischen verschiedenen anglophonen Regionen (und darüber hinaus) genauso wie die Funktionen unterschiedlicher Akteure innerhalb dieser historisch und kulturell jeweils spezifischen Austauschprozesse stellt also nach wie vor eine der bisher noch nicht hinreichend bearbeiteten Forschungsaufgaben dar.

Dass die Bewältigung einer solchen Aufgabe nur durch eine Disziplinen übergreifende Zusammenarbeit geschehen kann, liegt auf der Hand. Denn nur durch die Integration sozial- und kulturwissenschaftlicher Zugänge lassen sich die unterschiedlichen Dimensionen von Mobilitätsphänomenen in ihrer Komplexität angemessen differenziert beschreiben und untersuchen. Dabei kann die Mobilitätsperspektive Fluchtpunkt eines solchen interdisziplinären Projekts sein, das es sich zum Ziel setzt, gerade die Bewegungen kultureller Ausdrucksformen und Praktiken über nationale und kulturelle Grenzen hinweg in den Vordergrund zu rücken, ohne jedoch nach wie vor bestehende und in vielerlei Hinsicht signifikante kulturelle Differenzen aus den Augen zu verlieren. Eine solche Perspektive erlaubt es, historische und gegenwärtige Entwicklungen im anglophonen Sprach- und Kulturraum sowohl als kontextspezifisch als auch als aufeinander bezogener zu begreifen und macht

‘mobilized’ (Urry 2007: 7), i.e., as moving and performing across a variety of different social and semantic spaces“ (18).

6 Größere Forschungsprojekte im deutschen Kontext wären bspw. das vom BMBF geförderte Verbundprojekt „Entangled Americas“ an der Universität Bielefeld sowie das interdisziplinäre Projekt „Mobilisierte Kulturen“ an der Universität Potsdam.

es auch möglich, den Stellenwert anglophoner Kulturen in Globalisierungsprozessen (neu oder anders) zu beurteilen.

Dabei darf bei aller Begeisterung für die Mobilitätsperspektive nicht vergessen werden, dass die vielfachen Verflechtungen und wechselwirksamen Austauschbeziehungen innerhalb des anglophonen Sprach- und Kulturraums (und darüber hinaus) gleichzeitig mit einem ebenso komplexen Set von Positionierungsstrategien individueller und kollektiver Akteure einhergehen (vgl. Franz & Kunow 2011: 9) Mit anderen Worten: Es scheint, als führe der Globalisierungsdruck einerseits in der Tat zur Infragestellung von Grenzen und zur emphatischen Behauptung des allseits mobilen, kosmopoliten Weltenbürgers; andererseits lassen sich aber auch gegenteilige Tendenzen ausmachen, genau dann nämlich, wenn eine gefühlte ‚Entwurzelung‘ von Kultur durch die besondere Betonung von Lokalkolorit zu kompensieren versucht wird, oder wenn der scheinbare Bedeutungsverlust von kultureller Differenz zu einer Erstarkung nationalen oder nationalistischen Gedankenguts führt (vgl. Volkmann 2010: insb. 120).

Franz und Kunow (2011) machen auf diese Dynamik aufmerksam und führen aus, „dass gerade im Kontext umfassender, scheinbar grenzenloser Mobilität ihr scheinbares Gegenteil – die Positionalität – wichtig wird“ (9). Sie sprechen sich daher für einen ‚reflexiven Mobilitätsbegriff‘ aus, der „Mobilität als eine Konstellation von Standort und Standortunabhängigkeit“ (9) konzeptualisiert und verschiedene Dimensionen von Mobilität (territorial, sozial, virtuell, vgl. 9) mit einschließt. Ein solcher Mobilitätsbegriff bietet sich für die Beschreibung kultureller Austauschprozesse im anglophonen Sprach- und Kulturraum (gerade zu Beginn des 21. Jahrhunderts) deshalb an, da er vor dem Hintergrund einer „beträchtlichen Erweiterung der Raumbezüge kulturellen Handelns ...“, die den Menschen eine ungeahnte Fülle an Begegnungen mit ihnen bislang fremden Kulturen beschert“ (7), nicht voraussetzt, dass kulturelle Mobilität stets an ebenso mobile (im Sinne der Bewegung von A nach B, also einer Ortsveränderung) Akteure gebunden ist (vgl. ebd.).

In der Tat wäre eine solche Sichtweise dramatisch verkürzend, ließe sie doch außer Acht, dass die Mobilität kultureller Praktiken und Ausdrucksformen gerade in der jüngeren Vergangenheit (und vor allem durch neuere und neueste technologische Entwicklungen im Bereich der sogenannten ‚social media‘) nicht mehr unbedingt mit der *territorialen* Mobilität von Individuen oder Gruppen verknüpft ist. Zwar bedingt die (freiwillige oder erzwungene)

Migration von Menschen nach wie vor Prozesse kulturellen Austauschs und Transfers; die durch das Web 2.0, Smartphones, Ipads u. a. zur Verfügung gestellten virtuellen Mobilisierungsoptionen haben in den letzten Jahren allerdings zu signifikanten quantitativen und qualitativen Veränderungen in Form und Funktion solcher Prozesse geführt. Kulturelle Mobilität im anglophonen Sprach- und Kulturraum (und darüber hinaus) hat also in der Tat unterschiedliche Erscheinungsformen und Dimensionen, deren Untersuchung sowohl Rückschlüsse auf die mannigfaltigen kulturellen, sozialen und politischen Verknüpfungen zwischen unterschiedlichen Regionen innerhalb dieses Raumes zulassen als auch Grundlage für eine Praxis der Reflexion unterschiedlicher individueller und kollektiver Identitätswürfe des ‚Fremden‘ sowie des ‚Eigenen‘ sein können.

3 Mobile Kulturen im Klassenraum: Denkanstöße für die Organisation und Reflexion von Lehr-/Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht

Die Beschäftigung mit Kulturkontakt und Kulturtransfer, mit dem ‚Fremden‘ und dem ‚Eigenen‘, mit Identität und Differenz, ist (mittlerweile) integraler Bestandteil des Englischunterrichts. Dabei werden nicht nur die sozialen und kulturellen Austauschprozesse zwischen den Regionen des englischsprachigen Raums in den Blick genommen, sondern auch diejenigen Prozesse, die gemeinhin mit sicherlich unzureichend differenzierten und normativ aufgeladenen Schlagwörtern wie ‚Amerikanisierung‘ oder ‚McDonaldisierung‘ beschrieben werden (vgl. Volkmann 2010: 177ff): „Bei dem Themenkomplex Hybridisierung, Kreolisierung und ‚weiche Macht‘ der angelsächsischen bzw. amerikanischen Kultur handelt es sich um ein essenzielles *global issue*. Es ist auf besondere Weise mit dem Englischunterricht verbunden, da es auf den soziokulturellen Einfluss der angelsächsischen Welt, insbesondere der Ausbreitung amerikanischer Mentalitätsmuster, eingeht und dessen allgegenwärtige Dimensionen verdeutlicht“ (Volkmann 2010: 120). Der Blick auf Formen, Medien und Akteure kultureller Mobilität trägt dieser Ausrichtung des Englischunterrichts Rechnung, fügt der Denkfigur des Einflusses die Idee der Wechselseitigkeit hinzu und eröffnet so für die unterrichtliche Beschäftigung mit dem anglophonen Sprach- und Kulturraum eine äußerst produktive Perspektive.

Dabei, so mag man sowohl kulturwissenschaftlich als auch kulturdidaktisch argumentieren, kann populärkulturellen Praktiken und Ausdrucksformen eine besondere Rolle zukommen: Zum einen sind eben diese Praktiken und Ausdrucksformen in höchstem Maße polyvalent und daher äußerst mobil, d. h. sie lassen sich in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten auf verschiedenste Art und Weise aneignen, denn „(i)hre eklektische, vielfältige Kulturmuster zusammenfügende Struktur bietet ... eine besonders reizvolle und emotional ‚anschlussfähige‘ Appellstruktur“ (Volkmann 2010: 129). Zum anderen ist es genau diese ‚anschlussfähige Appellstruktur‘, die populärkulturelle Praktiken und Ausdrucksformen auch aus didaktischer Perspektive interessant für eine schulische Beschäftigung mit Mobilitätsphänomenen macht, denn schließlich spielt Populärkultur eine nicht zu unterschätzende Rolle im Alltag der am Lehr-/Lernprozess beteiligten Akteure, d.h. der SuS sowie der Lehrer_innen – populärkulturelle Praktiken und Ausdrucksformen sind also „als markante und bedeutungsvolle Zeichensysteme der Zielkultur zu bewerten und in ihrem motivierenden Potenzial zu erkennen und zu verwenden“ (Volkmann 2010: 71, der sich auf Donnerstag und Linke bezieht).

Diese ‚bedeutungsvollen Zeichensysteme‘ – deren Zuordnung zu *einer* ‚Zielkultur‘ vor dem Hintergrund multipler Aneignungs- und Transformationsprozesse übrigens einigermaßen absurd erscheint – als grundsätzlich mobil zu verstehen und sich darüber der jeweils eigenen Positionalität (sowie den jeweils eigenen Mobilitäts- oder Mobilisierungsoptionen) bewusst zu werden, kann Thema und Ziel eines Englischunterrichts sein, in dem Fremdverstehen nicht mit der Auflösung von Differenz einhergeht, „sondern in einen – in positivem Sinne – spannungsvollen, offenen und für das Fremde sensibilisierten Prozess der intersubjektiven Bedeutungsaushandlung mündet“ (Volkmann 2010: 134).

Unter dem Aspekt kultureller Mobilität wären in einem solchen Unterricht folglich nicht nur die dort thematisierten Praktiken und Ausdrucksformen zu betrachten, sondern auch die Lerner_innen, die mit ihren Alltagspraktiken kulturelle Wissensbestände, Praktiken und Ausdrucksformen ständig in Bewegung bringen oder halten. Erweitert man das Verständnis von Mobilität (im Sinne Franz’ und Kunows) über die geographische Lageveränderung hinaus (s.o.), könnte in einem solchen Unterricht auch die mittlerweile gängige virtuelle Mobilität der SuS zum Gegenstand werden. Denn auch diese trägt in mittlerweile erheblichem Maße zur Transformation und Zirkulation kultureller Praktiken bei.

Alle diese unterschiedlichen Dimensionen kultureller Mobilität, die sich als konstitutiv für die Entstehung, Zirkulation und Transformation von (Pop-) Kultur begreifen lassen, ließen sich im Unterricht beispielsweise an der Untersuchung selbsterstellter Musikvideos, die auf Internetplattformen wie YouTube oder Vimeo zur Verfügung gestellt werden, thematisieren. Die in solchen partizipativen Umgebungen des Web 2.0 erstellten Inhalte und v.a. deren Wege der Distribution, Rezeption und Aneignung stellen in der Tat eine Reihe von Mobilitäten zur Schau, angefangen bei der bloßen (und in quantitativer Hinsicht beispielloser) Verbreitung über das World Wide Web bis hin zu ihrer Adaptation in verschiedenen ‚realen‘ sozio-ethno-kulturellen Kontexten.

Ein prominentes Beispiel dieser neueren Form hochgradig mobiler Kulturproduktion, durch dessen genauere Untersuchung sich sowohl die Veränderung des ‚Bewegten‘ als auch die ‚bewegenden‘ Faktoren rekonstruieren ließen, stellt der sogenannte ‚Gangnam-Style‘ dar. Definiert wird dieser laut *Urban Dictionary* als „a Korean neologism mainly associated with upscale fashion and lavish lifestyle associated with trendsetters in Seoul’s Gangnam district ... which is considered the most affluent part of the metropolitan area.“⁷ Verbreitet hat sich dieser an sich schon schwer zuordbare Stil durch ein Musikvideo des Künstler Park Jae-sang (aka PSY), das bald nach seiner Veröffentlichung zahlreiche Charts stürmte und eine Reihe von Nachahmungen evozierte – in allen Teilen der Welt, versteht sich.

Nach dem ‚Ursprung‘ des im Musikvideo dargestellten Tanzperformance zu fragen, die bald synonym mit dem sogenannten ‚Gangnam-Style‘ war, ist vor dem Hintergrund einer Mobilitätsperspektive wohl nicht nur mühsam, sondern auch völlig irrelevant. Interessant und gewinnbringend wären vielmehr folgende Fragen, mit denen der globalen Mobilität dieser kulturellen Praktik nachgegangen werden könnte: 1. Wie verändert sich die Praktik durch Verbreitung und Aneignung in unterschiedlichen virtuellen und ‚realen‘ Kontexten? Wer, d. h. welche Akteure (Personen, Institutionen, Infrastrukturen) sind an deren Verbreitung und Veränderung beteiligt? Welche Funktionen erfüllt die Praktik (und der Diskurs über diese Praktik) in eben jenen unterschiedlichen Kontexten?

Natürlich lassen sich diese (und weitere) Fragen mit Blick auf den anglophonen Sprach- und Kulturraum noch spezifizieren – es ließe sich beispielsweise

7 <http://www.urbandictionary.com/define.php?term=Gangnam%20Style>.

untersuchen, in welcher Form der ‚Gangnam Style‘ u. a. in Großbritannien oder in den USA rezipiert worden ist. So würde sich zum Beispiel die Frage stellen, warum der ‚Erfinder‘ des Gangnam-Style als Redner in den Debattierklub der Oxford Union eingeladen wurde, dessen Rednerliste laut Internetauftritt „People That Shape Our World“ umfasst?⁸ Was wird hier wie und zu welchem Zweck mobilisiert? Und durch wen? Und was bedeutet es, wenn Barack Obama auf seiner zweiten Inaugurationsfeier im Januar 2013 Gangnam tanzt?⁹

Es sind vielleicht gerade diese neueren Formen der Erzeugung, Verbreitung und Aneignung populärer Kultur, die es sich (auch im Englischunterricht) anzuschauen lohnt, sobald man den anglophonen Sprach- und Kulturraum als Teil eines globalen Verflechtungsraums begreift (vgl. dazu das bereits erwähnte Bielefelder Projekt), in dem der Transfer und die Transformation von kulturellen Wissensbeständen, Praktiken und Ausdrucksformen nicht bloß als Nebeneffekt, sondern als konstitutives Charakteristikum zu bewerten ist. Darüber hinaus eröffnet die Fokussierung gerade solcher Praktiken und Ausdrucksformen aus der Mobilitätsperspektive in der Tat eine Reihe von ‚Anschlussstellen‘ an die Lebenswelt von SuS, aber auch von Lehrer_innen, welche wiederum eine kritische Reflexion der eigenen Rolle und Position innerhalb jenes globalen Verflechtungsraums, verstanden als einen kontinuierlichen „Prozess der Selbst- und Weltverhältnissetzung“ (Mecheril & Seukwa 2006: 13), ermöglichen könnten.

Selbstredend sollte man vielleicht gerade in der emphatischen Bekräftigung des Potentials einer solchen Perspektive sowohl in der kulturwissenschaftlichen Forschung als auch in einer in dieser Richtung arbeitenden Fachdidaktik vorsichtig sein – ich habe dies oben bereits angesprochen, betone es aber hier noch einmal, um einer allzu einseitigen Lesung meiner durchaus als Plädoyer zu verstehenden Ausführungen vorzubeugen: Fragen nach Mobilität sollten Fragen nach Immobilität nicht ausschließen, allzu optimistischen Annahmen von Durchlässigkeit und Transfer stehen nicht selten Befunde des permanenten *gatekeeping* und der Grenzziehung als Blockaden (nicht nur) kultureller Mobilität entgegen, man denke nur an die jüngsten Ereignisse auf Lampedusa oder an die amerikanische Einwanderungspolitik, an Zensurpolitik

8 Vgl. <http://www.bbook.com/psy-lectures-as-part-of-oxford-unions-people-who-shape-our-world-series/>.

9 Vgl. u.a. <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2266156/Inauguration-2013-party-Obama-Ushers-Gangnam-Style-dance-Michelle-grooves-Beyonce.html>.

durch totalitäre Regimes oder schlicht an die fehlende Infrastruktur, die eine egalitäre Partizipation an Kulturproduktion und -rezeption erlauben würde. Mobilität bleibt eben nicht selten eine Option für die, die es sich leisten können, und birgt als Konzept daher auch die Gefahr der Hervorbringung einer elitären Perspektive.

Zwar mag diese Perspektive den Blick für die Formation und Transformation historischer und gegenwärtiger kultureller Praktiken und Ausdrucksformen schärfen; allerdings sei auch hier noch einmal darauf hingewiesen, dass der Begriff – wie wohl die meisten anderen auch – normativ besetzt ist und bestimmte Aspekte bei einem allzu unkritischen Begriffsgebrauch leicht in Vergessenheit geraten. Auch der Begriff der kulturellen Mobilität „läuft (daher) Gefahr, weiterhin bestehende Asymmetrien und Hierarchien (wie die oben genannten) zu verschleiern und kritisches politisches Bewusstsein zu dämpfen. Es ist zu warnen vor oberflächlicher Multi-Kulti- [oder: Mobilitäts-] Euphorie, wohlfeilen Lippenbekenntnissen zu Empathie und rein akademisch bleibender postkolonialer Betroffenheitsrhetorik“ (Volkmann 2010: 128). Darüber hinaus – wie Mecheril und Seukwa (2006) treffend anmerken – „kommt [es] eben nicht darauf an, Kulturen [bloß] jenseits von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken ... Vielmehr kommt es darauf an zu fragen, wem es zugestanden und ermöglicht ist und wem nicht, Kulturen jenseits von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken und zu leben“ (13). Es liegt also in der Verantwortung einer reflexiv-kritischen Analyse kultureller Mobilitäten (auch in der Schule), „ein Bewusstsein darüber zu vermitteln, wem zugestanden ist, die Unterscheidung zwischen ‚innen‘ und ‚außen‘ zu transzendieren und wem nicht“ (11).

Englischunterricht, der die Mobilität von Kultur(en) in den Blick nimmt, sollte also stets die Begriffe, Konzepte, Modelle und Methoden und deren normativ-ideologisches Potential reflektieren, die er verwendet. SuS, Lehrerinnen und Lehrer sollten sich bewusst sein, dass die verwendete theoretische ‚Brille‘ einen Blick von vielen ermöglicht, und dass eben diese Brille bestimmte Dinge auch verzerren bzw. die Sicht darauf versperren kann. Verstanden als Raum zur Reflexion über (trans-)kulturelle Dynamiken, Zusammenhänge und Positionen, eben auch der eigenen, orientierte sich ein solcher Unterricht dann am Leitbild des von West Pavlov konzipierten ‚intercultural communicator‘ (vgl. Volkmann 2010: 16), der „die Fähigkeit [erlernt], mit kulturellen Differenzen umzugehen und [als] Kulturmediator darauf vorbereitet [wird], in einer zunehmend globalisierten Welt zwischen weiterhin exist-

tierenden Formen des Andersseins zu vermitteln“ (ebd.: 16), ohne dabei zu vergessen, die traditioneller Weise gerne postulierten Grenzen zwischen dem Fremden und dem Eigenen regelmäßig in Frage zu stellen.

Literatur

- Becker, Benjamin (2012), *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Eine Analyse der aktuellen G8-Englischlehrwerke für die gymnasiale Oberstufe*, Köln: Universitätsverlag.
- Cresswell, Tim (2006), *On the Move: Mobility in the Modern Western World*, London/New York: Routledge.
- Doff, Sabine (2009), „Inter- and/or Transcultural Learning in the Foreign Language Classroom? Theoretical Foundations and Practical Implications“, in: Schulze-Engler, Frank & Helff, Sissy, (Hrsg), *Transcultural English Studies. Theories, Fictions, Realities*, Amsterdam und New York: Editions Rodopi, 357-72.
- Franz, Norbert & Kunow, Rüdiger (2011), „Mobilität und Reflexion: Zur Entkoppelung von territorialer und kultureller Identität. Eine Einführung“, in: *Kulturelle Mobilitätsforschung: Themen – Theorien – Tendenzen*. (Hrsg.), *Mobilisierte Kulturen 1*, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 7-16.
- Geisen, Thomas (2010), „New Perspectives on Youth and Migration“, in: Cairns, David, (Hg), *Youth on the move. European youth and geographical mobility*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 11-21.
- Greenblatt, Stephen J. (2004), „Cultural Mobility.“ (<http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic733185.files/Greenblatt.pdf>), 29.11.2013.
- Greenblatt, Stephen J. „Cultural Mobility: An Introduction“, in: Greenblatt, Stephen; Županov, Ines; Meyer-Kalkus, Reinhard; Paul, Heike; Nyíri, Pál, & Pannewick, Friederike, (Hrsg), *Cultural Mobility: A Manifesto*, Cambridge, MA: Cambridge UP.
- Grieco, Margaret & Urry, John, (Hrsg.) (2012), *Mobilities: New Perspectives on Transport and Society*, Farnham: Ashgate.
- Hagenbüchle, Roland (2006), „Transcending Hybridity – Recovering Difference“, in: Raab, Josef & Butler, Martin (Hrsg.), *Hybrid Americas:*

- Contacts, Contrasts, and Confluences in New World Literatures and Cultures, Münster/Tempe, AZ: LIT/Bilingual Press, 379-89.
- Kunow, Rüdiger (2011), „Unavoidably Side by Side‘: Mobility Studies – Concepts and Issues“, in: Franz, Norbert & Kunow, Rüdiger, (Hrsg.), Kulturelle Mobilitätsforschung: Themen – Theorien – Tendenzen. Mobilisierte Kulturen 1, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 7-16.
- Mecheril, Paul & Seukwa, Louis H. (2006), „Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen.“ ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29, 8-13.
- Urry, John (2000), *Sociology Beyond Societies: Mobilities for the Twenty-first Century*, London: Routledge.
- Volkman, Laurenz (2010), *Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache*, Tübingen: Gunter Narr.
- Volkman, Laurenz; Stierstorfer, Klaus & Gehring, Wolfgang, (Hrsg.) (2002), *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*, Tübingen: Gunter Narr.
- Welsch, Wolfgang (1997), „Transkulturalität“. *Universitas* 52, 16-24.
- Zapf, Harald (1999), „The Theoretical Discourse of Hybridity and the Post-colonial Time-Space of the Americas.“ *ZAA (Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik)* 47(4), 302-310.

Jürgen Wehrmann

Utopien, Dystopien und Science-Fiction im Englischunterricht: Probleme und Perspektiven

Abstract

Science-Fiction im Englischunterricht steht auch heute noch im Schatten der großen Dystopien aus der Mitte des 20. Jahrhunderts: Selbst wenn neuere Texte oder Filme behandelt werden, fungieren *Brave New World*, 1984 und *Fahrenheit 451* oft weiterhin als Modell bei der Textauswahl und bei der thematischen Fokussierung. Doch im Kontext gegenwärtiger politischer sowie medien-, technik- und bioethischer Diskurse hat die klassische Dystopie viel von ihrem analytischen und kritischen Potential verloren. Der Beitrag plädiert deshalb für eine Öffnung des Kanons und neue methodologische Reflexion zum Umgang mit Science-Fiction im Englischunterricht, wobei er auf einer Synthese zentraler fachwissenschaftlicher Forschung aufbaut. Wie die Unterscheidung eines spekulativen, indirekt referentiellen und intertextuellen Gehalts von Science-Fiction verschiedene Zugänge und methodische Möglichkeiten für den Unterricht erschließen kann, wird anhand von Neil Burgers Film *Limitless* (2011), einem Gedankenexperiment über die Möglichkeiten und Gefahren von Neuroenhancement, demonstriert.

Kein populäres Genre ist so fest in den deutschen Curricula und Vorgaben für den Englischunterricht in der Sekundarstufe II verankert wie die Science-Fiction. Für Niedersachsen etwa zeigt dies ein Blick auf die Hinweise zum Zentralabitur im Fach Englisch: Von den neun Jahrgängen, für die das Land bisher Texte, Filme und Hörspiele zur Vorbereitung für die Abiturprüfung festgelegt hat, mussten bzw. müssen nur drei sich mit keiner englischsprachigen Science-Fiction auseinandersetzen (2007, 2008 & 2015). Die Verant-

wortlichen scheinen der Ansicht zu sein, dass Science-Fiction für eine gymnasiale Bildung im Fach Englisch bedeutsamer als die Großgattung Lyrik ist, die immerhin in sechs von neun Jahrgängen nicht intensiv behandelt werden musste bzw. muss, – und fast ebenso bedeutsam wie die Großgattung Dramatik, für die man in zwei Jahrgängen keine Beispiele vorgeschrieben hat (2009/10). Nach mit der Science-Fiction eng verwandten populären Genres wie Horror oder Fantasy sucht man dagegen in den niedersächsischen Vorgaben vergebens. Offenbar schließt das niedersächsische Zentralabitur hierbei an ältere und keineswegs lokal begrenzte Kanonisierungstendenzen an. Schon in Umfragen, die unter Anglistikstudierenden in Nordrhein-Westfalen während der 1970er und 1990er Jahre durchgeführt wurden, zählten *Brave New World* (1932) und *1984* (1949), jeweils zu den Romanen, die am häufigsten in der Sekundarstufe II gelesen worden waren (vgl. Schreyer 1978: 89f; Nünning 1997: 6).

Während Science-Fiction im Englischunterricht so seit langem im hohen Maße präsent ist, nimmt sie gleichzeitig in der gegenwärtigen fachdidaktischen Debatte und in der Lehrerausbildung eine eher marginale Position ein. Ich möchte zunächst einige problematische Tendenzen in den Vorgaben der Ministerien, den Unterrichtsmaterialien der Verlage und teilweise auch der fachdidaktischen Literatur zum Thema beschreiben. In einem zweiten Schritt werde ich mit einer Zusammenfassung wichtiger fachwissenschaftlicher Forschung zur Science-Fiction eine Basis für eine neue Auseinandersetzung mit dem Genre im Englischunterricht skizzieren, bevor ich im dritten Schritt mögliche Konsequenzen für die Praxis erläutere.

1 Situation: Der lange Schatten der klassischen Anti-Utopien des 20. Jahrhunderts

Auffällig ist zunächst die *Überalterung des Kanons*. Die am häufigsten in den Materialien und Vorgaben aufgegriffenen Beispiele des transmedialen Genres – Huxleys, Orwells und Bradburys große Dystopien sowie die ebenfalls immer wieder genannten frühen *short stories* Bradburys, die meist *Fahrenheit 451* thematisch und motivisch nahe stehen – sind erstmals Mitte des letzten Jahrhunderts erschienen. Kirsten Pottbäckers Materialiensammlung *Science (Fiction) in the Third Millenium* (2006), ein zugegebenermaßen extremes Beispiel, greift auf Auszüge aus nur drei literarischen Texten zu-

rück: aus *Brave New World*, Mary Shelleys *Frankenstein* (1818) und sogar Goethes *Faust* (1806/1808).

Wenn doch neuere Werke ausgewählt werden, zeigt sich oft eine *Vorliebe für „invasions from above“*, wie Kingsley Amis Ausflüge von bereits außerhalb des Genres etablierten Autoren in die Science-Fiction genannt hat (1975: 152). Vor allem Texte von Margaret Atwood (Bracht 1999; Thaler 2008: 102; Enter & Vanderbeke 2006: 89-95; Hoffmann & Steen 2006: 63-70; Maloney 2008: 28-30; Grimm 2011: 42f) kehren immer wieder, aber auch Peter Hohwillers Plädoyer für Kazuo Ishiguros *Never Let Me Go* (2005) wäre ein Beleg für diese Tendenz. Gleichzeitig finden sich überaus selten Texte oder Auszüge von auf Science-Fiction spezialisierten Autoren, die nach 1960 bekannt geworden sind – selbst wenn sie wie Ursula K. Le Guin, Samuel Delany und William Gibson in den USA über das Genre hinaus eine recht große literarische Reputation genießen.

Zweifellos manifestiert sich hier eine Distanz gegenüber der Science-Fiction, die sich auch in der *Herauslösung der Utopie und Dystopie aus dem transmedialen Genre* ausdrückt. Viele Unterrichtsmaterialien der Verlage (vgl. z. B. explizit Maloney 2008: 23f; Grimm 2011: 4f) betrachten Science-Fiction, Utopie und Dystopie als klar voneinander abgegrenzte Gattungen und definieren Science Fiction dabei sehr eng als eine *plot*-orientierte Textsorte, in der *technologische* Erfindungen eine zentrale Rolle spielen. In der literaturwissenschaftlichen Forschung zur Science-Fiction herrscht dagegen ein breiter Konsens darüber, dass sich Utopie und Dystopie seit dem 20. Jahrhundert weder gattungstheoretisch noch literarhistorisch von der Science-Fiction abtrennen lassen, sondern vielmehr als Subgenres der transmedialen Gattung zu betrachten sind (vgl. z. B. Suvin 1979: viii; Delany 2009: 24-27; Malmgren 1991: 76-83; Freedman 2000: 80-86; Jameson 2007: xiiiif). Auch für die klassischen Dystopien des 20. Jahrhunderts sind technologische Innovationen – vor allem in der Biotechnologie und in den Medien bzw. der Überwachungstechnik – zentral. Umgekehrt stellt anspruchsvolle Science-Fiction technische *gadgets* nicht isoliert und als Selbstzweck dar, sondern problematisiert ihren Kontext sowie ihre Folgen auf Individuum und Gesellschaft.

Ein weiteres Anzeichen für eine Distanz der Fachdidaktik und der Unterrichtspraxis gegenüber dem Genre ist die *Vernachlässigung der Form*. Science-Fiction wird im Englischunterricht meist zur Thematisierung von politischen sowie technik-, medien- und bioethischen Problemen verwendet und

dabei leicht auf ihren Inhalt reduziert. Die gattungsspezifischen Formen und Verfahren der Science-Fiction werden bei der Textauswahl und den Arbeitsaufträgen meist nicht berücksichtigt, geschweige denn, dass Begriffe zu ihrer Beschreibung zur Verfügung gestellt würden. Dies zeigt sich besonders deutlich in einer Sammlung von Textauszügen aus Utopien und Dystopien, bei denen es sich fast ausschließlich um *infodumps* handelt (Maloney 2008), also Szenen, in denen die fiktive Science-Fiction-Welt des Textes einer Figur und damit zugleich der Leserin von einem Eingeweihten erklärt wird (vgl. Wolfe 2011: 52). Solche isolierten Aufklärungsgespräche unterscheiden sich im Leseerlebnis kaum von Sachtexten und sind vergleichbar wenig motivierend.

Doch auch thematisch wirkt das Modell der klassischen Anti-Utopien des 20. Jahrhunderts auf problematische Weise fort. Huxleys, Orwells und Bradburys Texte haben mittlerweile eine solche *Distanz zu gegenwärtigen Diskursen über Gesellschaft, Politik, Bioethik und Medien*, dass sie Gefahr laufen, in der Unterrichtspraxis den Zugang zu vielen Themen eher zu erschweren als zu eröffnen. Drei Aspekte wären zu nennen: die Problematik einer anti-utopischen Haltung inmitten von ökonomischen, ökologischen und sozialen Krisen; die Entwicklung eines positiveren Verständnisses der Medien nach der Kritischen Theorie; und die neue Rolle von Biotechnologien im Diskurs über *Human Enhancement*.

Die großen Dystopien entstanden erstens unter dem Eindruck totalitärer Regime und der Gefahr einer Enthumanisierung des Menschen durch eine perfekt funktionierende Staats- und Gesellschaftsmaschinerie. In dieser Zeit lag es nahe, nicht nur einzelne Ideologien, sondern das utopische Projekt selbst in Frage zu stellen. Mit dem Ende des Kalten Krieges verschwanden allerdings die meisten offenkundig totalitären Regime auf der Welt. Gleichzeitig schienen durch das von Fukuyama 1989 ausgerufenen „Ende der Geschichte“ Utopien überflüssig zu werden. Hatte die Gesellschaft ihre optimale Organisationsform in der Marktökonomie und dem westlichen Demokratiemodell gefunden, dann bedurfte es keiner Vorstellungen von besseren Ordnungen mehr. Die optimale Organisation von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft sollte nach dem Neoliberalismus gerade dadurch erreicht werden, dass der Staat seine Steuerungsversuche weitgehend aufgab und die verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche einem möglichst wenig reguliertem Spiel von Angebot und Nachfrage überließ (vgl. Nida-Rümelin 2011: 27f). Während die Dystopie und der Anti-Utopismus so im Kalten Krieg ein hohes kritisches Potential besaßen, gilt dies in einem Zeitalter schwacher Staaten und gebets-

mühlenartiger Predigten von „Alternativlosigkeit“ nicht in gleicher Weise. Für die gegenwärtigen Generationen von Lernenden liegen die massiven Nachteile einer neoliberalen Gesellschaft angesichts von Artensterben, Klimawandel, globaler Ungerechtigkeit und Finanzkrisen auf der Hand. Dementsprechend besteht das Bedürfnis nach einem Durchdenken von gerechteren und nachhaltiger wirtschaftenden Alternativen, und so erscheint es sinnvoll, neuere utopische Texte im Unterricht aufzugreifen (vgl. Lutz 2001: 19; Gerds 2003; Holm & Uebel 2006).

Ähnlich wie dies die Frankfurter Schule im gleichen Zeitraum vertreten hat, entwerfen zweitens die klassischen Dystopien Szenarien, in denen die Menschen Gefangene der Medien sind und von ihnen weitgehend determiniert werden. In den letzten Jahrzehnten hat man im Gefolge der britischen *cultural studies* die Rezeptionsseite der massenmedialen Kommunikation aufgewertet und die vielfältigen Deutungs- und Anschlussmöglichkeiten bei der Nutzung von Massenmedien beschrieben (vgl. für die Englische Fachdidaktik Volkmann 2010: 60-71). Auch medienpädagogisch hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass bestehendes jugendliches Medienverhalten nicht durch ein anderes, ihm gar diametral entgegengesetztes ausgetauscht werden kann (vgl. z. B. Schell 2005: 186). Nicht die möglichst weitgehende Abstinenz gegenüber bestimmten Medien oder Medienangeboten, sondern der aktive und kritische Umgang mit ihnen sollte demzufolge durch die Medienerziehung angebahnt und gefördert werden. Science-Fiction, die in komplexerer und ambivalenterer Weise (gerade auch neue) Medien thematisiert, – wie etwa die Kurzgeschichten und Romane William Gibsons – könnte hierzu einen Beitrag leisten.

Brave New World entstand drittens im Kontext der Eugenik der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in der die Pflege des Erbguts der Bevölkerung als Aufgabe des Staates definiert wurde. Als man in den 1980er Jahren verstärkt über Biotechnologien zu diskutieren begann, standen die Gentechnik und das Klonen im Mittelpunkt. Bei den vorgestellten Kontexten, in denen diese Technologie auf den Menschen angewendet werden könnte, orientierte man sich an dem Beispiel der Eugenik. Seit den späten 1990er Jahren organisieren sich jedoch bioethische Diskurse zunehmend um den Begriff des *Human Enhancement*. Unter *Human Enhancement* wird eine Vielzahl von Technologien gefasst, welche auf die „Verbesserung“, die „Erweiterung“ der Fähigkeiten gesunder Menschen abzielt: darunter solche wie die Gentechnik oder Maschine-Mensch-Schnittstellen, die bislang nicht oder nur in Ansätzen auf

Menschen angewendet werden, und solche wie Doping im Sport, Schönheitschirurgie oder die Einnahme von Psychopharmaka, bei denen dies heute schon in großem Umfang geschieht (vgl. Düwell 2008: 5-10; Fukuyama 2002; Schöne-Seifert & Talbot 2009; Savulescu & Bostrom 2009). In einer solchen Perspektive wird deutlich, dass nicht nur totalitäre Regime wie der Weltstaat in *Brave New World* massiv in die Natur des Menschen eingreifen können, um ihre Macht zu stabilisieren oder auszubauen, sondern dass dergleichen auch Privatleute tun können, weil sie sich davon in einer wettbewerbsorientierten Gesellschaft Vorteile erhoffen. Es ist recht sicher, dass die gegenwärtige SuS-Generation vor der *individuellen, anscheinend privaten* Entscheidung stehen wird bzw. schon steht, ob und in welcher Weise sie Enhancementtechnologien nutzen soll, während z. B. Hans Jonas noch die Herausforderungen der Bioethik vor allem als *kollektive, politische* sah (2003: 37).

Die Konzentration auf das Subgenre Dystopie – wohl unter dem Eindruck des Erfolgsmodells der klassischen Anti-Utopien – wird so zu einem inhaltlichen Problem des Englischunterrichts, weil die Prämisse eines perfekt organisierten Unrechtsregimes zentrale gegenwärtige politische, medien-, technik- und bioethische Fragen ausblendet. Dementsprechend bieten sich neue Erkundungen der weiteren Gattung Science-Fiction an: Nach einer didaktisch orientierten Auseinandersetzung mit der Theorie der Science-Fiction möchte ich einen Vorschlag zur Erweiterung des Kanons mit einer bioethischen Thematik erläutern.

2 Dialog: Science-Fiction als Form und Gattung in didaktischer Perspektive

Statt sich auf eine der vielen mittlerweile vorliegenden Theorien zur Science-Fiction zu stützen, scheint für die Fachdidaktik ein synkretistischer Zugang besonders geeignet, um so verschiedene Dimensionen der Gattung in den Blick zu bekommen, die ich hier als Beziehungen des Science-Fiction-Werkes zur Welt, zu anderen Texten bzw. Filmen und zum Leser skizzieren möchte.

2.1 Zur Text-Welt-Beziehung in der Science-Fiction

Die einflussreichste literaturwissenschaftliche Definition der Science-Fiction, Darko Suvin's Beschreibung der Science-Fiction als „literature of cognitive

estrangement“ , betrachtet eine besondere Beziehung zwischen Text und Welt als wesentlich für die Gattung. Science-Fiction ist Suvin zufolge eine Literatur, in der mindestens ein Element der fiktiven Welt deutlich „verfremdet“ ist, d. h. die Fiktion enthält nicht nur einige Figuren, Orte oder Ereignisse, die in der empirischen Welt nicht vorkommen, sondern grundlegende Bedingungen, wie Gesellschaftsformen, Wissensbestände, technologische Möglichkeiten oder Typen von intelligenten Akteuren, sind verändert. Diese Verfremdung müsse aber, wenn es sich um einen Science-Fiction-Text handeln solle, „erkenntnisbezogen“ sein; das veränderte Element, das „Novum“, muss (im weitesten Sinne) vereinbar mit einem wissenschaftlichen Weltbild sein: Weder dürfe das Novum darin bestehen, das wissenschaftliche Weltbild durch einen umfassenden magischen Weltentwurf zu ersetzen (Fantasy), noch dürfe es etwas Unerklärliches, Entsetzliches sein, das in eine alltägliche Welt einbricht (Horror) (vgl. Suvin 1979: 7f).

Je nachdem, welches Element der fiktiven Welt verändert erscheint, lässt sich, Carl Malmgren folgend, eine Typologie von Subgenres der Science-Fiction entwerfen.¹

World Component	Novum	SF Type	Representative Examples
Actant	Alien/ Monster	Alien Encounter	Mary Shelley: <i>Frankenstein</i> (1817) Stanislaw Lem: <i>Solaris</i> (1961)
Social Order	Utopia/ Dystopia/ Heterotopia	Alternate Society	Aldous Huxley: <i>Brave New World</i> (1932) Ursula K. Le Guin <i>The Left Hand of Darkness</i> (1969)
Object	Invention/ Discovery	Gadget SF	Isaac Asimov: <i>I, Robot</i> (1950) Arkadi and Boris

1 Die abgedruckte Tabelle stellt eine von mir vorgenommene leichte Kürzung und Vereinfachung der Tabelle Malmgrens dar, wobei ich vor allem auf die Unterscheidung von Extrapolation und Spekulation und auf eine Zuschreibung von Themen zu den jeweiligen Nova verzichtet habe (vgl. Malmgren 1991: 15-22). Jede Form von mechanistischer Zuordnung von allgemeinen Bedeutungen zu bestimmten Formen muss im Literaturunterricht unterbunden werden; offensichtlich können dieselben formalen Erscheinungen oft in verschiedenen Werken unterschiedliche Funktionen annehmen.

			Strugatzki: <i>Roadside Picnic</i> (1972)
Place	Catastrophe/ Alien Landscape	Alternate World	Hal Clement: <i>Mission of Gravity</i> (1954) Philip K. Dick: <i>Ubik</i> (1969)
Natural Law	Reversal/ Denial of Scientific or Historical Facts/ Theories	Science Fantasy ² Alternate History ³	Ray Bradbury: <i>Martian Chronicles</i> (1950) Philip K. Dick: <i>The Man in the High Castle</i> (1962)

Obwohl es offensichtlich ist, dass in vielen Texten und Filmen nicht ein Novum klar dominiert, sondern mehrere miteinander kombiniert werden und dementsprechend im Einzelfall klare Zuordnungen immer wieder schwierig sein mögen, hat diese Typologie den Vorteil, dass sie der Gattung eine übersichtliche, auch für SuS leicht nachvollziehbare Struktur gibt. Die Zugehörigkeit von Subgenres wie Utopie und Dystopie oder *alternate history* zur Science-Fiction, die literarhistorisch zunächst eigenständige Traditionen bildeten, aber im Laufe des 20. Jahrhunderts in der Gattung aufgingen, lässt sich mit Suvin und Malmgren formal begründen.

Gelungene Science-Fiction zeichnet sich für Suvin dadurch aus, dass sie nicht nur mit einem wissenschaftlichen Weltbild vereinbar sei, sondern selbst ein quasi-wissenschaftliches Erkenntnisinteresse verfolge: „[...] SF takes off from a fictional (‘literary’) hypothesis and develops it with scientific rigor” (1979: 6). Die Science-Fiction-Autorin Ursula K. Le Guin etwa hat ihren Roman *The Left Hand of Darkness* (1969) beschrieben als ein Gedankenexperiment mit dem Ziel, herauszufinden, „what, besides purely physiological form and function, truly differentiates men and women“ (1989: 10). Die Verwandtschaft zur Science Fiction ist auch in der Literatur über Gedankenexperimente wahrgenommen worden (vgl. u. a. Wunschel & Macho 2004: 11-13; Bertram 2012: 19f): Eine 2012 erschienene Sammlung und Erörterung

2 *Science fantasy* ist bei Malmgren als diejenige Science-Fiction definiert, die zur Entstehungszeit allgemein bekannte wissenschaftliche Erkenntnisse verneint.

3 *Alternate history* sind Fiktionen, die eine Welt entwerfen, in der bestimmte historische Ereignisse anders stattgefunden haben, als sie es tatsächlich taten, z. B. eine Welt, in der das Dritte Reich und Japan den 2. Weltkrieg gewonnen haben, wie in Dicks *The Man in the High Castle*.

von philosophischen Gedankenexperimenten von Georg W. Bertram enthält z. B. neben vielen Beispielen aus philosophischen Abhandlungen auch solche aus Utopien und Science-Fiction-Filmen. Dabei wird festgestellt, dass Science-Fiction wie philosophische Texte kontrafaktische Szenarien enthält, anhand derer Aspekte des menschlichen Weltverständnisses unter extremen Bedingungen neu durchgespielt und so korrigiert, erweitert oder ergänzt werden können. Gleichzeitig aber zeigt gerade die konsequente Betrachtung von Science-Fiction als Gedankenexperiment, dass Science-Fiction sich auf diese Weise der Reflexion nicht reduzieren lässt.⁴

Der Gehalt der Science-Fiction liegt nämlich nicht nur in dem Entwurf möglicher Veränderungen an sich, sondern ihre alternativen Welten sind auch Verfremdungen der Welt des Autors und des impliziten Lesers, die diese in einem anderen Licht zeigen. In Science-Fiction dargestellte radikale Veränderungen sind oft nichts anderes als Übertreibungen von Erscheinungen und Tendenzen der Gegenwart der Autorin und können dann als ihre satirische Darstellung gelesen werden. „The future, in fiction, is a metaphor“, schreibt Le Guin (1976: unpag.). Die manchmal satirische, mitunter parabolische Ebene von Science-Fiction muss in den Blick genommen, darf jedoch nicht verabsolutiert werden, denn dies hieße, die Zukunftsdimension der Science-Fiction zu kappen, was den Gehalt der Werke verkürzen würde und nicht im pädagogischen Interesse wäre.

2.2 Zur Text-Text(e)-Beziehung in der Science-Fiction

An Darko Suvins Definition der Science-Fiction ist oft kritisiert worden, dass sie einen großen Teil dessen, was die meisten Menschen als Science-Fiction wahrnehmen, aus der Gattung ausschließe. Viele Elemente in Science-Fiction-Welten sind nicht das Ergebnis origineller Extrapolationen und Spekulationen, sondern greifen auf ein Repertoire von konventionellen Motiven des Genres zurück, wie z. B. auf Roboter, Außerirdische, überlichtschnelle Raumschiffe oder künstliche Intelligenz. Finden sich solche Motive in Texten oder Filmen, werden sie unmittelbar als Science-Fiction identifiziert, unabhängig davon, ob die Existenz solcher Erscheinungen in der Fiktion begründet wird

4 Auffällig ist dies vor allem bei der philosophischen Interpretation des Science-Fiction-Films *The Stepford Wives* (2004), in der die begrenzte Gültigkeit des in ihm implizierten Gedankenexperiments kritisiert wird, ohne darauf einzugehen, dass der Film auch als Satire auf Geschlechterrollen und Konformismus konzipiert ist (Bertram 2012: 102-107).

oder nicht. Zweifellos gibt es viele Texte und Filme, die Science-Fiction-Motive lediglich als Requisiten und als spektakulären Hintergrund für actionorientierte Plots nutzen, ohne dass dadurch etwas wie kognitive Verfremdung erkennbar wäre. Diese Gruppe innerhalb der Science-Fiction, zu der z. B. *Star Wars* oder *Star Trek* gehören, wird oft als ein eigenes Subgenre betrachtet, die *space opera*, für das in Malmgrens Kartierung der Gattung kein Platz ist, denn in den Begriffen Suvins kann man solche Werke als „creative suicide“ der Science-Fiction (Suvin 1979: 8) oder als „star dreck“ (Scholes 1975: 43) beurteilen.

Doch die intensive Intertextualität der Science-Fiction lässt sich auch als Vorzug der Gattung betrachten. Carl Freedman etwa deutet Science-Fiction als dialogisches Genre im Sinne Bachtins; gerade wenn Science-Fiction vielfältiges Material aus verschiedenen gesellschaftlichen Diskursen neu miteinander montiert und gegeneinander kontrastiert, könne die Gattung eine kritische Wirkung entfalten (2000: 38-43). Wolfgang Hallet hat schon vorgeführt, wie dieses Verständnis von Science-Fiction im Englischunterricht verwendet werden kann (2007).

Eine weitere fruchtbare Perspektive auf die intertextuelle Dimension der Gattung besteht darin, Science-Fiction als Teil einer Mythologie der Moderne zu begreifen, in der unsere Gesellschaft sich ihre Auseinandersetzung mit Technologie, Wissenschaft und Zukunft erzählt (vgl. Wolfe 1977: 95f). Es fällt auf, dass Science-Fiction-Motive unsere Gesellschaft weit über die Literatur und den Film hinaus durchdringen, wie sich leicht z. B. an Computerspielen, Werbung, Kinderspielzeug oder Design zeigen ließe. Zu prüfen ist, ob ein solcher mythologischer Zugang zur Science-Fiction nicht gerade in der Sekundarstufe I ermöglichen kann, im Unterricht diejenigen Science-Fiction-Medienangebote aufzugreifen, welche die SuS schon benutzen.

2.3 Zur Text-Leser-Beziehung in der Science-Fiction

Science-Fiction gilt als eine Form, die Jugendliche besonders anspricht – und dies offensichtlich nicht nur oder in erster Linie kognitiv. Fans und Kritiker haben immer wieder den „sense of wonder“ bei der Rezeption von Science-Fiction hervorgehoben, die Erfahrung des Erhabenen in Technik und Natur: „[...]Sf is perhaps the last real bastion of Romantic fiction: sf protagonists fall in love with the macrocosm. Where mainstream fiction writes of the intricacies of inter-human relationships, the discourse of sf is about our relation-

ship to the world and the universe.“ (Mendlesohn 2003: 9f) Wenn Science-Fiction, wie Farah Mendlesohn schreibt, tatsächlich in ihrem Kern hochromantisch ist, würde dies vielleicht die Affinität von Jugendlichen zu dieser Gattung erklären, denen die Rezeptionsforschung ein „romantisches Verstehen“ von Literatur zuschreibt (vgl. Bredella & Burwitz-Melzer 2004: 93-97). Dementsprechend würden Jugendliche vor allem die Grenzüberschreitungen der Protagonisten durch den Einsatz bahnbrechender Technologie, die Begegnung mit Außerirdischen oder die Reise in fremde Gesellschaften oder zu radikal andersartigen Planeten etc. interessieren, und es wäre wichtig, im Unterricht das Bedürfnis nach dem „sense of wonder“ und nach Identifikationsfiguren zu respektieren.

Science-Fiction weist als Form bestimmte Schwierigkeiten auf, die die Rezipientin vor eine Reihe von spezifischen Herausforderungen stellt. Der Leser muss nicht nur die Charaktere kennenlernen und dem Plot folgen, sondern er muss vor allem die grundlegenden Bedingungen begreifen, durch die sich die fiktive Welt von seiner eigenen unterscheidet. Es gibt typische Verfahren, um der Leserin die dafür nötige Informationsfülle zur Verfügung zu stellen: z. B. Mittlerfiguren, die aus derselben oder einer ihr sehr ähnlichen Welt wie die Lesenden stammen und diesen so einen Teil der Deutungsarbeit abnehmen können (Malmgren 1991: 31), oder Aufklärungsgespräche, in denen Insiderfiguren den Mittlerfiguren bestimmte Sachverhalte der fiktiven Welt erklären (Suerbaum et al. 1981: 119f). In Science-Fiction-Filmen fällt der häufige Gebrauch von Texttafeln und *voice-over narration* auf. Nicht wenige Texte fingieren eine zukünftige Kommunikationssituation, in der sie entstanden sein sollen, und präsentieren die veränderte Welt als scheinbar bekannt und selbstverständlich, so dass der Leser zum Detektiv oder Ethnologen wird, der sich die fiktive Welt aus Andeutungen und bruchstückhaften Informationen erschließen muss (*heinleining* nach dem Autor, der für diese Technik früh bekannt war (Wolfe 2011: 52)).

Wenn man über empirische Forschungsergebnisse liest, muss man die entsprechenden Experimente wiederholen, um sie überprüfen zu können. Ein Gedankenexperiment kann und sollte im Akt der Lektüre nachvollzogen und überprüft werden, und entsprechend sollte auch Science-Fiction als „speculative fiction“⁵ spekulierend gelesen werden. Dass anders als in wissenschaftli-

5 Ein alternativer Begriff für anspruchsvolle Science-Fiction, der vor ein paar Jahren von Margaret Atwood wieder in die Debatte eingebracht wurde (vgl. Atwood 2011: 2-7).

chen oder philosophischen Gedankenexperimenten Science-Fiction meistens von deutlich zahlreicheren Prämissen bzw. Verfremdungen ausgeht und dass deren Konsequenzen in einer ausführlichen Erzählung statt punktuell und strategisch entfaltet werden (vgl. Wunschel & Macho 2004: 9f), bildet dabei kein größeres Problem. Ohne Zweifel sind, wie Ursula K. Le Guin dies über *The Left Hand of Darkness* geschrieben hat, die Ergebnisse von Science-Fiction als Gedankenexperimente meist „messy“ (1989: 10). Doch gerade dies lädt dazu ein, bestimmte Teile des Plots zu isolieren, weiterzudenken, zu variieren oder zu verwerfen, so dass das Verständnis von Science-Fiction-Werken als Gedankenexperimente den Ansatzpunkt für eine Vielzahl von Aufgaben und Projekten bilden kann.

Die Bedeutung des Gedankenexperiments als Modell der Science-Fiction-Rezeption für einen literaturdidaktischen Zugang wird dadurch bestätigt, dass sich die beiden zentralen Rezeptionsweisen der Gattung im Englischunterricht bisher – Science-Fiction als Mittel einer utopischen Imagination einerseits und einer Heuristik der Furcht andererseits – als verschiedene Typen von Gedankenexperimenten verstehen lassen. Gerade in dem Konkreten und Spielerischen der fiktionalen utopischen Entwürfe sieht Julian Nida-Rümelin eine Chance für utopisches Denken heute und ein Gegenmittel gegen die totalitären Tendenzen in der Tradition der Utopie: „Wenn ich nicht mit Prinzipien beginne, sondern damit beginne zu überlegen, wie sollte denn eine idealmenschliche Gesellschaft aussehen, dann muss ich nicht deduktiv aus Prinzipien ableiten, sondern ich muss zeigen, was kohärent ist, was in sich stimmig, was zueinander passt.“ (2011: 40) Ein solches Nachvollziehen, Überprüfen und Weiterdenken gesellschaftlicher Entwürfe gilt es im Unterricht bei der Besprechung von *alternate society science fiction* zu initiieren.

Es ist die notwendige Unsicherheit des Wissens und der Urteile in einer sich schnell wandelnden Gesellschaft, die *offene* Gedankenexperimente interessant macht, welche nicht nur auf die Veranschaulichung schon vorliegender Positionen oder die gezielte Änderung bestimmter Überzeugungen abzielen, sondern auf die als „kreative Instrumente“ des Denkens immer wieder neu zugegriffen werden kann.⁶ Für den Philosophen Hans Jonas ergibt sich aus dem schnellen technologischen Wandel, dass wir zunehmend mit Situationen konfrontiert werden, auf welche die in den letzten Jahrtausenden entwickelten Ethiken der Menschheit keine Antworten bieten. Nur wenn wir uns die

6 Vgl. Bertrams Typologie von Gedankenexperimenten (2012: 32-41).

möglichen Folgen, gerade auch die Fernwirkungen des Einsatzes bestimmter Technologien vorstellten, könnten wir bisher „unbekannte, weil nie benötigte Prinzipien der Moral“ erkennen (2003: 67). Wie bei den utopischen Werken sollte auch bei solchen, die zukünftige Technologien thematisieren, nicht die ‚Botschaft‘, das im Text angelegte Urteil über das Dargestellte, gesucht werden, sondern diese Texte und Filme sollten als Gedankenexperimente mit- und weitergedacht werden, damit die Lernenden selbst durch eine „Heuristik der Furcht“ zu eigenen moralischen Urteilen gelangen können.

3 Schlussfolgerungen für die Praxis: Zur Auswahl von und zum methodischen Umgang mit Science-Fiction im Englischunterricht am Beispiel von Neil Burgers Film *Limitless* (2011)

Die Beschreibungen der Science-Fiction durch die Fachwissenschaft legen einige Schlussfolgerungen zum Einsatz von Science-Fiction im Englischunterricht nahe. So sollte vor allem das Spezifische der Science-Fiction bei der Text- und Filmauswahl berücksichtigt werden; d. h. Science-Fiction wäre nicht in erster Linie nach Kriterien zu beurteilen, die der Gattung fremd, sondern nach solchen, die ihr als Form immanent sind. Es liegt nahe, Science-Fiction nach der Qualität ihrer Text-Welt- und ihrer Text-Text(e)-Bezüge einzuschätzen, wobei man drei zentrale Kriterien unterscheiden könnte: 1. den *spekulativen Gehalt* (Inwieweit erschließt der Text oder Film als Gedankenexperiment interessante Einsichten oder Fragen über das Wesen des Menschen, seine Möglichkeiten und Grenzen?), 2. den *indirekt referentiellen Gehalt* (Wie treffsicher werden in satirischer und/oder allegorischer Weise Aspekte unserer Welt dargestellt?) und 3. den *intertextuellen bzw. intermedialen Gehalt* (Greift das Werk relevante außerliterarische Diskurse in aufschlussreicher Weise auf? Kommentiert, variiert oder parodiert es Stoffe, Motive, Schreibweisen oder Klassiker der Science-Fiction so, dass an dem Werk das Verständnis der Gattung oder ästhetischer Verfahren insgesamt vertieft werden können?).

Selbstverständlich sind darüber hinaus eine Reihe von Kriterien zu berücksichtigen, die unabhängig von der Genrezugehörigkeit gültig sind, wie z. B. Umfang, Authentizität, Verfügbarkeit und sprachlicher Schwierigkeitsgrad (vgl. die Auflistung bei Nünning & Surkamp 2006: 49f). Besonders bedeut-

sam ist schließlich zweifellos die Schülerorientierung der Text- bzw. Film- auswahl. Ob und wie sehr ein Science-Fiction-Text oder -Film schülerorientiert ist, hängt von dem Identifikationspotential, dem Grad an Spannung und Komplexität sowie der Thematik des einzelnen Werks ab, die jeweils zu der besonderen Lerngruppe passen müssen, in welcher der Text eingesetzt werden soll.

Die Gewichtung der relevanten Aspekte bei der Auswahl kann je nach den verfolgten Lernzielen und der Lerngruppe variieren. Problematisch erscheint in jedem Fall Science-Fiction, die bei allen Stärken der Gattung schwächelt, also beim spekulativen, indirekt referentiellen *und* intertextuellen Gehalt. Aufgrund der formalen und inhaltlichen Herausforderungen, die im Genre angelegt sind, halte ich es dagegen für gerechtfertigt, bei der ästhetischen Qualität Abstriche zu machen, wenn andere Kriterien überzeugend erfüllt sind. Auch in dem Beispiel, das ich in der Folge vorstellen möchte, müsste man dies fraglos tun.

Neil Burgers Film *Limitless* (2011) stellt einen rasanten sozialen Aufstieg durch psychopharmakologisches Enhancement dar. Eddie Morra, ein in New York lebender, erfolgloser Schriftsteller, gerät durch einen Zufall an einen großen Vorrat einer Designerdroge, die für einen begrenzten Zeitraum die Intelligenz, Konzentrationsfähigkeit, Verarbeitungsgeschwindigkeit und das Erinnerungsvermögen weit über das normale menschliche Maß hinaus steigert. Binnen weniger Tage schreibt Eddie seinen Roman zu Ende; er lernt hervorragend Klavier zu spielen und Fremdsprachen auf muttersprachlichem Niveau zu sprechen, verführt schöne Frauen, spekuliert mit großem Erfolg an der Börse und beginnt als Berater bei einer milliardenschweren Firmenfusion mitzuarbeiten. Eines Nachts hat Eddie einen längeren Blackout, während dessen Dauer eine Frau getötet wird, mit der er Zeit verbracht hat. Nicht nur wird infolgedessen nach ihm gefahndet, sondern, schlimmer noch, es dauert lange, bis er sicher weiß, dass nicht er die Frau getötet hat. Schließlich stellt sich heraus, dass die Droge, sobald sie abgesetzt wird, zu schweren Schädigungen des Gehirns oder sogar zum Tod des Konsumenten führt. Doch Eddie kann mithilfe seiner durch die Droge gewonnenen Fähigkeiten und einer Portion Glück alle Gefahren abwenden. Am Ende des Films kandidiert er für den Senat und strebt mittelbar das Amt des amerikanischen Präsidenten an.

Obwohl *Limitless* reißerisch gemacht ist und sich mitunter unnötig in Macht-, Sex- und Gewaltphantasien ergeht, erscheint mir der Film als geeignet, um in der Qualifikationsphase der Sekundarstufe II diskutiert zu werden: Nicht nur

ist er relativ aktuell und entspricht den Sehgewohnheiten vieler Lernender im fortgeschrittenen Englischunterricht, sondern er ist auch im Hinblick auf die Kernkriterien interessant, die ich oben für die Auswahl von Science-Fiction formuliert habe.

3.1 Zum spekulativen Gehalt: Was würde die Verfügbarkeit eines wirksamen Neuroenhancementmittels für den Einzelnen und die Gesellschaft bedeuten?

Viele Experten sind der Ansicht, dass Wissenschaftler in absehbarer Zeit wahrscheinlich Psychopharmaka entwickeln werden, welche die geistige Leistungsfähigkeit von Gesunden stärker und zuverlässiger werden steigern können, als dies heute teilweise über Ritalin behauptet wird. Deshalb sei es wichtig, frühzeitig über mögliche ethische und politische Konsequenzen einer solchen Erfindung nachzudenken.⁷ Obwohl das Ausmaß der Steigerung durch das fiktive Mittel NZT unwahrscheinlich ist, bietet der Film ein kontrafaktisches Szenario, an dem sich eine Reihe von Problemen erörtern lassen, die auch in der bioethischen Literatur diskutiert werden.

Interessant ist zunächst die Frage, mit welchen Zielen man sich für ein solches Neuroenhancement entscheiden könnte. Der Film inszeniert auf intensive Weise, wie sich Eddie für und, später, wie seine Freundin Lindy sich *gegen* die weitere Einnahme von NZT entscheidet. Nach einem halsbrecherischen Sprung von einer Steilklippe ins Meer fasst Eddie einen Plan, dessen Inhalt das Publikum niemals explizit erfährt; er behauptet, Geld sei nur ein Mittel, aber es bleibt unklar, ob es ihm ausschließlich um seinen persönlichen Aufstieg oder auch um politische Ziele geht (Burger 2011: 0:29:19-0:29:49) – eine interessante Leerstelle, die man die SuS z. B. durch einen Tagebucheintrag oder die *hot-seat*-Methode füllen lassen und bei der Diskussion des Filmendes erneut aufgreifen kann.

Als Lindy in einer Situation gezwungen ist, NZT zu nehmen, ist sie anschließend geschockt davon, dass sie unter dem Einfluss des Mittels kühl-zweckrational ein Kind benutzt und gefährdet hat, um ihr eigenes Leben zu retten; sie erlebt sich mit NZT als eine andere Person und wirft auch Eddie vor, er habe seine personale Identität verloren, was Eddie vehement abstreitet (Burger

7 Vgl. z. B. das Memorandum, das eine Gruppe von Experten vor ein paar Jahren in der populärwissenschaftlichen Zeitschrift *Gehirn & Geist* veröffentlichte (Galert et al. 2009).

2011: 1:01:20-1:05:25). Auch hier könnte man mit analytischen Aufgaben z. B. im Hinblick auf die Entwicklung von Eddies Charakter im Laufe des Films nachhaken: Wer von beiden hat recht, Lindy oder Eddie? Ist Eddie, wenn er nach Einnahme der Droge signifikant andere Fähigkeiten und Eigenschaften zeigt, noch derselbe? Wird er nach der Rückeroberung Lindys von ihr um seiner selbst willen geliebt oder nur aufgrund der Wirkung der Droge? Das Problem der personalen Identität bei psychopharmakologischen Enhancement ist seit den 1990er Jahren vor allem aufgrund der Wirkung von Prozac auf bestimmte psychisch gesunde Menschen diskutiert worden; es ist eine Reihe von Fällen bekannt, in der schüchterne oder beherrschte Menschen sich nach der Einnahme von Prozac gelassener, selbstbewusster und durchsetzungsstärker verhalten haben (vgl. Elliot 2009: 235). Manche Menschen, die eine solche Persönlichkeitsveränderung mit Prozac erlebt hatten, beschrieben dies als eine Freilegung ihres wahren Selbsts (vgl. Kramer 2009: 192f).

Es ist bemerkenswert, wie sehr der Film sein Gedankenexperiment auf den Einzelnen beschränkt: Die Droge wird geheim gehalten und ist nur für eine äußerst geringe Anzahl von Menschen verfügbar, so dass Eddie kaum jemals auf Menschen trifft, die ebenfalls die Droge genommen haben, und fast alle Menschen, die ihm begegnen, seine Fähigkeiten nicht auf die Droge zurückführen können. Insofern ist *Limitless* klar *gadget science fiction*, die ihr Novum nicht so weit im Hinblick auf seine gesellschaftlichen Konsequenzen zu Ende denkt, dass der Film in *alternate society science fiction* überginge. Dem Fokus auf den psychopharmakologisch veränderten Einzelnen entspricht die subjektive Erzählweise des Films, die den Zuschauer durch *voice-over narration*, viele Flashbacks und vor allem die beeindruckende Visualisierung der Drogenwirkung große Teile der Handlung aus der Perspektive Eddies erleben lässt. Diese Erzählweise wäre im Unterricht filmanalytisch herauszuarbeiten, um anschließend den engen Fokus des Films durch produktions- oder handlungsorientierte Aufgaben aufzubrechen, etwa mittels eines Perspektivwechsels auf Valerie, der Frau seines Vermieters, die von Eddie bei der ersten Einnahme von NZT verführt wird. Denn offensichtlich tangieren Eddies gesteigerte Fähigkeiten viele Menschen und haben gesellschaftliche wie politische Auswirkungen. Es fragt sich, ob Eddie nicht als Berater mit Hilfe der Droge auf unfaire Weise Mitbewerber verdrängt und der Begriff „Gehirndoping“ insofern berechtigt ist. Jede Interaktion zwischen NZT-Usern und normalen Menschen droht ähnlich asymmetrisch-manipulativ zu verlaufen wie Eddies One-Night-Stand mit Valerie. Enhancement könnte, wie Francis Fukuyama befürchtet, das politische System aushöhlen (2002: 10-16), und

das scheinbare *happy ending* des Films würde dann den Anfang vom Ende der Demokratie zeigen.

In der *post-viewing*-Phase wäre es auch sinnvoll, Variablen im filmischen Gedankenexperiment zu verändern und die SuS in produktionsorientierten Aufgaben eigene Science-Fiction-Szenarios entwerfen zu lassen. Einnehmen könnte man z. B. bei diesen Gedankenexperimenten die Perspektive des Staates: Wenn NZT keine extremen Nebenwirkungen hätte, sollte man es dann verbieten oder erlauben? Gesetzt man entscheidet sich für einen liberalen Umgang: Wie würde eine solche Gesellschaft aussehen?

3.2 Zum indirekt referentiellen Gehalt: Erfolg, Identität und flexibler Kapitalismus

Von dem Science-Fiction-Szenario in *Limitless* aus sind auch eine Vielzahl von Bezügen zu unserer heutigen gesellschaftlichen Situation und zur Lebenswelt der SuS möglich. So wäre schon zum Einstieg in die Einheit über den Film, ausgehend z. B. von einer *mind map*, eine Reflexion über Erfolg denkbar, wobei es sich offensichtlich um eine zentrale Kategorie für Jugendliche handelt: Man könnte diskutieren, was sie als Erfolg ansehen, welche Rolle Erfolg im Leben der Menschen spielt und was sie auf sich nehmen würden, um erfolgreich zu sein. Ebenso könnte man vor dem Hintergrund der Frage nach Eddies Identität, die durch die Wirkung der Droge aufgeworfen wird, allgemein thematisieren, was die Identität eines Menschen ausmacht. Auch dies ist eine Frage, die SuS in diesem Alter zweifellos sehr betrifft.

Zentral erscheint mir aber mit den Lernenden zu entwickeln, dass der Film eine heute in der Arbeitswelt typische Konstellation auf übersteigerte Weise zeigt: Für den gesellschaftlichen Erfolg verändert sich Eddie radikal; vielleicht verliert er dabei seine frühere Identität, auf jeden Fall aber schrammt er knapp an der Selbstzerstörung vorbei, und Carl Van Loon, sein Auftraggeber, ist auch dann bereit, dieses Risiko in Kauf zu nehmen, als er die volle Wahrheit kennt. Mit NZT ist Eddie der perfektionierte flexible Mensch im Sinne Richard Sennetts. Er kann sich binnen kurzer Zeit in jede Tätigkeit einarbeiten und an jede Situation anpassen. Infolgedessen ist er wie geschaffen für einen flexibilisierten Kapitalismus, mit seinen flachen Hierarchien und seiner kurzfristig orientierten, projektartig organisierten Arbeitsweise (Sennett 1998: 56-60), und Eddies Blackouts können wie eine Hyperbel für die „corrosion of character“ gelesen werden, die Sennett als Folge einer solchen

Arbeitswelt bei den in ihr Arbeitenden und Lebenden beschreibt: In diesem Zustand besteht Eddies Leben nur noch aus einer unverbundenen Abfolge von Situationen, in denen er jeweils funktioniert, die er aber nicht mehr zu einer umfassenden Erzählung zusammenfügen kann. Eddies Lage erscheint frei, weil er prinzipiell alles tun kann, doch tatsächlich wird er ausschließlich durch die jeweilige Situation determiniert, da er keine konstanten Eigenschaften oder übergreifenden Zielvorstellungen mehr besitzt. Er befindet sich in einer radikalisierten „Drift“, wie sie Sennett anhand von Lebensläufen in der von ihm beschriebenen Arbeitssituation darstellt (1998: 26-30).

3.3 Zum intertextuellen bzw. intermedialen Gehalt: *Limitless* und der amerikanische Traum

Wahrscheinlich lassen sich die Parallelen zwischen *Limitless* und der heutigen Arbeitswelt nur durch eine intertextuelle Textarbeit herausarbeiten, wie sie Hallet beschrieben hat (2002: 98-102). Auch die Gedankenexperimente über *Enhancement* wären wohl intertextuell mit Auszügen aus der bioethischen Debatte zu vertiefen. Neben diesen eher impliziten oder erst durch den Unterricht herzustellenden intertextuellen Bezügen findet sich jedoch auch eine explizit markierte Intertextualität bzw. Intermedialität im Film, die auf die literarische Vorlage von *Limitless*, den 2001 veröffentlichten Debütroman des Iren Alan Glynn, verweist.

Der ursprüngliche Titel von Glynn's Roman, *The Dark Fields*, zitiert, wie durch das vorangestellte Motto deutlich wird, den Schluss von F. Scott Fitzgeralds *The Great Gatsby* (1925), wo mit den dunklen Feldern wörtlich das Hinterland New Yorks, im übertragenen Sinne wohl der Amerikanische Westen, die Vergangenheit und das Unbewusste, das nicht im Licht, im Fokus der Aufmerksamkeit Stehende oder auch für es gar nicht Zugängliche, gemeint sind (233). Diese Referenz stellt schon Eddies Geschichte in den Kontext des Diskurses über den amerikanischen Traum, was im weiteren Verlauf des Romans durch viele weitere Signale verstärkt wird. Bedeutsam sind vor allem die Reflexionen über die amerikanische Vorstellung eines radikalen Neuanfangs, der Möglichkeit eines Auf-Bruchs aus der Vergangenheit in eine ganz andere Zukunft, die mit einer Verblendung gegenüber den eigenen Grenzen, vor allem der Determiniertheit durch die eigene Herkunft, sowie einer Verdrängung der Verantwortung gegenüber anderen, der eigenen Schuld, einhergehe. Dagegen setzt Glynn die mexikanische Vorstellung (die wohl auch die irische ist) und legt sie gerade der Person in den

Mund, die Eddie später während seines Blackouts (im Buch tatsächlich) umbringt: „‘For us, in Mexico,’ she said very deliberately, as though explaining to a small child, ‘the past and the present and the future... *they co-exist*“ (2011: 154).

Sinnvoll erscheint vor allem ein Vergleich des Endes von Film und Roman, weil hier vielleicht auch eine interkulturelle Dimension in einem transkulturellen Thema (im Sinne von Halletts *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen* (2002: 42-47) greifbar wird. Im Roman nämlich wird Eddie sein Vorrat an Drogen gestohlen; er selbst wird des Mordes an der Mexikanerin und an seinem Kredithai überführt. Mit den letzten beiden Tabletten flieht Eddie aus New York, um sich in einem billigen Motel zu verstecken, seine Geschichte aufzuschreiben und auf den recht sicheren Tod durch die Entzugserscheinungen zu warten. Er sieht, wie der Präsident eine Invasion Mexikos ankündigt, um die Drogenkriminalität und die illegale Einwanderung zu stoppen, und Eddie meint, an seinen Augen erkennen zu können, dass er NZT genommen hat (Glynn 2011: 340). Ein *happy ending* mag für die Produzenten des Films schon aus finanziellen Gründen unabdingbar gewesen sein, aber mit einiger Wahrscheinlichkeit ging es dem verantwortlichen Team dabei nicht nur um das Überleben des Protagonisten. Der Roman zeigt ein finsternes Scheitern des amerikanischen Traumes; im Film dagegen wird Eddies Aufstieg trotz grotesker und schrecklicher Züge als gelingend dargestellt und NZT keineswegs vollständig diskreditiert. Das *happy ending* von *Limitless* offenbart eine Ambivalenz gegenüber Enhancement, die unter Umständen spezifisch amerikanisch ist: Der amerikanische Traum soll nicht nur für wenige durch ihre Begabung oder gesellschaftliche Startposition Privilegierte erreichbar sein, sondern gerade auch für den *underdog*, der durch seine Entschlossenheit und seinen Trickreichtum seine Schwächen kompensiert. Diese Ambivalenz ließe sich mit expositorischen Texten über die Konjunktur einer Nutzung von Psychopharmaka wie Ritalin und Prozac auch durch Gesunde in den USA seit den 1990er Jahren stützen (vgl. z. B. Fukuyama 2002: 43-52).

4 Fazit und Ausblick

Wie die seit den 1970er Jahren erschienenen *critical utopias* (Tom Moylan) den Kanon von Science-Fiction im Englischunterricht im Hinblick auf die

Frage nach einer guten Ordnung unserer Gesellschaft erneuern könnten, so wäre dies für bioethische Themen möglich mit Filmen wie *Limitless*, aber auch Andrew Niccols *Gattaca* (1997) und *In Time* (2011), die im Gefolge der vor allem in den USA geführten Debatte über *human enhancement* entstanden sind. Die Unterscheidung eines spekulativen, eines indirekt referentiellen und eines intertextuellen Gehalts kann nicht nur bei der Auswahl von Science-Fiction für den Englischunterricht hilfreich sein, sondern auch bei der Unterscheidung von verschiedenen Zugängen zu den Werken. Wahrscheinlich ist es bei den meisten Science-Fiction-Werken angemessen, im Unterricht dem spekulativen Gehalt viel Raum zu geben. Aufgaben wären also gerade im Hinblick auf eine Überprüfung, Fortführung und Variation von im Werk angelegten Gedankenexperimenten zu konzipieren.

Wenn Science-Fiction im Englischunterricht regelmäßig zur Thematisierung von politischen sowie von technik-, bio- und medienethischen Fragen verwendet wird, bedarf es allerdings einer ausführlicheren Untersuchung, wie methodisch vorgegangen werden muss, um bei der Arbeit mit Science-Fiction zu einer moralischen Bildung der Lernenden beizutragen. Die Affinität von kreativer Textarbeit und Methoden der moralischen Bildung ist in den letzten Jahren vor allem von der Gießener Didaktik des Fremdverstehens aufgezeigt und methodisch genutzt worden. Science-Fiction legt es nahe, die Übung von Empathie und Perspektivübernahme durch die Förderung differenzierten moralischen Urteilens und Argumentierens zu ergänzen, etwa mittels solcher Handlungsmuster wie Rollenspiel, formelle Debatte und Dilemmadiskussion.

Literatur

- Amis, Kingsley (1975), *New Maps of Hell: A Survey of Science Fiction*, New York: Arno Press.
- Atwood, Margaret (2011), *In Other Worlds: SF and the Human Imagination*, New York: Doubleday.
- Bertram, Georg W. (2012), *Philosophische Gedankenexperimente: Ein Lese- und Studienbuch*, Stuttgart: Reclam.
- Bracht, Max (1999), „Handmade Tales’ – Margaret Atwoods Roman *The Handmaid’s Tale* im produktionsorientierten Fremdsprachenunterricht“,

- Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 52 (4), 229-238.
- Bredella, Lothar & Burwitz-Melzer, Eva (2004), *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik (mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch)*, Tübingen: Narr.
- Burger, Neil (2011), *Limitless*. Relativity/ Virgin Productions (DVD).
- Delany, Samuel R. (2009), *The Jewel-Hinged Jaw: Notes on the Language of Science Fiction*. Überarb. Ausgabe, Middletown: Wesleyan UP.
- Düwell, Marcus (2008), *Bioethik: Methoden, Theorien und Bereiche*, Stuttgart: Metzler.
- Elliot, Carl (2009), „Die Tyrannei des Glücklichseins: Ethik und kosmetische Psychopharmakologie“, in: Schöne-Seifert & Talbot, Davinia (Hrsg.), *Enhancement: Die ethische Debatte*, Paderborn: Mentis, 235-263.
- Enter, Hans (2001), „Science Fiction in der Schule? I: ‚Einstieg‘ in die Problematik“, *Fremdsprachenunterricht* 45/54(1), 14-16.
- Enter, Hans & Dirk Vanderbeke (2006), *Science Fiction Stories: Ten Short Stories*, München: Langenscheidt.
- Fitzgerald, F. Scott (1995), *The Great Gatsby*, Stuttgart: Reclam.
- Freedman, Carl (2000), *Critical Theory and Science Fiction*, Hanover (NH): University Press of New England.
- Fukuyama, Francis (2002), *Our Posthuman Future: Consequences of the Biotechnology Revolution*, London: Profile Books.
- Galert, Thomas, Christoph Bublitz u. a. (2009), „Das optimierte Gehirn.“ (https://www.wissenschaft-online.de/sixcms/media.php/976/Gehirn_und_Geist_Memorandum.pdf), 31.08.2013.
- Gerds, Heike (2003), „Marge Piercys Woman on the Edge of Time: ein Beispiel für feministische, utopische Science-Fiction-Romane“, *Fremdsprachenunterricht* 47.6, 420-425.
- Glynn, Alan (2011), *Limitless*, London: Faber & Faber.
- Grimm, Nancy (Hg.) (2011), *Utopia and Dystopia: Bright Future or Impending Doom?*, Berlin: Langenscheidt.

- Hallet, Wolfgang (2007), „Close Reading and Wide Reading: Teaching Literature and Cultural History in a Unit on Philip K. Dick’s ‘Minority Report’“, *Amerikastudien* 52 (3), 381-397.
- Hallet, Wolfgang (2002), *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen: Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*, Trier: WVT.
- Hoffmann, Hauke & Andrea Steen (Hg.) (2006), *Utopia and Dystopia: Exploring Alternative Worlds*, Paderborn: Schöningh.
- Hohwiller, Peter (2010), „Never Let Me Go: Dystopie oder Utopie“, *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch* 7 (2), 16.
- Hollm, Jan & Anke Uebel (2006), „Utopias for our time: Teaching Ecotopian and Ecodystopian Writing“, in: Mayer, Sylvia & Wilson, Graham (Hrsg.), *Ecodidactic Perspectives on English Language, Literatures and Cultures*, Trier: WVT, 179-192.
- Huxley, Aldous (1977), *Brave New World*, London: Grafton.
- Jameson, Fredric (2007), *Archaeologies of the Future: The Desire Called Utopia and Other Science Fictions*, New York: Verso.
- Jonas, Hans (2003), *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kramer, Peter D. (2009), „Die Botschaft in der Kapsel“, in: Schöne-Seifert & Talbot, Davinia (Hrsg.), *Enhancement: Die ethische Debatte*, Paderborn: Mentis, 183-212.
- Le Guin, Ursula K. (1976), „Introduction“ *The Left Hand of Darkness*, New York: Ace. unpag.
- Le Guin, Ursula K. (1989), „Is Gender Necessary? Redux“ *Dancing at the Edge of the World: Thoughts on Words, Women, Places*, New York: Grove Press.
- Lutz, Hartmut (2001), „Science Fiction in der Schule? II: Utopien, Ideologien und SF im Englischunterricht“, *Fremdsprachenunterricht* 45/54 (1), 17-19.
- Malmgren, Carl D. (1991), *Worlds Apart: Narratology of Science Fiction*, Bloomington: Indiana UP.
- Maloney, Paul (2008), *Utopia and Dystopia: Visions of Alternative Societies*, Berlin: Cornelsen.

- Mendlesohn, Farah (2003), „Introduction: reading science fiction“, in: James, Edward & Mendlesohn, Farah (Hrsg.), *The Cambridge Companion to Science Fiction*, Cambridge: Cambridge UP, 1-12.
- Moylan, Tom (1986), *Demand the Impossible: Science Fiction and the Utopian Imagination*, New York u. a.: Methuen.
- Niccol, Andrew (1997), *Gattaca*. Columbia (DVD).
- Niccol, Andrew (2011), *In Time*. Regency/ Strike Entertainment (DVD).
- Nida-Rümelin, Julian (2011), „Utopie zwischen Rationalismus und Pragmatismus“, in: Nida-Rümelin, Julian & Kufeld, Klaus (Hrsg.), *Die Gegenwart der Utopie: Zeitkritik und Denkwende*, München: Alber, 26-46.
- Niedersächsischer Bildungsserver, „Termine und Materialien zum Zentralabitur 2007-2015“, (<http://www.nibis.de/nibis.phtml?menid=1395>), 15.03.2013.
- Nünning, Ansgar (1997), „Literatur ist, wenn das Lesen wieder Spaß macht!“ *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 27 (3), 4-12.
- Nünning, Ansgar & Carola Surkamp (2006), *Englische Literatur unterrichten: Grundlagen und Methoden*, Seelze-Veelber: Kallmeyer.
- Pottbäcker, Kirsten (2006), *Science (Fiction) in the Third Millenium*, Paderborn: Schöningh.
- Savulescu, Julian & Bostrom, Nick (2009), *Human Enhancement*, Oxford: Oxford UP.
- Schell, Fred (2005), „Jugend und Medien“, in: Hüther, Jürgen & Schorb, Bernd (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 4., neu konzipierte Auflage, München: Kopaed, 178-186.
- Schöne-Seifert, Bettina & Davinia Talbot (Hrsg.) (2009), *Enhancement: Die ethische Debatte*, Paderborn: Mentis.
- Scholes, Robert (1975), *Structural Fabulation: An Essay on Fiction of the Future*, Notre Dame u. a.: University of Notre Dame Press.
- Schreyer, Rüdiger (1978), „Englische Oberstufenlektüre in Nordrhein-Westfalen: Ergebnisse einer Umfrage bei den Studienanfängern der Anglistik im Wintersemester 1975/76“, 31 (2), 82-90.
- Sennett, Richard (1998), *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*, London: Norton.

- Stockwell, Peter (2000), *The Poetics of Science Fiction*, Harlow: Pearson Education.
- Suerbaum, Ulrich; Broich, Ulrich & Borgmeier, Raimund (1981), *Science Fiction: Theorie und Geschichte, Themen und Typen, Form und Weltbild*, Stuttgart: Reclam.
- Suvín, Darko (1979), *Metamorphoses of Science Fiction: On the Poetics and History of a Literary Genre*, New Haven u. a.: Yale UP.
- Thaler, Engelbert (2008), *Teaching English Literature*, Paderborn: Schöningh.
- Volkman, Laurenz (2010), *Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache*, Tübingen: Narr.
- Wolfe, Gary K. (2011), „Theorizing Science Fiction: The Question of Terminology“, in: Sawyer, Andy & Wright, Peter (Hrsg.), *Teaching Science Fiction*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 38-54.
- Wolfe, Gary K. (1977), „The Known and the Unknown: Structure and Image in Science Fiction“, in: Clareson, Thomas (Hg.), *Many Futures, Many Worlds: Theme and Form in Science Fiction*, Kent: Kent State UP, 94-116.
- Wunschel, Annette & Thomas Macho (2004), „Zur Einleitung: Mentale Versuchsordnungen“, *Science & Fiction: Über Gedankenexperimente in Wissenschaft, Philosophie und Literatur*, Frankfurt am Main: Fischer, 9-14.

Yasmin Stroh-Kelleh

Was hat das mit mir zu tun?

Performative und biografische Theaterverfahren zur Erweiterung sprachlicher Kompetenzen im Englischunterricht

Abstract

Erkenntnisse aus der Sprachlehr-/lernforschung, die derzeit Berücksichtigung in der Sprachdidaktik finden, legen die gezieltere Fokussierung und Verarbeitung sprachlicher Strukturen innerhalb eines auf Inhalten und Texten basierenden Unterrichts der Sekundarstufe II nahe. Neuere dramapädagogische Verfahren des Performance-Theaters und der biografischen Theaterarbeit bergen das Potenzial, unter inhaltlicher Verklammerung die sprachlichen Strukturen selbst zu „inszenieren“ und sie durch die Inszenierung der Reflexion und Durchdringung zugänglich zu machen, so dass der fortgeschrittene Lerner zu seiner eigenen Sprache auf erhöhtem Niveau finden kann.

1 Einführung

Fragt man Englischlehrkräfte danach, was sie gerade in der Sekundarstufe II unterrichten, sind je nach Bundesland und Zentralabiturvorgaben folgende Antworten erwartbar: Globalization, Science and Technology, London, India, Ireland, Canada, Strukturwandel. Gibt man zu bedenken, dass viele dieser Inhalte und Zusammenhänge auch in anderen Fächern behandelt werden und die Antwort für den Englischunterricht vielmehr lauten müsste, dass sprachliche Mittel unterrichtet und gelernt werden, die die Teilnahme an einem intelligenten und differenzierten Diskurs in der Zielsprache *über* die genannten Themen ermöglichen, um den SuS zu interkultureller *Handlungsfähigkeit* zu verhelfen, so wird dies als sprachliche Spitzfindigkeit abgetan und darauf

verwiesen, dass ob der Fülle der zu vermittelnden Inhalte das sprachliche Material, mit dem sie bei der Behandlung der Themen in Berührung kämen, zu Hause in Eigenarbeit gelernt bzw. wiederholt und vertieft werden müsse. Dass man dies von SuS der Oberstufe erwarten könne, verstehe sich von selbst. Neuere Erkenntnisse aus der Sprachlehr-/lernforschung stellen den Gedanken des weitgehend autonomen Lernens sprachlichen Materials, wie ihn beispielsweise Lewis' *Lexical Approach* beinhaltet und wie er unter anderem Berücksichtigung im *Task-Based Learning* findet, in Frage (vgl. Boers & Lindstromberg 2009) und untermauern den subjektiven Eindruck vieler Lehrkräfte, dass der sprachliche Kompetenzzuwachs in der Oberstufe nicht so groß ist, wie es dem Kognitions- und Abstraktionsvermögen der Lernenden angemessen wäre. Sind die gezielte Fokussierung, Thematisierung und Verarbeitung sprachlichen Materials *im* Unterricht, wie sie Boers & Lindstromberg (2009) für den in der Oberstufe so zentralen Bereich der Lexik fordern, zeitlich unmöglich bzw. nur auf Kosten der Inhalte zu bewerkstelligen? Wünschenswert wäre eine SuS-gemäße, angemessene, die Lernzeit optimal nutzende Art der Verklammerung von Sprache und Inhalt, die interkulturelle, sprachliche und mediale Handlungsfähigkeit zu fördern vermag. Der Schlüssel hierzu könnte in der Erschließung neuerer dramapädagogischer Verfahren für den Englischunterricht liegen.

2 Dramapädagogik und Fremdsprachenunterricht: Vom *Drama in Education* zu biografischer Kommunikation

Das Konzept Drama in Education ist in Großbritannien seit den 50er Jahren als eigenständiges Fach und übergreifendes Lehrkonzept etabliert und wird mit Schewe 1993 als Dramapädagogik für die Fremd- und Zweitsprachendidaktik im deutschsprachigen Raum erschlossen (vgl. Bonnet & Küppers 2011: 42). Die seitdem intensiv stattfindende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Potenzial von dramapädagogischen Methoden und Inszenierungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht fokussiert häufig auf einzelne Übungen oder Phasen, Projekte und Aufführungen, Teilbereiche der Fremdsprachenvermittlung und nimmt vereinzelt auch Konzepte der Dramapädagogik als durchgängiges Unterrichtsprinzip in den Blick. Nicht zuletzt durch die seit 2007 erscheinende, von Schewe herausgegebene Online-Zeitschrift *Scenario. Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Lan-*

guage Education ist die Dramapädagogik inzwischen ein „etablierter Ansatz“ (Küppers et al. 2011: 7) innerhalb der Fremdsprachendidaktik geworden.

Neue Impulse erhält dieser Ansatz derzeit durch ein neues Verständnis des Begriffs der „Inszenierung“, der sich nicht mehr auf das ‚In-Szene-setzen‘ eines Bühnenwerks beschränkt, sondern, auch durch die digitale Bühne, Inszenierungen des Alltags beschreibt: „Das Phänomen der ‚Inszeniertheit des Alltags‘ wird unter dem Begriff der ‚Performativität‘ in unterschiedlichen akademischen Disziplinen erforscht und hat entwicklungsgeschichtlich gesehen lange Traditionen in Ritualen, Feiertagen, festlichen Kleidungen und einem ‚Sich-zur-Schau-stellen‘“ (Küppers et al. 2011: 6). Der von Austin geprägte Begriff „performativ“ im Zusammenhang mit Sprechhandlungen, der über die Pragmalinguistik in den 70er Jahren Eingang in die Fremdsprachendidaktik fand, erfährt eine Erweiterung durch die Verknüpfung mit dem Begriffsverständnis des „Performativen“ in den verschiedenen Künsten, die Erika Fischer-Lichte in ihrer Ästhetik des Performativen 2004 vornimmt. Die Anwendung dieses Begriffs auch auf körperliche Handlungen dränge sich angesichts einer durch die neuen Medien zunehmend entkörperlichten Welt geradezu auf. Theater und Performance-Kunst setzten dieser Welt dezidiert das leibliche In-der-Welt-Sein entgegen (vgl. Fischer-Lichte 2004: 159). Der von ihr vorgeschlagene Inszenierungsbegriff ist eng auf den Begriff des Ereignisses bezogen. Eine Inszenierung entwerfe eine Situation, in der sich etwas ereignet, indem Körperlichkeit, Räumlichkeit und Lautlichkeit performativ hervorgebracht werden. Handlungen ereigneten sich als Antworten auf das Wahrgenommene, auf Verhaltensweisen und Handlungen anderer (vgl. Fischer-Lichte 2004: 283). In diesem Zusammenhang betont Schewe 2011 in seiner Forderung nach einer performativen Fremdsprachendidaktik, die den Körper als zentrales menschliches Kommunikationsmedium und Erkenntnisinstrument behauptet, die Relevanz der Theaterwissenschaft als Bezugsdisziplin. Unter Berücksichtigung der bildungstheoretischen Überlegungen Wolfgang Hallets (2010), der den Begriff der „Performativen Kompetenz“ als „Bündel von Fähigkeiten des Individuums, die Inszeniertheit allen sozialen Handelns zu verstehen, selbst soziale Interaktionssituationen zu initiieren, diese selbstbestimmt mitzugestalten und die eigene Rolle darin kritisch zu reflektieren“ versteht, betont Schewe neben der hier implizierten allgemeinen Fähigkeit den Alltag zu durchschauen auch die Erprobung von alternativen Handlungsmöglichkeiten „im geschützten Raum der Fiktion“ (2011: 23). Hier verweist er auf den Wert spezifischer dramapädagogischer Unterrichtskonzepte, die sich die Mittel der Kunstform zu Nutze machen, und deren

theoretische Begründungen mit den allgemeinbildungstheoretischen Überlegungen in einer performativen Fremdsprachendidaktik zusammenzuführen wären. Gelänge dies, so könnte die von Küppers et al. (2011: 15) gestellte Frage, ob die Fremdsprachendidaktik tatsächlich vor einer performativen Wende steht, möglicherweise mit ‚ja‘ beantwortet werden. Dass der Weg zu einer performativen Fremdsprachendidaktik tatsächlich erst begonnen hat, wird auch bei genauer Sichtung der von Küppers et al. 2011 unter den Rubriken „Formen“ und „Perspektiven“ vorgestellten Beiträgen zum Thema „Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht“ deutlich. Ihre Feststellung, dass durch die neue Bezugswissenschaft der Aspekt der Ganzheitlichkeit von Sprache als Performance in die Fremdsprachendidaktik eingebracht wird, Sprache also selbst zum Ereignis und nicht als Text modelliert werde (vgl.: 8), wird für den Kernbereich des Fremdsprachenunterrichts – der Arbeit an sprachlichen Strukturen – nur von Even 2011 wort-wörtlich genommen und entsprechend umgesetzt. Während sprachliche Strukturen für die vorgestellten Inszenierungsformen in der Regel vorausgesetzt und im Rahmen der Inszenierung verwendet werden – gegebenenfalls findet sich dann lediglich der Verweis auf eine schwerpunktmäßige Förderung, werden sie bei Even selbst zum Gegenstand der Inszenierung. Wie dies in der praktischen Umsetzung aussehen kann, hat sie auf eindrucksvolle Weise in ihrer Dissertation *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache* (2003) am Beispiel der Wortklassen und des Konjunktiv II aufgezeigt. Durch die „affektive Ausgestaltung abstrakter Wortklassentermini“ (Even 2003: 265) – die SuS verkörpern die Wortklassen in einem Rollenspiel – personalisieren sie grammatische Eigenschaften und Funktionen und erweitern und differenzieren so ihr metalinguistisches Wissen. In der Darstellung des dramagrammatischen Unterrichtsmobiles zum Konjunktiv II zeigt Even ferner, wie die SuS fiktive Kontexte schaffen, in denen die Formen des Konjunktiv II in sinnvollen Verwendungszusammenhängen erlebt und angewendet werden können. Even beweist in beiden Einheiten, dass Grammatik auf linguistischer und metalinguistischer Ebene inszeniert werden kann und versteht ihre Dramagrammatik als

Neukomposition von Handlungsorientierung und Sprachreflexion im Fremdsprachenunterricht: In der Integration von szenischem Handeln und bewusster Spracharbeit greift der dramagrammatische Ansatz die spracherwerbsfördernde Funktion von Interaktion und Bedeutungsaushandlung auf und betont gleichzeitig die Signifikanz expliziten grammatischen Wissens für den Fremdspracherwerb (Even 2003: 294).

Die durch die dramatische Realisation der sprachlichen Struktur gewonnenen Einsichten über strukturelle Gegebenheiten fließen also wieder in die konkrete fremdsprachliche Produktion, was insbesondere für fortgeschrittene Lerner von Belang sei, „die die zunehmende Eigenkontrolle über ihren Sprachlernprozess einfordern und ihre kognitiven Potenziale gewinnbringend einsetzen können“ (Even 2003: 294f).

Evens Studie, in der die Sprache selbst in der dramatischen Realisation zum Ereignis wird, stellt eine Weiterentwicklung dramapädagogischer Konzeptionen dar, die für die Fachdidaktik Englisch in dieser Form noch aussteht. Dass eine Theatralisierung englischen Sprachmaterials in der Oberstufe im Sinne Evens aber äußerst lohnenswert sein könnte, legt der Blick in die Lehrpläne für die Sekundarstufe II nahe. So betont beispielsweise der Lehrplan des Landes Schleswig-Holstein, dass zum Erwerb interkultureller Handlungsfähigkeit die kontinuierliche Arbeit, besonders im lexikalischen und pragmatisch-stilistischen Bereich, notwendig sei: „Sprachlernen versteht sich hier vor allem als Sprachgebrauch (*communicating, language and cultural awareness, language learning awareness*) in bedeutsamen soziokulturellen Zusammenhängen“ (Even 2003: 33). Der sprachliche Kompetenzzuwachs soll sich im Laufe der Oberstufe in der größer werdenden Fähigkeit „sich differenziert und angemessen in verschiedensten Situationen auszudrücken bzw. zu reagieren“ (ebd.: 31) zeigen. Die Konkretion im ‚Lernbereich 1: Sprache‘ fordert im Bereich ‚Sprachwissen‘ unter anderem den Umgang mit regional und sozial bedingten Aussprachevarianten, Intonationsmustern und Modulationen, den Erwerb metasprachlichen Wortschatzes zur Erläuterung und Bewertung von Sprache und Texten, das Erkennen der kommunikativen Bedeutung grammatischer Fehler, das Generalisieren, Abstrahieren, Klassifizieren sprachlicher Phänomene, den Umgang mit textgrammatischen Strukturen und Modalverben zur Differenzierung von Aussagen (ebd.: 33-34). Eine erfolgreiche Schulung der sprachlichen Fertigkeiten zeige sich unter anderem in der Treffsicherheit im Ausdruck, in einer angemessenen Register- und Stilverwendung und im Einsatz von Kommunikationsstrategien (ebd.: 34). Dem Bereich der Sprachreflexion sei ebenfalls Rechnung zu tragen. So gelte es unter anderem, Funktion und Wirkung sprachlicher Mittel erkennen und reflektieren zu können (ebd.: 35).

Die hier am Beispiel des Lehrplans für Schleswig-Holstein angeführten Fähigkeiten und Fertigkeiten bilden eine verhältnismäßig kleine Auswahl der als verbindlich zu vermittelnden sprachlichen Kompetenzen. Neben den Themen-

bereichen, die je nach Bundesland in der zwei- bis dreijährigen Oberstufe in einer durch die jeweilige Schule festgelegten Reihenfolge zu behandeln sind, müssen in der Regel zusätzlich Themenkorridore für die am Zentralabitur teilnehmenden SuS unterrichtet werden. Der Gefahr, dass durch die thematische Fülle der von den Lehrplänen geforderte sprachliche Lernzuwachs in der Sekundarstufe II auf der Strecke bleiben könnte, begegnen die großen Schulbuchverlage mit dem Angebot sogenannter Arbeits- und Methodenhefte. Losgelöst von den gerade im Unterricht behandelten Themen und Lektüren lösen die Lernenden vornehmlich kontextualisierte Einsetz- und Umformungsübungen zu einigen in den Lehrplänen festgelegten sprachlichen Bereichen. Dass sprachliche Mittel in sinnhaften Kommunikationszusammenhängen gelernt werden sollten – eine Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit, die für den Lernenden nicht zuletzt durch die behandelten Inhalte und Themen der Lektüren entsteht –, bleibt in der Konzeption der Arbeits- und Methodenhefte unberücksichtigt, ebenso wie die Tatsache, dass sich viele der oben exemplarisch angeführten Bereiche für ein Training in schriftlichen Übungen wenig eignen. Den sprachlichen Lernzuwachs in der Sekundarstufe II gemäß den Vorgaben der Lehrpläne zu gewährleisten, was durch eine geringere Ego-Permeabilität ab dem 14. Lebensjahr ohnehin erschwert ist (vgl. Even 2003: 81-82), stellt die Lehrkräfte vor eine Herausforderung. Der dramagrammatische Ansatz, der sprachliche Strukturen gezielt fokussiert und diese durch die Art der Theatralisierung mit den jeweiligen Inhalten und Themen verknüpfbar und der Sprachreflexion zugänglich macht, könnte für das Erreichen eines angemessenen Lernzuwachses in sprachlicher Hinsicht hilfreich sein. Da die Vermittlung grammatischen Basiswissens im Englischen mit Eintritt in die Oberstufe als abgeschlossen gilt (vgl. Lehrpläne der Sek I) und fortgeschrittene Lernende meist Fehlleistungen im pragmalinguistischen und soziopragmatischen Bereich zeigen (vgl. Freudenberg-Findeisen 1999: 277), sollte das Konzept des dramagrammatischen Ansatzes in der Anwendung auf die englische Sprache eine Erweiterung auf die im Lehrplan der Sekundarstufe II genannten Bereiche erfahren.

Übernimmt man den dramagrammatischen Zugriff auf die Sprachvermittlung und wendet ihn zusätzlich auf Bereiche wie die Wortschatzvermittlung, die Stil- und Registerbildung und andere im Lehrplan der Sekundarstufe II fokussierte Bereiche an, sind dann die bekannten theaterpädagogischen Methoden, wie z. B. das Rollenspiel, noch ausreichend oder bräuchte es nicht vielmehr Formen und Verfahren, die dem Gegenstand „auf Augenhöhe“ begegnen,

indem sie das Denken in abstrakteren, symbolischen Zusammenhängen notwendig machen?

Sichtet man erneut die Literatur zum Einsatz dramapädagogischer Ansätze im Fremdsprachenunterricht und nimmt man die darin formulierte Forderung nach der Theaterwissenschaft als neuer Bezugswissenschaft ernst (Küppers et al. 2011: 8), operiert also fortan mit einem neuen Inszenierungsbegriff, so fällt auf, dass Even 2011 vom „konkreten Handeln in *fiktiven* Situationen, die die Lernenden kollaborativ entwickeln und ausgestalten“ (ebd.: 70; Hervorhebung Y. S.-K.) und Schewe vom „geschützten Raum der *Fiktion*“ spricht (2011: 23; Hervorhebung Y. S.-K.). Dementsprechend bleiben auch fast alle vorgestellten Unterrichtsversuche in *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht* 2011 eher traditionellen Theatermethoden und -formen verpflichtet wie Standbild, *Hot Seating* oder eben dem Rollenspiel, in dem die Lernenden *fiktive* Rollen ausgestalten. „Echte“ performative Verfahren aber, wie sie in den Performances des Gegenwartstheaters angewandt werden und allmählich auch Berücksichtigung im Fach Darstellendes Spiel finden, betonen das Ereignis, das unmittelbare interaktive Handeln und die Selbstdarstellung statt der Rollen- und Figurendarstellung:

Selbst- und Rollendarstellung, Spiel und Repräsentation vermischen sich. Im Zentrum steht nicht mehr das Dramenwerk, sondern das Ereignis der Aufführung und die ästhetische Erfahrung des Zuschauers; nicht die Darstellung einer Rolle, sondern die Präsenz des Darstellungsaktes. [...] Im Spiel wird dann nicht nur fiktive, sondern auch wirkliche Welt geschaffen. Performance verbindet Kunst, Ritual und Alltag, schafft einen Spielraum (liminales Feld, vgl. Turner 1995) für intensive sinnliche Erfahrungen (Sting 2004: 58).

Die oben zitierte Verwendung des traditionellen Fiktionsbegriffs in der neueren dramapädagogischen Literatur scheint Stings Feststellung zu bestätigen, dass die performativen Verfahren im und für den theaterpädagogischen Kontext wenig thematisiert werden (vgl. 2004: 57) und für das Schultheater (vielfach noch) keine Rolle spielen (vgl. Liebau et al. 2009: 135).

Abgesehen davon, dass ob der festgestellten „Inszeniertheit des Alltags“ (Küppers et al. 2011: 6) aktuelle Veränderungen der szenischen Künste „hin zu Intermedialität, Performativität und postdramatischem Theater“ (vgl. Sting 2004: 60) unter der Zielsetzung der Wahrnehmungsschulung grundsätzlich Berücksichtigung finden sollten, erscheint der Einsatz performativer Verfah-

ren insbesondere in der Arbeit mit Jugendlichen äußerst lohnenswert, da diese Verfahren beim Subjekt ansetzen:

In dem Maße, in dem die eigene Identität unsicher, prekär und fragil wird, muss sie durch ein Zur-Schau-Stellen performativ erzeugt werden. Die performative Selbstentfaltung ist notwendig in einer Zeit, in der sich das Selbst mehr oder weniger undeutlich geworden ist (Liebau et al. 2009: 135).

Was die Autoren in Anlehnung an Schulze 1999 hier für den modernen Menschen im Allgemeinen formulieren, gilt in besonderem Maße für den Heranwachsenden. So verstehen Liebau et al. Selbstinszenierungstechniken als theatrale Bildungsmedien, gehe es doch „nicht mehr um die Suche nach dem eigentlichen Selbst, sondern um die Suche nach dem richtigen Erscheinungsbild für dieses Selbst, um eine gelungene Performance“ (2009: 134-135). Die auf der Theaterbühne erlebte Differenzenerfahrung „wird dann nicht auf der Ebene der Rollendarstellung und dramatischen Rollenarbeit möglich, sondern auf der Ebene der reflektierten Selbstdarstellung und der bewussten Gestaltung der Performance“ (Sting 2004: 59). Dementsprechend ist in den vergangenen Jahren die Frage, *wie* die eigene Selbstdarstellung inszeniert werden kann, in den Fokus gerückt.

Insbesondere die sogenannte Biografische Theaterarbeit scheint einen Anknüpfungspunkt für die Nutzbarmachung der Darstellungs- und Inszenierungsformen der Performance-Kunst für die theaterpädagogische Arbeit zu bieten. Der Begriff, der einen „[s]pieler- und lebensweltorientierten Theateransatz, bei dem die Darsteller persönliche Erfahrungen, Wünsche, Meinungen und Werte zum zentralen Inhalt der theatralen Gestaltung machen“ (Köhler 2009: zitiert bei Weig 2012: 69) bezeichnet, ist in jüngster Vergangenheit zum Gegenstand theaterpädagogischer Fachdiskussionen geworden. Allerdings zeigt ein Blick auf die Publikationen zum Thema, dass die Praxis in diesem Bereich die Theorie überholt haben könnte. So stand das Schultheater der Länder 2011 unter dem Motto ‚Theater und Biografie‘, die neuesten Ausgaben der beiden wichtigen Theaterfachzeitschriften *Spiel und Theater* (April 2012) und *Fokus Schultheater* (2012) widmen ihre Titel der biografischen Theaterarbeit, und Plaths Praxishandbuch *Biografisches Theater in der Schule* (2009), eine Praxisreflexion schulischer Theaterarbeit mit vielfältigen methodischen Anregungen, hat sich zum Standardwerk im Bereich Darstellendes Spiel entwickelt. Das didaktische Modell biografischer Theaterarbeit hingegen, das Köhler 2009 entwickelt, wartet auf eine Ausdifferenzie-

rung. Die Ergebnisse dieser Publikation, die aus der vergleichenden Gegenüberstellung von Projekten und produktionsästhetischen Verfahren der ‚Freien Szene‘ und solchen der Theaterpädagogik wichtige Erkenntnisse bezüglich der Lernmöglichkeiten in biografischen Gestaltungsprozessen liefert, haben noch keinerlei Berücksichtigung im fremdsprachendidaktischen Kontext erfahren.

Ob der Gefahr, dass der Begriff des Biografischen ähnlich wie andere diffus verwendete Begriffe wie Authentizität, Schülergemäßheit oder Ganzheitlichkeit zu einem „inhaltsleeren Containerbegriff“ werden könnte (vgl. Weig 2012: 69), vor allem, wenn er synonym für Subjektivität und Lebensweltbezug verwendet wird, nimmt Köhler 2012 eine Akzentuierung von Biografischer Kommunikation innerhalb des Biografischen Theaters vor: „Biografisch kommuniziert, wer Leben beschreibend mit Sinn be-deutet“ (2012: 64). Nicht die Selbstentäußerung, die reine Selbstdarstellung, die Preisgabe von Befindlichkeiten genügen, damit sich eine Inszenierung als Biografische Theaterarbeit qualifiziert, sondern die Auseinandersetzung *mit* dem biografischen Material. Das heißt, nicht durch die Frage „Wie bin ich?“, sondern in der reflexiven Fragestellung „Warum denke ich über etwas so, wie ich denke?“ können die SuS etwas erfahren über die Differenz von Lebenslauf und Biografie, über Vorstellungen von Identität, Authentizität, sozialen Rollen und Konstruktionen von Wirklichkeit (vgl. Weig 2012: 71).

Das Verständnis von Biografischem Theater als performative Theaterform, das heißt von Biografie als Darstellungs- und Kommunikationsphänomen (Köhler 2011, zitiert bei Weig 2012: 72), in der biografische Kommunikation zum Reflexionsanlass wird, bildet meines Erachtens einen entscheidenden Anknüpfungspunkt, von dem aus die Weiterentwicklung des dramagrammatischen Ansatzes Evens denkbar wäre. Fragen wie „Welcher Ausdrücke und sprachlicher Floskeln bediene ich mich häufig und warum?“, „Wie wirke ich, wenn ich mich eines bestimmten Vokabulars, Registers, Stils bediene und warum?“, die durch die Form der Theatralisierung und Interaktion thematisierbar werden, würden den von Even fokussierten Bereich der Grammatik um weitere sprachliche Bereiche gemäß Lehrplan erweitern und der sprachreflektorischen Komponente ihres Ansatzes entscheidend Substanz verleihen. Gerade fortgeschrittenen Lernenden sei es nicht nur wichtig,

worüber gesprochen wird, sondern auch, *wie* Sachverhalte ausgedrückt werden, und das nicht nur im Hinblick auf grammatische Korrektheit und kommunikative Verständlichkeit, sondern auch auf die Projektion

des Selbst. Die Fähigkeit, alles sagen zu können, was man meint, und alles so zu meinen, wie man es sagt, kann nicht zuletzt als Quintessenz autonomer fremdsprachlicher Kompetenz aufgefasst werden (Even 2003: 134).

Der gezielte Einsatz performativer Verfahren mit einem Schwerpunkt auf Formen biografischer Kommunikation für den sprachlichen Kompetenzzuwachs würde die Projektion des Selbst in der Fremdsprache zentral setzen und sprachreflektorischer Auseinandersetzung auf erhöhtem Niveau im Rahmen der reflektierten Selbstdarstellung zugänglich machen. Gemäß der Forderung Schwerdtfegers 1997 stünden die Lernenden tatsächlich „mit ihrem ganzen Selbst im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts, und es wird ihre kognitive und emotionale Auseinandersetzung mit der Fremdsprache in Verbindung mit eben diesem Selbst angestrebt“ (Even 2003: 144), mit dem Ziel des umfassenden Begreifens der Fremdsprache als Teil des Selbst (vgl. ebd.). Im so personalisierten Zugriff auf den Lerngegenstand käme man dem Ziel autonomer fremdsprachlicher Kompetenz möglicherweise einen entscheidenden Schritt näher. Der in der Gesellschaft und den neuen Medien (v.a. im Web 2.0) beobachtbare Trend zur Personalisierung könnte so auch für den Kernbereich des Fremdsprachenunterrichts nutzbar gemacht werden.

3 Inszenierungen sprachlicher Strukturen mittels performativer und biografischer Verfahren: Beispiele

Als inhaltliche Klammer kann eine für die Oberstufe geeignete Lektüre wie Colin Higgins *Harold and Maude* gewählt werden. In der Schilderung der Liebe zwischen einem wohlstandsübersättigten und vom Tode faszinierten jungen Mann und einer fast achtzigjährigen, abenteuerlustigen und lebenshungrigen Exzentrikerin werden relevante Themen wie Individualität und Konvention, Selbst- und Fremdbestimmtheit sowie Moral und Verantwortung verhandelt. Der sprachliche Fokus sollte so gewählt werden, dass durch die Inszenierung gleichzeitig eine Vertiefung der behandelten Themen, ein Vordringen zum Subtext und/oder eine neue Lesart ermöglicht werden. Hierfür erscheinen *phrasal verbs* als geeignet. Diese von Muttersprachlern häufig verwendeten Mehrwortlexeme sollten nicht nur beherrscht werden, um Missverständnissen im Zielsprachenland vorzubeugen, sondern auch aus den von Boers & Lindstromberg 2009 angeführten Gründen, die gerade für fortgeschrittene Lerner relevant sind: „fluent, idiomatic and accurate use of L2

chunks helps learners to be perceived as proficient, [...] a mental stock of lexical phrases contributes most to fluency in real-time conditions [...]“ (2009: 61).

In der *ersten Phase* sollte ein Vorlauf mit den Mitteln des Biografischen Theaters stattfinden, der mit Warm-up-Übungen zur Körperpräsenz und -wahrnehmung, zur Konzentrationssteigerung, zur Stimme und zur Vertrauensbildung beginnt. Eine Vorübung schließt sich an, in der die ästhetischen Mittel (z. B. *Freeze*, Pose, Formation, Parallelität, chorisches Sprechen, Zeitlupe, Zeitraffer) in Verbindung mit englischen Tätigkeitsverben (z. B. *to run, to fight, to cry, to dance*) reaktiviert werden. Als Arbeitsauftrag wird die Herstellung einer Choreographie mit ästhetischen Mitteln, die keine inhaltliche Aussage transportieren soll, gegeben (vgl. Plath 2009: 89). In der Reflexionsphase nach der Präsentation der Choreographie stellen die SuS fest, dass es nicht möglich ist, keinen Inhalt zu transportieren. Durch den Einsatz der ästhetischen Mittel finden in der Choreographie zwangsläufig verschiedene Gruppen- und Paarbildungen statt, die in der Reflexion mit einem Finden und Sich-verlieren assoziiert werden. Als Titel für ihre Choreographie schlagen SuS daher häufig Titel wie „Gemeinsam einsam“ oder „Drinnen-Draußen“ vor.

Eine thematische Überleitung zu den 16 Archetypen des *The Complete Writer's Guide to Heroes and Heroines: Sixteen Master Archetypes* (Cowden et al. 2000) ist nun möglich. Aus den Archetypen sucht sich jede/r Schüler/in einen Typus aus, dem sie/er sich besonders verbunden fühlt, und erstellt eine Charakterisierung. Hierbei dürfen sie sich an einem für Harold (Archetypus: *Lost Soul*) und Maude (Archetypus: *Free Spirit*) erstellten Beispiel, das in kopierter Form zur Verfügung gestellt und kritisch diskutiert wird, orientieren. Eine solche Schreibaufgabe, in der in die Selbstbeschreibung bzw. Selbstthematisierung auch die vermutete Fremdwahrnehmung der eigenen Person einzubeziehen ist, stellt ein typisches Verfahren der biografischen Materialsammlung im Biografischen Theater dar (vgl. z. B. Köhler 2009).

Die anonymisierten, weil sehr persönlichen SuS-produkte werden in einem *Gallery Walk* gelesen; beim Lesen empfundene und/oder herausgelesene Gefühlszustände werden als Substantive auf DIN-A3-Blätter geschrieben (z. B. *compassion, fear, joy, pride*); jede/r Schüler/in sucht sich ein Blatt aus und stellt den jeweiligen Gefühlszustand in einer theatralen Körperhaltung dar. Nach dem ersten Durchlauf sucht sich jede/r eine/n Partner/in aus (hier wählen die SuS zumeist jemanden, dessen Begriff mit dem eigenen ein Gegenpaar bildet) und sie entwickeln eine kleine Szene, die die Gefühlszu-

stände verbildlichen soll. Mindestens drei theatrale Mittel sind zu verwenden. Versatzstücke der im Warm-up erarbeiteten Choreographie werden mit den Gefühlszuständen verbunden. In der Reflexionsphase wird vor dem Hintergrund der erarbeiteten Szenen eine Verbindung zum Protagonisten der Lektüre hergestellt. Häufig gewählte Archetypen sind erfahrungsgemäß der *Nurturer* und der *Best Friend*, deren auffälligste Charakterschwäche oft mit „he/she can't say ‚no‘ to his/her friends because he/she doesn't want to lose them“ beschrieben wird. Daher sind folgende Überleitungsimpulse denkbar: „How much of Harold is in us? / Is he also a nurturer who cannot say ‚no‘?“ Die Problematik des Protagonisten wird wie folgt herausgearbeitet und formuliert: „Harold cannot speak/communicate with the people around him. Maude teaches him to speak/communicate“.

Die *zweite Phase*, in der die Ergebnisse der ersten Phase mit den *phrasal verbs* verknüpft werden, sollte wieder mit Warm-up-Übungen (s.o.) beginnen, die um eine typische Übung aus dem Unterrichtsfach Darstellendes Spiel ergänzt werden können: ‚Sprichwörter wort-wörtlich nehmen‘.

Mit der Improvisationsübung ‚Planetenwalzer‘ (vgl. Plath 2009: 93-94), die zur Theatralisierung der *phrasal verbs* abgewandelt werden kann, wird die Thematik der vorangegangenen Phase wieder aufgenommen. Die SuS bewegen sich als ‚einsame Planeten‘ über die Bühne, durch Anziehung (aus Sehnsucht nach anderen) und Abstoßung (aus Furcht vor Enttäuschung) miteinander verbunden. Sie erhalten den Hinweis, dass zwei Planeten zusammen gehören. Auf non-verbale Weise, allein durch Bewegungen, gilt es nun, Paare zu bilden. Unsicherheiten und Missverständnisse sind hier gewollt, um den Wunsch nach verbaler Kommunikation entstehen zu lassen. Die SuS erhalten eine Liste mit den gängigsten *phrasal* und *non-phrasal verbs* für fortgeschrittene Lerner (vgl. Rinvoluceri & Davis 1995: 11) und kreuzen die Verbpaa-re an, die ihnen am schwierigsten zu erlernen erscheinen. Die Gruppe wird in ‚phrasals‘ und ‚non-phrasals‘ eingeteilt. Mit der Liste in der Hand dürfen sie im ‚Planetenwalzer‘ nach ihrem Partner suchen.

Im nächsten Schritt findet die sogenannte ‚Einverleibung‘ der Struktur statt (Even 2003: 153). Die SuS sollen auf Zuruf der Lehrkraft das *phrasal verb* bzw. die Kollokation wort-wörtlich nehmen (siehe Warm-up-Übung) und körperlich-gestisch illustrieren: z. B. *to jump at the idea*, *to dream sth. up*, *to bring up three children*, *to piece sth. together*. In einem zweiten Durchlauf soll bei einer Struktur wie z. B. *to bump into s.o.* kein Körperkontakt wie im ersten Durchlauf stattfinden, sondern durch Körpersprache Überraschung

ausgedrückt werden und kleine Dialoge entwickelt werden: “Have you met him?“ wird mit “I have just bumped into him“ beantwortet. *To take after s.o.* wird unter Benutzung des theatralen Mittels ‚Parallelität‘ (Spiegelung der Bewegungen des Gegenübers) illustriert und von den Akteuren chorisch gesprochen („I take after you – you take after me?“). Die SuS schaffen sich unter Benutzung der theatralen Mittel also eigene Eselsbrücken zur Verarbeitung der Strukturen.

Nach einer Bewusstmachungsphase bezüglich der stilistischen Verwendung von *phrasal* und *non-phrasal verbs* erarbeiten die SuS schließlich eine Szene, in der sich Harold mit Hilfe der *phrasal verbs* aus den Fängen seiner dominanten Mutter befreit. Die Sprache der Mutter in Buch und Film wird von den SuS erfahrungsgemäß als gewollt elaboriert und betont formell, unnatürlich und „geschraubt“ empfunden. Sie kommuniziert mit ihrem Sohn, indem sie ihm unter Benutzung von *non-phrasal verbs* Befehle erteilt, die er stumm und widerspruchslos hinzunehmen scheint (z. B. „Extinguish the fire, Harold“). In der Vorbereitung der Szene dürfen sich die SuS an der Vorlage orientieren und weitere Befehle hinzu erfinden. Harold, der durch Maude im übertragenen Sinne zu seiner Sprache und zur Kommunikation mit der Welt findet, pariert nun diese Befehle mit den zugehörigen *phrasal verbs*, indem er sie in einen Satz einbettet, der seine eigene Welt markiert, eigene Mitteilungsabsichten verwirklichen hilft und/oder eine Handlung begleiten lässt, die den Befehlen der Mutter zuwiderläuft. In der Entwicklung der Szene sollten die SuS möglichst einen sprachlichen Spannungsbogen einbauen: So wiederholt Harold beispielsweise zu Beginn brav die Sätze seiner Mutter unter Austausch des *non-phrasal* durch ein *phrasal verb*, wodurch die Abhängigkeit einerseits und die Kommunikationsstörung durch das Sprechen unterschiedlicher Sprachen andererseits deutlich gemacht wird. Seine Entfernung und Emanzipation von der Mutter wird durch die Benutzung der Struktur in eigenen Sätzen, Kontexten und Handlungen theatral sichtbar gemacht.

Modifiziert werden kann die erarbeitete Szene durch Figurensplitting (mehrere SuS verkörpern gleichzeitig oder nacheinander Harold bzw. die Facette Harolds, die ihnen am vertrautesten erscheint). Jede/r sucht sich seine/ihre bevorzugten *phrasal* und *non-phrasal verbs* aus, die in unterschiedlichen Sätzen und Handlungen verschiedene Seiten des Protagonisten/des Darstellers zeigen. Gegen Ende der Szene kann ein Wechselspiel von chorischem und nicht-chorischem Sprechen entstehen, in dem Harold/die Darsteller sich frei

beider Strukturen bedienen, was die Figur der Mutter dazu veranlassen würde, die Bühne zu verlassen. Als Schlusspunkt tritt jede/r Darsteller/in mit seinem/ihrer persönlichen Liebingsatz an den Bühnenrand und spricht diesen in Richtung Publikum.

Für eine von der Lektüre losgelöste Vertiefung der sprachlichen Struktur zur eigenen Ausdrucksfindung eignet sich nun die Schaffung weiterer, interaktiver szenischer Sprechsituationen, wie sie beispielsweise aus dem Performance-Theater bekannt sind: Improvisierte Gruppen- und Partnerszenen zur Entwicklung von Dialogen zu Erinnerungsbildern, Alltagsthemen und bestimmten Motiven; Bewegungschöre, in denen im chorischen Spiel Momente des Zufalls evoziert werden und so auch Sprachgebrauchsstrategien geschult werden können, *Walk-Acts* auf dem Schulhof, Statuen und Minidramen an wechselnden Orten im Gebäude (vgl. Sting 2004: 59), und Partnerführungen über Kopfhörer (bzw. Handy/Smartphone) an Orte, an denen der Geführte eine sprachliche Herausforderung (beispielsweise unter Benutzung eines *phrasal verb*) zu bewältigen hat.

An einem zweiten Beispiel kann verdeutlicht werden, wie der biografisch motivierte Sprachzugang eine stärkere Gewichtung erhält. Der sprachliche Fokus liegt hier auf der Verwendung von *Conjunctions/Connective Words*, die mit einer Wiederholung von Konditionalsätzen und Möglichkeiten der Wunschäußerung verknüpft werden können. Die gezielte Fokussierung dieser Strukturen lässt sich damit begründen, dass in schriftlichen Produkten und Klausuren der Hinweis auf Verwendung von Konnektoren häufig zu einem inflationären Gebrauch von „*furthermore/moreover/in addition*“ führt, mit denen oft jeder neu begonnene Satz eingeleitet wird, so dass die semantische Verbindung zum vorangegangenen Satz nicht deutlich wird und es dem jeweiligen Absatz an Kohärenz mangelt.

Die textliche Rahmung kann im Zusammenhang mit dem Teilthema *Gender Roles* Richard Wrights *Almos' a Man* bilden. Die Kurzgeschichte, in der sich der Protagonist Dave eine Waffe besorgt, um sich als ‚Mann‘ zu fühlen, versehentlich einen Maulesel erschießt und sich so Hohn, Spott und Bestrafung seitens der Gemeinschaft ausgesetzt sieht, endet mit seiner Flucht in der Hoffnung, irgendwo anders ein ‚Mann‘ sein zu können. Die SuS verfassen in der *ersten Phase* einen Brief des Protagonisten an seine Eltern, den er aus der Fremde schreibt. Hier sollte es den kreativen Spielraum geben, neben Äußerungen von Bedauern und Formulierungen von Erklärungen und Rechtferti-

gungen je nach Fortgang der Geschichte Männlichkeitsvorstellungen zu bestätigen oder zu hinterfragen.

Die beliebte Warm-up-Übung ‚Wunscherfüllung‘ (vgl. Plath 2009: 100, 112), in der die SuS als Regisseur/in eine Szene entwerfen, in der die Mitschüler/innen quasi als Marionetten Wunschbilder des/r Regisseur/in in einem Standbild oder einer Situation darstellen, wird hier mit einem sprachlichen Anliegen verknüpft. Der/die Regisseur/in bewirkt die Positionsänderung der Spieler/innen im Raum durch die Verwendung von Höflichkeitsfloskeln wie z. B. „Would you mind being so kind as to...“. Um eine Überleitung zu der Kurzgeschichte herzustellen, erfolgt der letzte Durchgang dieser Übung aus der Perspektive Daves. Die Höflichkeitsfloskeln werden nun teilweise durch die Struktur „I wish you would...“ ersetzt.

Im Folgenden können die oben erwähnten Schreibprodukte in Kleingruppen vorgelesen werden. Die durch den Protagonisten in den Briefen vorgebrachten Erklärungen und Rechtfertigungen sollen in der Gruppe in Begründungszusammenhänge unter Verwendung von *if-clauses* des Typs III, der nicht mehr erfüllbaren Bedingung, transponiert werden (z. B. „If you hadn’t ... I would not have done...“). Die an der Tafel gesammelten Sätze werden verglichen und mündlich durch einfache Kausalverbindungen mit *because* ersetzt („I did it because you...“). In der sich nun anschließenden sprachreflektori-schen Phase diskutieren die SuS die Wirkung der Bedingungssätze im Vergleich zur Kausalverbindung vor dem Hintergrund der Kurzgeschichte. Während der Konnektor *because* in den Erklärungen Daves kindliche Schuldzuweisungen zu transportieren scheint, zeugen die Konditionalsätze von einem vermeintlich höheren Reflexionsgrad, der Begründungszusammenhänge als schicksalhaft und somit alternativlos darstellt. Dass beide Formulierungen letztlich subjektive Bedeutungskonstruktionen vermitteln, was zu der Frage zurückführt, inwieweit Daves individuelle Entscheidung eine gesellschaftlich bedingte ist, wird erfahrungsgemäß von den SuS erkannt. Diese können nun die Aufgabe erhalten, ihre eigene Biografie oder Teile dieser (z. B. ein prägendes Erlebnis ihrer Kindheit) in 8 bis 10 Sätzen aufzuschreiben, einmal als unverbundene Hauptsätze und einmal als schicksalsschwangere Narration unter Verwendung von *if-clauses*. Die Reihenfolge in der Herstellung der beiden Versionen ist bewusst freigestellt. Der Hinweis auf Anonymität in der Bearbeitung der Biografien im weiteren Unterrichtsverlauf sollte gegeben werden.

Die *zweite Phase* sollte mit einer Warm-up-Übung mit dem Schwerpunkt Formationswechsel auf der Bühne (vgl. Plath 2009: 58, 85ff) beginnen. Im Anschluss erhalten die SuS eine Liste mit den in der Sekundarstufe II zu verwendenden Konnektoren (z. B. *similarly/whereas/thus/nevertheless/significantly/indeed*). Angelehnt an Evens ‚Wortklassen-Einheit‘ (2003: 192-228) sollen die SuS Eigenschaften der jeweiligen Konnektoren personalisieren, das heißt überlegen, welche Eigenschaften der jeweilige Konnektor hätte, wäre er eine Person. Die „affektive Ausgestaltung“ (Even 2003: 265) erfolgt hier aber nicht durch die oftmals recht klischeehafte Darstellung der ‚Personen‘ und ihrer ‚Berufe‘ in einem Rollenspiel (Even 2003: 211ff), sondern strukturelle Beziehungen der Konnektoren werden durch Formationswechsel auf der Bühne und einem Reflexionsgespräch über vollzogene Bewegungsabläufe erarbeitet. Hierzu werden die erstellten Biografien in anonymisierter Form gelesen, Themen herausdestilliert und Kausal-, Konzessiv- und andere -verbindungen hergestellt. In einem ersten Vorlauf konzipieren die SuS eine Kreisformation auf der Bühne, in der biografische Versatzstücke durch Kausalverbindungen mit entsprechender Konnektorenverwendung verbalisiert werden. Aufgebrochen wird die Formation durch jeweils eine/n Schüler/in, der/die an den Bühnenrand tritt und die vermeintlich schlüssige Narration durch ein weiteres Versatzstück, eingeleitet beispielsweise durch *however* oder *nevertheless* ergänzt.

In der *letzten Phase* gilt es, drei unterschiedliche Versionen einer Biografie, die wiederum aus den verschiedenen Erzählungen der SuS zusammengesetzt ist, in drei aufeinanderfolgenden Szenen zu präsentieren. Der innere Zusammenhang der jeweiligen biografischen Narration wird durch die verwendeten Konnektoren hergestellt, die von Version zu Version wechseln. Markiert wird die Überleitung zwischen den drei Szenen bzw. deren Neubeginn durch abruptes Innehalten der Darsteller/innen, die die Frage „Is this the truth?“ ins Publikum stellen, was den SuS als ein häufig verwendetes theatrales Mittel des Performance-Theaters aus dem Unterricht Darstellendes Spiel bekannt ist.

Eine Einheit zur Stil- und Registerbildung kann sich hier anschließen: So können beispielsweise verschiedene Teile der Persönlichkeit durch das Erzählen einer Situation oder Geschichte in verschiedenen Registern gezeigt werden; Einzeltypisierungen (vgl. Köhler 2009: 83ff) verknüpft mit Adjektivarbeit sind denkbar, in denen unterschiedliche Ausdrucksweisen für unterschiedliche biografische Fragmente verwendet werden. Ein Reflexionsgespräch über die Wirkungsweise schließt sich an: Welche Position, welcher

Stil, welches Register transportiert am ehesten die Aussage? Welche Pose hat welche Wirkung? Spaliergänge und Doppelungsübungen dienen der Herausarbeitung der stilistischen Nuancen, Genre-Wechsel erarbeiteter Szenen der Bewusstmachung der Wirkungsweise verschiedener Stile und Register. Dabei kann auch die Thematisierung von Floskeln, Sprichwörtern und Klischees mit den Mitteln der Performance-Kunst (vgl. Köhler 2009) stattfinden, ebenso wie die Vermittlung des von Boers und Lindstromberg 2009 fokussierten Bereiches der *Collocations* und *Idioms*.

4 Fazit und Ausblick

Wie die theoretischen Ausführungen und die Beispiele zeigen, liegt großes Potenzial in dem vorgestellten Ansatz. Die Sprache selbst steht im Zentrum der Inszenierung und wird zum Ereignis. Der theatrale Sprachzugang ist biografisch motiviert und textlich gerahmt. Phasen der sprachreflektorischen Auseinandersetzung und des sprachlichen Handelns, in denen Körperlichkeit und Lautlichkeit performativ und kollaborativ hervorgebracht und ausgestaltet werden, sind organisch verbunden. Die Bereitschaft und Fähigkeit der SuS, sprachliche Strukturen auf diese Weise zu inszenieren, das heißt mit Hilfe abstrakter Formensprache stimmige, theatrale Bilder zu entwickeln und sich in der sprachlichen Handlung selbst darzustellen, wird durch die intensive Schulung des Denkens in abstrakten, symbolhaften Zusammenhängen möglich. Dieses trainieren sie, anders als in anderen Fächern, ganzheitlich und kooperativ, um ein Produkt herzustellen, das über die vordergründige Ebene hinausweist, in sich schlüssig ist und dennoch vermittelbar bleibt. Der Einsatz performativer Theatermittel und -methoden verlangt den SuS intensive Denkarbeit ab, da dieser weit über die bloße Rollenübernahme, das Auf-sagen von Text oder ein illustrierendes „miming“ (vgl. Boers & Lindstromberg 2009: 93-95) hinausgeht, und schafft so die Bereitschaft bei den SuS, Neues auszuprobieren, gedankliche Grenzen zu überschreiten, vermeintlich Irrwitziges darzustellen, ohne sich infantilisiert oder bloßgestellt zu fühlen. Für die Durchdringung sprachlicher Strukturen, wie in den Beispielen veranschaulicht, ist diese Bereitschaft unabdingbar. Entsprechend positiv fallen erfahrungsgemäß Rückmeldungen durch die SuS aus. So wird häufig der Eindruck einer erhöhten Behaltensleistung formuliert. Es wird angegeben, sich auf der Suche nach Lösungen im Rahmen von Aufgaben, Übungen und Klausuren an eigene und beobachtete Bewegungen und Sätze auf der Bühne, an

Gefühle und die Stimme, mit der die Struktur vorgetragen wurde, erinnern zu können.

Es stellt sich in diesem Zusammenhang allerdings die Frage, ob die biografisch motivierte Selbstdarstellung und der teilweise hohe Verfremdungseffekt auf der Bühne, der die sprachlichen Strukturen auch in ungewöhnlicher Verwendung auftreten lässt, *langfristig* eine Verfügbarkeit in realen Kommunikationssituationen gewährleisten. Die aus empirischen Studien abgeleiteten Forderungen Boers & Lindstrombergs (2009) liefern erste Anhaltspunkte: So ist die Behaltensleistung lexikalischer *chunks* signifikant erhöht, wenn die Struktur fokussiert wird (*noticing*), ihre phonologische, semantische, strukturelle und kulturelle Information thematisiert, analysiert und reflektiert wird und der/die Lernende in der Verarbeitung (*elaborative processing*) kognitiv gefordert und affektiv involviert ist. Dass der hier vorgestellte Ansatz diese Kriterien erfüllt, konnte gezeigt werden. Für die freie Beherrschung (*automation*) der meist in schriftlichen Übungen eingeübten Strukturen, betonen die Autoren die zusätzliche Notwendigkeit eines regelmäßigen *oral repetition practice* (2009: 143-145). Dass hier ein integratives Konzept wünschenswert wäre, das sich des kognitiven *und* affektiven Potenzials der Lernenden von der ersten Darbietung der Struktur an in mündlichen und schriftlichen Übungen bedient und so reflektorische und habitualisierende Phasen miteinander verzahnt, wird offenbar. Interessanterweise legen die Autoren die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels zur Fokussierung des sprachlichen Materials nahe, gerade wenn der/die Lernende die Bedeutung einer Aussage verstanden hat (2009: 49). Seine/Ihre Bereitschaft, sich mit bereits Verstandenem noch einmal sprachlich auseinanderzusetzen, werde durch ein persönliches Ziel, dass er/sie für erstrebenswert hält, hergestellt (2009: 124). Wäre die Erweiterung des eigenen Selbstausdrucks mit Hilfe der Fremdsprache nicht ein solches Ziel? Der biografisch motivierte Perspektivwechsel ermöglicht es dabei, in der theatralen Differenzerfahrung eigene Fremdheit zu erfahren, „von der Fremdheit sich selbst gegenüber [...] eine interkulturelle Brücke zum Fremdheitsgefühl anderen gegenüber [zu] schlagen [...]“ (Wedel 2011: 161) und sich die Frage „Was hat das mit mir zu tun?“ immer wieder aufs Neue stellen zu müssen.

Literatur

- Boers, Frank & Seth Lindstromberg (2009), *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*, London: Palgrave Macmillan.
- Bonnet, Andreas & Almut Küppers (2011), „Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen“, in: Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*, Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, 32-52.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Cowden, Tami D.; LaFever, Caro & Vidars, Sue (2000), *The Complete Writer's Guide to Heroes and Heroines: Sixteen Master Archetypes*, New York: Watson-Guptill Publications.
- Even, Susanne (2003), *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*, München: iudicium.
- Even, Susanne (2011), „Studiosus cognens und studiosus ludens – Grammatik inszenieren“, in: Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*, Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, 68-79.
- Fischer-Lichte, Erika (2004), *Ästhetik des Performativen*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Fokus Schultheater, Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung*. Edition Körber Stiftung, Hamburg.
- Freudenberg-Findeisen, Renate (1999), „Feldergrammatik: Ergänzender Grammatikansatz in Theorie und Praxis“, in: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hg.), *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik*, München: iudicium.
- Hallet, Wolfgang (2010), „Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht“, in: *Scenario 1*, (<http://scenario.ucc.ie>), 1.8.2011.
- Hallet, Wolfgang & Frank G. Königs (Hrsg.) (2010), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett & Kallmeyer.
- Higgins, Colin (2002), *Harold and Maude*. 11. Auflage, London: Macmillan.

- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) (2003), *Darstellendes Spiel. Handreichungen für den Unterricht*.
- Johnstone, Keith (1993), *Improvisation und Theater*, Berlin: Alexander Verlag.
- Klein, Gabriele & Sting, Wolfgang (2005), „Performance als soziale und ästhetische Praxis. Zur Einführung“, in: Klein, Gabriele & Sting, Wolfgang (Hrsg.), *Performance. Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst*, Bielefeld: Transcript, 7-25.
- Köhler, Norma (2009), *Biografische Theaterarbeit zwischen kollektiver und individueller Darstellung. Ein theaterpädagogisches Modell*, München: kopaed.
- Köhler, Norma (2011), „Biografisches Theater“, in: Bundesverband Theater in Schulen (Hg.), *Reader zur Fachtagung Theater und Biografie, Schultheater der Länder 2011*, Düsseldorf, 7-18.
- Köhler, Norma (2012), „Theater als biografische Kommunikation“, in: Bundesverband Darstellendes Spiel (Hg.), *Biografie. Theater. Fokus Schultheater 11*, Hamburg, 64-68.
- Küppers, Almut & Schmidt, Torben (2009), „Zwischen Pult und Bühne – Imaginatives Lernen im Englischunterricht von der Dramapädagogik bis zum Web 2.0“, in: *Praxis Englisch 5*, 6-7.
- Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.), 2011, *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*, Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Kultusministerkonferenz (2006), *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) im Fach Darstellendes Spiel* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.11.2006).
- Language and Skills Trainer (2006), *New Context*, Ausgabe B., Berlin: Cornelsen.
- Language and Skills Trainer (2010), *Context 21, Starter*, Berlin: Cornelsen.
- Language, Skills and Exam Trainer (2010), *Context 21, Ausgabe Nord*, Berlin: Cornelsen.
- Lewis, Michael (1997), *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*, Boston: Thomson Heinle.

- Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold & Zirfas, Jörg (2009), *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*, Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (1997), *Lehrplan Englisch für die Sekundarstufe I*.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2002), *Lehrplan Englisch für die Sekundarstufe II*.
- Plath, Maïke (2009), *Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren. Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe*, Weinheim: Beltz.
- Rinvoluceri, Mario & Davis, Paul Davis (1995), *More Grammar Games. Cognitive, affective and movement activities for EFL students*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Scenario*, Zeitschrift für Drama- und Theaterpädagogik in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung, [www.ucc.ie/de/scenario].
- Schewe, Manfred (1993), *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*, Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Schewe, Manfred (2011), „Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern – Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur“, in: Küppers, Almut; Schmidt, Torben Schmidt & Walter, Maïk (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, 20-31.
- Schulze, Gerhard (1999), *Kulissen des Glücks: Streifzüge durch die Eventkultur*, Frankfurt: Campus Verlag.
- Schwerdtfeger, Inge (1997), „Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen“ in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 24(5), 587-606.
- Sicher in die Oberstufe Methodenheft (2008), Abi Workshop Englisch, Stuttgart: Klett.
- Sicher ins Zentralabitur – Niedersachsen, Hamburg, Schleswig-Holstein (2006), Arbeitsheft, Stuttgart: Klett.
- Skills and Exam Trainer – Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein (2009), GreenLine Oberstufe 11/12, Stuttgart: Klett.

- Spiel und Theater – Die Zeitschrift für Theater von und mit Jugendlichen*, Heft 189, April 2012, Weinheim/Bergstraße.
- Sting, Wolfgang (2004), „Performance und Theaterpädagogik – Chancen und Grenzen einer Zusammenarbeit“, in: Bundesverband Darstellendes Spiel (Hg.), *Echt authentisch. Fokus Schultheater 04*, Hamburg, 57-60.
- Sting, Wolfgang (2008), „Interkulturell und performativ – Theater und Lernen. Dimensionen interkultureller Bildung im Theaterspielen“, in: Jurké, Volker et al. (Hrsg.): *Zukunft Schultheater. Das Fach in der Bildungsdebatte*, Hamburg: Edition Körber-stiftung, 87-94.
- Tselikas, Elektra (1999), *Dramapädagogik im Sprachunterricht*, Zürich: Orell Füssli.
- Turner, Victor (1995), *Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Wedel, Heike (2010), *Darstellendes Spiel auf Englisch als Perspektive für den bilingualen Sachfachunterricht*. Dissertation, Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät II.
- Wedel, Heike (2011), „Interkulturelles Lernen inszenieren im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel“, in: Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*, Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Weig, Maximilian (2012), „Biografie und Theater vs. Biografisches Theater“, in: Bundesverband Darstellendes Spiel (Hg.), *Biografie. Theater. Fokus Schultheater 11*, Hamburg, 69-72.
- Wright, Richard (1961), *Almos'a Man*, London: Macmillan.

Pascal Fischer

Die Vermittlung literaturwissenschaftlicher Ansätze im Shakespeare-Unterricht

Abstract

In Abgrenzung zu manchen neueren Lehrbüchern, die sich bei der Behandlung Shakespeares auf aktivierende Methoden sowie auf seine vermeintliche Aktualität und Universalität konzentrieren, plädiert der Beitrag dafür, den SuS verschiedene Strömungen zu vermitteln, wie sie sich in der Geschichte des Shakespearean Criticism herausgebildet haben. In einem historischen Überblick vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart bietet der Aufsatz mögliche Bausteine für einen Englischunterricht an, der die SuS für Theoriediskussionen sensibilisiert. Am Beispiel von Hamlet und A Midsummer Night's Dream wird aufgezeigt, wie diverse figurenzentrierte Ansätze (Goethe, Coleridge, Hazlitt, Bradley, Jones) zu bewerten sind, wo die Schwerpunkte des Old Historicism (Tillyard), des New Historicism (Greenblatt) und des Cultural Materialism (Sinfield) liegen und wie die Gender Studies (Jardine) sowie der Performance Criticism (Brook) das Verständnis der Dramen befördert haben. Durch die Konfrontation mit unterschiedlichen Perspektiven, Verfahren und Kernfragen der Interpretation werden die SuS zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Literatur angeleitet.

1 Die Vermittlung literaturwissenschaftlicher Ansätze im Shakespeare-Unterricht

In seinem Aufsatz „Shakespeare light – oder die progressive Entmündigung der Schüler im gymnasialen Literaturunterricht“ aus dem Jahr 2010 beklagt der Münchner Pädagoge Johann Jokl, dass neuere Lehrwerke für die Ober-

stufe eine intensive Auseinandersetzung mit der literarischen Machart und Qualität von Shakespeares Gedichten und Dramen eher behindern als fördern. So lenkten die vielen handlungsorientierten Arbeitsanweisungen die Aufmerksamkeit meist umgehend auf die Lebenswelt der SuS und damit weg vom Shakespeare'schen Text. In der Tat wirken die von Jokl aus den Schulbüchern gelieferten Beispiele verstörend. In *Green Line* von Klett sollen die SuS, noch bevor sie die Lektüre von Sonett 116 („Let me not to the marriage of true minds / admit impediments“) in Angriff nehmen, eine Liste von zivil- und kirchenrechtlichen Gründen erstellen, die einer Eheschließung entgegenstehen. Dass es dem Sprecher gerade nicht um Heirat im rechtlichen Sinne geht und etwaige Hinderungsgründe dezidiert zurückgewiesen werden, spielt schon insofern keine Rolle, als das Gedicht ohnehin nur als Stichwortgeber für aktivierende Tätigkeiten fungiert. Nachdem die SuS dann den Text gelesen haben, sind sie bereits mit dem nächsten Arbeitsauftrag beschäftigt: Sie sollen aufzeigen, welche Hürden moderne Paare in der Liebe überwinden müssen. Zwar sind zudem Sprache und Form des Sonetts zu untersuchen, dies aber in einer ganz allgemeinen und mechanischen Weise (Metaphern, Reimschema, Struktur). Die „künstlerische Brillanz“ (30) des literarischen Textes komme dabei keinesfalls in den Blick, so Jokl. Die Beispiele, die er für die Dramenbehandlung gibt, sind nicht weniger befremdlich. In den Unterrichtsmaterialien der *Raabits*-Reihe werden die SuS animiert, sich Gedanken zu machen, wie die Probleme zwischen Oberon und Titania in *A Midsummer Night's Dream* von einem modernen Eheberater gelöst werden könnten. Obwohl es sich bei dem Konflikt um den „Indian boy“ im Feenreich wahrlich nicht um ein alltagsweltliches Problem handelt, behauptet das Lehrwerk, der Streit zwischen Oberon und Titania sei „zeitlos“, und es sieht hier „eine gute Möglichkeit, die Aktualität Shakespeares herauszustellen.“ Der vermeintliche Universalismus Shakespeares wird auch in anderen Schulbüchern hervorgehoben. So fordert *The New Summit* des Schöningh-Verlags die SuS auf, der Maxime „Hamlet, that's us“ folgend, den Prinzen als einen der ihren zu erkennen, unter der Rubrik „Writing to a soulmate“ „some good pieces of advice“ zu seinem Dilemma zu formulieren und mit dem Tischnachbarn auszutauschen.

Dass die Schulbücher nicht den Stand literaturwissenschaftlicher Forschung widerspiegeln, ist das eine: Seit über dreißig Jahren legen Studien zu Shakespeare Wert auf die kulturelle Kontextgebundenheit seiner Werke. Ebenso schwer wiegt, dass die SuS sich nicht sorgfältig genug mit dem literarischen Text selbst beschäftigen. Schließlich darf der Einwand des Seminarlehrers

Jokl, die Handlungsanweisungen langweilten die SuS, nicht beiseitegeschoben werden: „In Wirklichkeit nehmen sie all diese Verfahren nicht ernst, denn sie ahnen: All das ist öde; ‚it insults their intelligence‘ und sie haben nichts erfahren, was sie nicht vorher schon wussten.“ (33) Das Problem eines Shakespeare-Unterrichts, der sich eng an die Lehrwerke anlehnt, ist demnach nicht die kognitive Über-, sondern Unterforderung der SuS. Im vorliegenden Aufsatz plädiere ich dafür, den umgekehrten Weg einzuschlagen und den SuS der Sekundarstufe II eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen interpretatorischen Ansätzen abzuverlangen, wie sie sich in der Geschichte des *Shakespearean Criticism* herausgebildet haben. Dabei sind nicht alle in meinem Beitrag erwähnten Strömungen anzusprechen. Vielmehr soll er mögliche Bausteine für einen Englischunterricht anbieten, der die SuS für Theoriefragen sensibilisiert. Ich konzentriere mich auf die Dramen, da bei ihrer Behandlung die verschiedenen Richtungen am deutlichsten sichtbar werden.

Der Gedanke, die SuS an literaturwissenschaftliche Theorien ausgerechnet im Shakespeare-Unterricht heranzuführen, mag zunächst deshalb auf Widerstände stoßen, weil hier die sprachlichen und kulturellen Hindernisse eines Verständnisses sowieso recht groß sind. Dem ist entgegenzuhalten, dass es wohl in keinem anderen Feld der englischen Literaturgeschichte lebhaftere Debatten um den richtigen Zugang gegeben hat. Mehrere interpretatorische Schulen, darunter der *New Historicism* und der *Cultural Materialism*, deren Wirkkraft in vielen Bereichen der Literaturwissenschaft spürbar ist, haben zum Teil in der Forschung zu Shakespeare ihren Ursprung genommen. Es kann für die SuS äußerst motivierend sein, Einblicke in eine dynamische Diskussion zu gewinnen und ihre eigene Position darin zu finden. Die oftmals zwanghaften Versuche einiger Lehrbücher, die vermeintliche Aktualität Shakespeares herauszustellen, werden durch die reale Aktualität der Shakespeare-Forschung ersetzt. Shakespeares Dramen erscheinen nicht mehr als verstaubte Klassiker, die lediglich von antiquarischem Interesse sind, sondern als Werke, um deren Bedeutung engagiert gerungen wird. Verabschiedet man sich ein Stück weit von den zeitaufwändigen Arbeitsaufträgen der Schulbücher, so eröffnen sich neue Möglichkeiten für intellektuell ehrgeizigere Ziele.

Indes ist die Idee, literaturwissenschaftliche Theorierichtungen im Zusammenhang mit Shakespeare zu behandeln, nicht völlig neu. Heinz Antor hat in einem Beitrag für *Der Fremdsprachliche Unterricht – Englisch* von 1997 die literaturdidaktische Relevanz maßgeblicher Neuentwicklungen in der Shakespeare-Forschung erläutert. Über unterschiedliche Interpretationsansätze will

Antor die SuS „zu einer offenen und pluralistischen Auseinandersetzung mit Shakespeare“ (5) ermuntern. Der Aufsatz bietet einen für Englischlehrer¹ sehr hilfreichen Überblick über die einzelnen Strömungen, bleibt allerdings dort vage, wo es um die methodische Realisation im Klassenzimmer geht. Rex Gibson präsentiert in seinem *Teaching Shakespeare* ebenfalls Perspektiven, unter denen Shakespeare in jüngerer Zeit betrachtet worden ist, legt sich aber nicht fest, wie stark diese den Unterricht beeinflussen sollten (1998: 43).

Wichtige Lernziele, die mit der Vermittlung literaturwissenschaftlicher Ansätze verfolgt werden, sind bei Antor bereits genannt: So fördere eine solche Unterrichtseinheit „eine Bewusstmachung der Bedingtheit verschiedener Interpretationen, auch der eigenen“ (1997: 6). Teilweise widersprüchliche Interpretationen regen die SuS an, das Verhältnis von Text und Wirklichkeit zu problematisieren (7). Die Rezeptionsgeschichte führe zudem zu „einer kritischen Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Status Shakespeares als eines Klassikers“ (8). All dem ist zuzustimmen. Freilich soll ein weiterer Punkt erwähnt werden: SuS, die die allgemeine Hochschulreife anstreben, sind meines Erachtens in der Oberstufe Einblicke in die Gegenstände des universitären Faches Englisch/Anglistik zu gewähren. Auf dem Weg zum Abitur gewinnen SuS eine gewisse Vorstellung davon, was man unter Forschung in den Fächern Biologie, Chemie oder Physik versteht. Was mit literaturwissenschaftlicher Forschung gemeint ist, bleibt den SuS meist verborgen. Mehr noch, der Begriff der Forschung nimmt so eine naturwissenschaftliche Bedeutung an. Studienanfänger der Anglistik sind oft völlig erstaunt darüber, was in diesem Fach eigentlich geschieht. In literaturwissenschaftlichen Grundlagenseminaren kostet es einige Mühe, die Gewohnheit der SuS zu überwinden, literarische Texte in erster Linie als Redeanlass für eigene oder gesellschaftliche Probleme heranzuziehen oder nach der Autorenintention zu fragen. Zum Beispiel diene einer Studentin meines Einführungskurses ein Essay zu einem der *procreation sonnets* Shakespeares, in denen es ja durchaus ums Altern geht, dazu, über das Abschieben alter Menschen in Senioren- und Pflegeheime in der heutigen Zeit zu reflektieren. Wo sich eine Vorstellung von den Fragen und Methoden der Literaturwissenschaft herausgebildet hat, ist die Gefahr solcher fehlgeleiteter „Interpretationen“, wie sie von aktuellen Schulbüchern zum Teil begünstigt werden, sicherlich reduziert.

1 Personenbezeichnungen in männlicher Form schließen im Folgenden Frauen mit ein.

Eine konsequente Orientierung an Theoriediskussionen sollte bereits die Textauswahl beeinflussen. Roland Petersohn und Laurenz Volkmann nennen in ihrem Beitrag „Shakespeare im Englischunterricht: Ein aktueller Überblick“ als erste der zehn Grundfragen der Shakespeare-Didaktik „Welches Drama?“ (2007: 161-162). Freilich spielt das Kriterium, an welchem Stück sich Strömungen der Forschung am klarsten aufzeigen lassen, bei den beiden Autoren keine Rolle. Der Abschnitt ist aber insofern für meine Zwecke aufschlussreich, als er auf die fachdidaktische Diskussion eingeht, ob eine Ganzlektüre eines Shakespeare-Stückes oder „eine Art ‚Best of Shakespeare‘“ (162) vorzuziehen sei. Tatsächlich erwartet kaum noch ein Oberstufenlehrplan eine Volllektüre. Ich schlage vor, sich die wesentlichen Handlungselemente und Figurenkonstellationen von zwei Dramen über Zusammenfassungen, Film- und Comicversionen zu erarbeiten und Schlüsselszenen in Shakespeares Sprache gründlich zu studieren: *Hamlet* und *A Midsummer Night's Dream*. Die Tragödie über den Prinzen von Dänemark hat seit jeher verschiedene Spielarten charakterzentrierter Interpretation befördert. *A Midsummer Night's Dream* ist geeignet, diverse Forschungstendenzen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sichtbar zu machen. Nach Albert-Reiner Glaap hat *Hamlet* in den 1990er Jahren im Englischunterricht an Boden gegenüber *Macbeth* gewonnen, zumal das Argument der Kürze bei einer Teillektüre nicht relevant ist (1997: 14-15). 2007 brachte Maria Eisenmann ein überzeugendes Plädoyer für *Hamlet* vor. *A Midsummer Night's Dream* ist in der Schule ohnehin die beliebteste der Shakespeare-Komödien (Schmidt 2004: 147f). Selbstverständlich muss eine fundierte Textarbeit der Vermittlung literaturwissenschaftlicher Ansätze vorausgehen.

Bevor den SuS wichtige Stationen der Rezeptionsgeschichte der einzelnen Stücke vorgestellt werden, kann mit dem berühmten Ausspruch aus Ben Jonsons Shakespeare-Elegie „He was not of an age, but for all time!“ (1623) begonnen werden. Die Frage, was an Shakespeares Werk überzeitlich ist und was im Zusammenhang mit seiner Epoche gesehen werden muss, ist für die Shakespeare-Kritik wesentlich. Ehe sich die SuS mit den Lehrmeinungen beschäftigen, sollen sie ihre eigene Einschätzung abgeben: Ist unser Erleben von Liebe, Leidenschaft, Verzweiflung und Hass kulturell übergreifend oder historisch determiniert? Welches Abstraktionsniveau benötigt man, um vom Universalismus menschlicher Erfahrungen zu sprechen? Welche Aspekte der Dramen kommen bei der Suche nach zeitlosen Aussagen in den Blick, welche gehen verloren?

Es soll den SuS vermittelt werden, dass eine wissenschaftlichen Prinzipien verpflichtete Auseinandersetzung mit Shakespeare auf die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts zurückgeht.² In einer Atmosphäre steigender Shakespeare-Begeisterung entstanden (zum Beispiel von Edmond Malone) Biographien, annotierte Editionen mit Essays über die Autorschaft einzelner Werke, ihre Reihenfolge im Gesamtwerk oder den theatergeschichtlichen Hintergrund. Es kann für unsere SuS motivierend sein, zu erfahren, dass ein Roman Johann Wolfgang von Goethes für die Entwicklung der *Hamlet*-Interpretationen lange von großem Einfluss war: *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1796)³. Der Held dieses Romans befasst sich ausführlich vor allem mit der emotionalen Konstitution des Protagonisten in Shakespeares Stück. Für Wilhelm Meister – wie auch für Goethe – wird Hamlet zum Inbegriff des empfindsamen Jünglings.

Als einer der herausragenden Literaturkritiker der romantischen Epoche in England richtet Samuel Taylor Coleridge in seinen fragmentarischen Äußerungen zu Shakespeares Werk ebenfalls die höchste Aufmerksamkeit auf die zentrale Gestalt des *Hamlet*. Das Interesse des romantischen Dichters an dem innersten Selbst eines Menschen und seiner Imaginationsfähigkeit wird auf Hamlet übertragen: „Hamlet beheld external things in the same way that a man of vivid imagination, who shuts his eyes, sees what has previously made an impression on his organs.“ (Coleridge 1987: 386) Im Unterricht sollte herausgearbeitet werden, durch welche historisch-kulturellen Zusammenhänge bestimmte Vorstellungen von Shakespeares Werk geprägt sind. Theorien über Literatur entstehen nicht im luftleeren Raum, sondern unter dem Einfluss von Zeitströmungen (Hopkins 2005: 2). Dies lässt sich am „romantischen Hamlet“ gut zeigen. Den *Furor poeticus*, den Coleridge als Merkmal des Dichters ansah, projizierte er auch auf Hamlet: „Such a mind as this is near akin to madness.“ (Coleridge 1987: 388) Die Verwandtschaft dieses Hamlet mit ihm selbst schien Coleridge durchaus klar zu werden, etwa wenn er erwähnte: „I have a smack of Hamlet myself, if I may say so.“ (Coleridge 1990: 61) Die

2 Für einen Überblick über wichtige Entwicklungen in der Shakespeare-Forschung können Lehrer auf Lisa Hopkins *Beginning Shakespeare* (2005) zurückgreifen. Originalbeiträge aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sowie nützliche Einleitungskapitel zu den einzelnen Strömungen finden sich in Russ McDonalds *Shakespeare. An Anthology of Criticism and Theory, 1945-2000* (2010).

3 Gleichwohl erscheint folgendes Zitat aus einem 1925 veröffentlichten Aufsatz etwas übertrieben: „From the appearance of Goethe’s novel *Wilhelm Meisters Lehrjahre* in 1796 to our own day, the popular Hamlet has been Wilhelm Meister’s Hamlet and the majority of the innumerable critical theories are mere variations of Wilhelm Meister’s interpretation.“ (Diamond 1925: 89).

SuS erhalten die Gelegenheit, die Problematik subjektiv gefärbter Interpretationen zu diskutieren. Birgt eine Identifikation mit dem Helden bereits die Gefahr einer unangemessenen Verengung der Perspektive? Welche Aspekte des Dramas werden bei der Konzentration auf die Hauptfigur übersehen?

Bei William Hazlitt, einem Freund Coleridges and Wordsworths, erscheint Hamlet sogar noch eindeutiger als ein allen historischen Zusammenhängen enthobener Typus:

It is we who are Hamlet. This play has a prophetic truth, which is above that of history. Whoever has become thoughtful and melancholy through his own mishaps or that of others; whoever has borne about with him the clouded brow of reflection, and thought himself 'too much i' the sun' (I,ii,67); whoever has seen the golden lamp of day dimmed by envious mists rising in his own breast, and could find in the world before him only a dull blank with nothing remarkable in it [...] – this is the true Hamlet. (Hazlitt 1817: 114)

Es ist für die SuS bereichernd, sich mit diesem Absatz und seinen Implikationen intensiv zu beschäftigen. Dabei könnte registriert werden, wie hier *Hamlet* und Hamlet in eins gesetzt werden, wie das Stück zugleich als Prophetie – also die Vorhersage der Zukunft – und Ausdruck von Zeitlosigkeit und Universalität fungiert oder wie Melancholie zur zentralen Wesensart des Prinzen erhoben wird. Welche Funktion hat jenes Zitat aus der zweiten Szene des ersten Aktes? Die SuS sollen es sich in seinem Kontext des Dramas noch einmal genauer vornehmen und insbesondere auf das enthaltene Wortspiel achten. Welche Bedeutung dieses Bildes wird von Hazlitt aufgerufen, welche geht verloren? Der Abschnitt vermag ferner zu illustrieren, dass eine Literaturinterpretation selbst literarische Qualitäten besitzen kann – so zweifelhaft Hazlitts Schwerpunktlegung auch erscheint. Hazlitts *Characters of Shakespeare's Plays* (1817), dem diese Zeilen entstammen, weisen zahlreiche Äußerungen zu *Hamlet* auf, über die in der Klasse gesprochen werden könnte, so zum Beispiel die Bemerkung, andere Autoren geben „fine versions and paraphrases of nature“, Shakespeare hingegen den „original text“ (115). Es ist evident, dass es sich hier um einen wichtigen Aspekt der voranschreitenden *Bardolatry* handelt. Zitiert werden sollten zudem folgende Sätze:

We do not like to see our author's plays acted, and least of all, *Hamlet*. There is no play that suffers so much from being transferred to the stage. Hamlet himself seems hardly capable of being acted. (Hazlitt 1817: 119)

In welcher Beziehung steht diese Auffassung zu der These, Shakespeares Dramen kommen der Natur gleich? Ist es im Falle von Shakespeare überhaupt möglich, von einem von der Aufführung losgelösten Original zu sprechen? Es wäre denkbar, hier schon Elemente der *Performance Studies* einzubringen.

Keine Übersicht über die Geschichte der *Hamlet*-Rezeption sollte auf A.C. Bradleys *Shakespearean Tragedy* (1904) gänzlich verzichten, wenngleich die darin verfolgte charakterbasierte Herangehensweise wilde Blüten getrieben hat und das Buch heute zu Recht als fragwürdig gilt. Das analytisch sorgfältige Kapitel zu *Hamlet* ist gut lesbar und könnte zum Beispiel im Rahmen eines Schülerreferats vorgestellt werden, in dem unter anderem aufzuzeigen wäre, wie sich Bradley mit abweichenden Lehrmeinungen auseinandersetzt. Bradley erkennt die Ähnlichkeit seines psychologischen Interesses zu den Romantikern an, ergänzt aber deren Beurteilung um die Einsicht in die „pathological condition“ (1904: 127) Hamlets: „I have no doubt that many readers of the play would understand it better if they read an account of melancholia in a work on mental diseases.“ (121) Den neueren Forschungen zur Psychopathologie kann deshalb eine Funktion zur Erklärung Hamlets beigegeben werden, weil die menschliche Natur für Bradley im Wesentlichen unveränderlich ist bzw. Shakespeare bereits Phänomene beschrieben hatte, die erst dreihundert Jahre später annähernd verstanden wurden: „Perhaps those are not wholly wrong who declare that this creation, so far from being a characteristic product of the time, was a vision of the prophetic soul [...].“ (1904: 92) Wieder kann im Unterricht – etwa unter Bezug auf Lisa Hopkins’ Abschnitt zu Bradley (2005: 16-20) – eine Einordnung in den kulturhistorischen Kontext vorgenommen werden. Die SuS sollen die Bereiche benennen, die im charakterorientierten Ansatz gar nicht in den Blick kommen, so die Handlungsstruktur, die Wirkung auf Leser und Zuschauer oder die sprachliche Qualität.

Es besteht eine offenkundige Nähe zwischen Bradleys Aufmerksamkeit gegenüber der Psychologie der Charaktere und dem von Sigmund Freud beeinflussten psychologischen Zugriff in der Shakespeare-Forschung (McDonald 2010: 320). Die SuS, die in ihrer Schulzeit mehrfach Grundgedanken der Freud’schen Theorie begegnen, erfahren nun, wie innerhalb der Psychoanalyse auf Shakespeares *Hamlet* rekurriert wurde und wie sich Interpretationen zu Hamlet auf die Psychoanalyse stützten. Neben Freuds eigenen Ausführungen im fünften Buch der *Traumdeutung* (1899) kann als Beispiel hierfür

Ernest Jones' 1910 in *The American Journal of Psychology* veröffentlichter Aufsatz „The Oedipus-Complex as an Explanation of Hamlet's Mystery: A Study in Motive“ dienen. Nach Jones ist die Tatsache, dass Hamlet ständig andere Gründe für sein Zögern vorbringt, ein Zeichen für die Existenz von tieferliegenden, verdrängten Ursachen (87). Da psychosexuelle Vorgänge besonders häufig verdrängt werden (90), müsse man diesen Punkt bei Hamlet genauer betrachten. Jones erklärt Hamlets Konflikt durch die Konstellation des Oedipus-Komplexes, der auf einer unbewussten Ebene bei Hamlet durch den anderen Mann an der Seite seiner Mutter eine neue Wirkung entfalte (99).

Jones' weitschweifige Argumentation kann im Unterricht sicherlich nicht im Detail behandelt werden. Vielmehr soll die Frage aufgeworfen werden, ob es legitim ist, Gestalten in einem Drama die psychologische Tiefe wirklicher Personen zuzuschreiben. Es würde sich anbieten, im Klassenzimmer zwei konträre Auffassungen hierzu durch zwei Zitate zu repräsentieren. Das erste entstammt Jones' *Hamlet and Oedipus* (1949), einer Fortentwicklung des erwähnten Aufsatzes aus dem Jahr 1910: „I propose to pretend that Hamlet was a living person – one might parenthetically add that to most of us he is more so than many a player on the stage of life [...].“ (1949: 19). Dem kann folgende Einschätzung Manfred Pfisters in seiner Einführung *Das Drama* gegenübergestellt werden:

Wir sprechen, im Gegensatz zu einer weit verbreiteten Konvention, von dramatischer „Figur“, nicht von „Person“ oder „Charakter“, und wir tun dies, um einer ebenfalls weit verbreiteten Tendenz, dramatische Figuren wie Personen und Charaktere des realen Lebens zu diskutieren, schon terminologisch entgegenzuwirken und so die ontologische Differenz zwischen fiktiven Figuren und realen Charakteren zu betonen. (Pfister 2001: 221)

Die SuS versuchen, eines dieser Zitate mit eigenen Argumenten zu unterstützen bzw. einen Ausgleich zwischen den extremen Positionen zu finden. Selbst wenn man nicht erwarten kann, dass die SuS sämtliche Aspekte dieses literaturwissenschaftlichen Grundproblems durchdringen, werden doch die Unterschiede zwischen der realen und der fiktionalen Welt erkennbar – anders als in den Schulbüchern, die suggerieren, man könne die dramatischen Konflikte stets mit ein wenig *common sense* und Alltagserfahrung lösen.

Erwähnung verdient auch Jones' These, das im Drama sichtbare psychologische Dilemma lasse auf den Autor selbst schließen: „It is here maintained that this conflict is an echo of a similar one in Shakespeare himself.“ (1910: 102)

Die SuS sollen ihre Meinung äußern, ob wir durch einen literarischen Text tatsächlich Zugang zur Psyche einer Person gewinnen können, die vor 400 Jahren geschrieben hat. In diesem Zusammenhang wäre hervorzuheben, dass der primäre Gegenstand der Literaturwissenschaft der literarische Text und nicht die Biographie oder das Seelenleben des Autors ist. Hat sich bei den SuS ein Bewusstsein hierfür gebildet, werden sie die notorische Frage „Was wollte uns der Autor damit sagen?“ seltener stellen.

Bevor mit dem *New Historicism* und dem *Cultural Materialism* neuere Ansätze eingeführt werden, erscheint es zweckmäßig, zumindest kurz auf den *Old Historicism* einzugehen. E. M. W. Tillyard, der in erster Linie mit der pejorativ konnotierten Bezeichnung belegt worden ist, erklärt in *The Elizabethan World Picture* (1943) Shakespeares Dramen als Ausdruck eines starren hierarchischen Weltbildes. Tillyard zufolge akzeptierte Shakespeare ganz selbstverständlich die damalige Auffassung, wonach der Kosmos durch eine göttlich bestimmte Seinskette geordnet sei, die von der unbelebten Materie über zahllose Gradationen (Pflanzen, Tiere, Menschen, Engel) hinauf zur Gottheit reiche. Tillyards Interpretation hat gerade bei denen Anklang gefunden, die Shakespeare in den Dienst konservativer Politikentwürfe stellen wollten. Die SuS werden unschwer die Distanz zwischen Tillyards im Konventionellen verhafteten Shakespeare und Hazlitts oder Bradleys prophetischem Barden ermessen können. Freilich gelten Tillyards Deutungen sowie der auf Uniformität zielende Terminus des „elisabethanischen Weltbildes“ heute als rundweg diskreditiert⁴. So verwundert es, dass sich im jetzigen bayerischen Lehrplan folgende Formulierung findet: „Begegnung mit dem elisabethanischen Weltbild anhand von Auszügen aus dem Werk Shakespeares“.

Für den *New Historicism*, der sich in den frühen 1980er Jahren in Amerika zu entwickeln begann, ist es notwendig, Shakespeare als einen Dichter zu begreifen, der sich intensiv in politische Vorgänge einbrachte. Die Klasse muss somit eine Perspektive einnehmen, die von den die Aktualität Shakespeares beschwörenden Lehrbüchern weithin übergangen wird. Literaturwissenschaftler wie Stephen Greenblatt wollen Shakespeares Werke als aktive Einmischung in die von Machtfragen bestimmten Diskussionen seiner Zeit verstanden wissen. Häufig stellen diese Forscher den Shakespeare'schen Dramen

4 In einem didaktischen Aufsatz verwendet Bettina Boecker den Begriff zwar noch, aber mit einem klaren Bewusstsein für die von der neueren Forschung beanstandeten Beschränkungen des „Weltbildansatzes“ (2006).

Gebrauchstexte und Anekdoten jener Epoche gegenüber und offenbaren so erstaunliche Parallelen. Dabei geht es dezidiert nicht um Quellenstudien in der Art der *Old Historicists*, sondern darum, welche Ansichten in der Shakespeare-Zeit zirkulierten. Wenngleich die Anhänger des *New Historicism* statt eines homogenen elisabethanischen Weltbildes eine vielstimmige konfliktbeladene Gesellschaft rekonstruieren, ist ihnen bisweilen vorgeworfen worden, an der Bewertung Shakespeares als konventionellem Denker festzuhalten (Ryan 1989: 7).

Der vor allem in Großbritannien verortete *Cultural Materialism*, der durch sein Interesse an historischen Kontexten zahlreiche Berührungspunkte mit dem *New Historicism* aufweist, betont weit stärker das kritische Potenzial der Shakespeare'schen Werke. Dieses wird zwar auch von den *New Historicists* anerkannt, ihrem „subversion/containment model“ entsprechend dienen die rebellischen Elemente des elisabethanischen Theaters aber insofern der herrschenden Ideologie, als sie wie ein Ventil für subversive Energien im Volk wirken (McDonald 2010: 419): Die Revolte auf der Bühne macht den Ungehorsam im realen Leben unnötig.

Unabhängig davon, ob man dieser Argumentation folgen will, sollten sich die SuS auf die Suche nach aufrührerischen, aber auch nach politisch stabilisierenden Tendenzen in Shakespeares Werken begeben. Dies bereitet in *A Midsummer Night's Dream* weniger Schwierigkeiten als in *Hamlet*, wo genauere Informationen zum politischen und konfessionellen Zeithintergrund erforderlich wären. Mit dem Konflikt zwischen Hermina und Lysander auf der einen und Egeus, Theseus und Demetrius auf der anderen Seite eröffnet die Komödie die Thematik von Macht in einem hierarchischen und patriarchalen System schon sehr anschaulich in der ersten Szene des ersten Aktes. In der Klasse ist zu erörtern, welche Position das Drama gegenüber den tradierten Autoritäten bezieht. Welche Funktion hat in diesem Zusammenhang die Welt des Feenreichs im Wald? Wird dem Zuhörer hier eine Alternative zu den Machtrelationen Athens vor Augen geführt oder werden diese im Wesentlichen reproduziert? Wenn man akzeptiert, dass es sich dabei um einen Gegenentwurf handelt, wird dieser durch die Heimkehr nach Athen im fünften Akt wieder zurückgenommen? Unterstützt die Logik des Textes Theseus' Herrschaftsanspruch oder untergräbt sie ihn, weil ja der Befehl an Hermina, Demetrius zu heiraten, am Ende unbefolgt bleibt?

Sind die SuS erst einmal für die politische Substanz von *A Midsummer Night's Dream* sensibilisiert, wird ihnen einleuchten, wie leicht man in weiteren

Themenfeldern des Stücks Äußerungen zu Debatten der damaligen Zeit entdecken kann. Ist es nicht bemerkenswert, dass Shakespeare während der Herrschaft der von Edmund Spenser als Feenkönigin apostrophierten Elisabeth eine Feenkönigin auf der Bühne zeigt, die sich erotisch zu einem Handwerker mit einem Eselskopf hingezogen fühlt? Dies kommt freilich nicht in den Blick, so lange man, fixiert auf die Universalität Shakespeares, in Titania lediglich eine Frau mit Eheproblemen erkennen will – wie in erwähntem Schulbuch.

Im Unterricht kann die Gruppe um Nick Bottom und Peter Quince besonders gewinnbringend analysiert werden. Wie werden durch die „rude mechanicals“ (3.2.9) soziale Spannungen jener Epoche thematisiert? Sind die Handwerker allein die lächerlichen Tölpel, die man am Athener Hof in ihnen sieht, oder verweisen sie im Stück auf reale gesellschaftliche Missstände? Der Prolog, den Quince zu Beginn des fünften Aktes vor einem belustigten Publikum hält (5.1.108-117), mag als verunglückt verstanden werden, wird doch scheinbar unbeabsichtigt ein rebellischer Sinngehalt aufgrund inkorrektur Interpunktion transportiert. Die *CliffsNotes*, mit denen viele SuS ihre Literaturstunden vorbereiten, reduzieren den Prolog auf eine ganz simple didaktische Botschaft: „Quince’s errors should remind all writers of the importance of good grammar and punctuation.“ (Jacobson 2013) Vielleicht gehen aber auch genau jene fehl, die bei aller Suche nach Schnitzern in Quinces Vortrag den versteckten Angriff gegen die Höhergestellten übersehen. Michael Schneider fordert dazu auf, die Passage vor dem Hintergrund von Hungersnöten und sich verschärfenden Klassenauseinandersetzungen in der elisabethanischen Zeit zu lesen:

To arrive at this class-conscious rendering of the text requires that one read through the polite surface to the aggressive gestures underneath. The text submerges and contains its class resentment behind a conventional comic structure which invites harmony and reconciliation of difference.[...] It seeks not to offend and in that very effort, in the careful awareness of limit, reveals its desire to transgress limit and to subvert order. (Schneider 1986: 204)

Nach Schneider enthält der Text eine reale Drohung gegenüber den Herrschenden, die gerade wegen ihrer Ernsthaftigkeit verborgen sein muss. Letztendlich sind es die oberen Schichten – im fiktiven Theater Athens ebenso wie die im realen Theater Londons –, die sich wie Tölpel verhalten, wenn sie die revolutionäre Sprengkraft im Volk nicht wahrnehmen. Das Beispiel kann

demonstrieren, dass die SuS bei diesem Ansatz zugleich der historischen Kontextgebundenheit des Dramas und dem Wortlaut des Textes größte Aufmerksamkeit zu widmen haben.

Eine Behandlung des *Cultural Materialism* bietet eine gute Gelegenheit, zu erörtern, wie politisch neutral der Standpunkt der Literaturwissenschaft bei einer Interpretation sein kann und soll. Jonathan Dollimore und Alan Sinfield, deren *Political Shakespeare. Essays in Cultural Materialism* (1985) als das wichtigste Dokument dieser Strömung gilt, positionieren sich eindeutig:

Finally, cultural materialism does not pretend to political neutrality. [...] Cultural materialism does not, like much established literary criticism, attempt to mystify its perspective as the natural, obvious or right interpretation of an allegedly given textual fact. On the contrary, it registers its commitment to the transformation of a social order which exploits people on grounds of race, gender and class. (Dollimore & Sinfield 2005: viii)

Der Gedanke, wonach eine politisch neutrale Interpretation eine Illusion darstellt, mag für viele SuS ungewohnt sein. So ist es ihrem kritischen Bewusstsein zuträglich, mit der These Sinfields konfrontiert zu werden, die er in seinem Aufsatz zur Rolle Shakespeares im Schulsystem vertritt: Indem die Literaturwissenschaft und das Erziehungswesen ihr Interesse meist auf die scheinbare Universalität Shakespeares und die Bedeutung individueller Erfahrung richten, lenken sie davon ab, wie sehr der Mensch durch soziale und materielle Rahmenbedingungen determiniert ist (Sinfield 2005: 165). So diene eine vermeintlich apolitische Betrachtung einer konservativen bürgerlichen Gesinnung. Die Seiten in Sinfields Beitrag, die die ideologischen Implikationen typischer Examenfragen und Arbeitsanweisungen offenlegen (ebd.: 162-166), könnten den SuS Anregungen geben, wie die politischen Prämissen in den Arbeitsanweisungen heutiger Schulbücher zu beleuchten sind. Zugleich soll den SuS die Möglichkeit eingeräumt werden, sich skeptisch gegenüber Sinfields Ansatz zu äußern, der ihnen in seinem Sendungsbewusstsein sonderbar fremd anmuten muss. In einem weiteren Schritt sollten die SuS erfahren, dass einige Literaturwissenschaftler inzwischen von den Grundannahmen des *New Historicism* und des *Cultural Materialism* abrücken, wonach eine konstante menschliche Natur nicht existiert und Individuen überwiegend das Produkt historischer Zusammenhänge sind. Für eine Besprechung dieser Tendenz ist die knappe „Conclusion“ in Neema Parvinis lernerorientierter Theorieeinführung gut geeignet (2012: 175-180). Freilich

darf nicht übersehen werden, welche große Relevanz die beiden Strömungen nach wie vor besitzen.

Der *New Historicism* und der *Cultural Materialism* zeigen zahlreiche Berührungspunkte mit weiten Teilen der *Gender Studies* innerhalb der Shakespeare-Forschung. Ob sich ein bestimmtes Theaterstück gegenüber der herrschenden Denkungsart subversiv oder affirmativ verhält, kann sehr ergiebig im Hinblick auf die Geschlechterthematik untersucht werden. In der Folge von Michel Foucaults *Histoire de la sexualité* (Band 1: 1976) hat man zudem erkannt, wie stark Vorstellungen von *gender* dem historischen Wandel unterworfen sind. In der Schule bietet es sich an, ein Augenmerk auf die Tatsache zu richten, dass in der frühen Neuzeit die weiblichen Rollen auf der Bühne von männlichen Jugendlichen übernommen wurden. Zum Beispiel muss die Wirkung der erotischen Szenen im *Midsummer Night's Dream* vor diesem Hintergrund beurteilt werden. Nach Lisa Jardine sind Shakespeares Komödien durch und durch von Homoerotik erfüllt (1983: 20-29). Gleichwohl erweist sich die Anwendung von Begriffen wie „homo-“ und „heterosexuell“ auf eine Epoche, in der diese Kategorien nicht im heutigen Sinne ausgebildet waren, als inadäquat. Aus der Perspektive der historisch fundierten *Gender Studies* erscheinen Titania und Oberon nun nicht mehr als „normale“ Eheleute (wie in erwähntem Lehrbuch), sondern als ein Paar, dessen einer Teil zwischen der weiblichen Rolle und dem männlichen Schauspieler unbestimmt bleibt und das sich – nicht ohne erotische Untertöne – um den Besitz eines Knaben streitet.

Wird durch den Umstand der „boy actors“ bereits die Bedeutung der Aufführung für die Interpretation eines Shakespeare-Stücks hervorgehoben, so sollte im Unterricht der *Performance Criticism* als eigene Theorie innerhalb der Literaturwissenschaft breiteren Raum einnehmen. Forscher dieser Schule erinnern gewöhnlich daran, dass Shakespeare seine Dramen für das Theater schrieb und diese ihre vollständige Gestalt nicht in der Buchform, für die sie nicht gedacht waren, sondern durch die szenische Realisation erhalten. Dass diese Einsicht keinesfalls selbstverständlich ist, kann den SuS durch die oben zitierte Bemerkung William Hazlitts illustriert werden, Shakespeares Stücke, speziell *Hamlet*, litten darunter, auf die Bühne „transferiert“ zu werden. Unter dem Einfluss Jan Kotts und vor allem des Theaterregisseurs Peter Brook wurde dem Aufführungsaspekt in den letzten Jahrzehnten immer stärkere Beachtung entgegengebracht (Hopkins 2005: 190).

Wie keine andere der jüngeren Strömungen hat der *Performance Criticism* eine Wirkung auf Fachdidaktik und Lehrpläne ausgeübt. Heinz Antor verweist auf die „Fülle von Motivations- und Schüleraktivierungsmöglichkeiten“ (8) dieses Ansatzes und Laurenz Volkmann unterbreitet in einem Beitrag zu *Hamlet* Vorschläge für eine „performance-orientierte Methodik der Schüleraktivierung“ (1997; siehe auch Stredder 2006). Gemäß dem bayerischen Lehrplan etwa ist der Shakespeare-Unterricht „wenn möglich in Verbindung mit Theateraufführungen und Verfilmungen“ zu gestalten. Die Beispiele demonstrieren, dass die Vermittlung literaturwissenschaftlicher Richtungen in der Schule durchaus mit einem handlungsorientierten Vorgehen zu vereinbaren ist. Außerdem fördert nach Isolde Schmidt die Berücksichtigung der Aufführungsdimension von Dramen die Textorientierung (2008: 24). Das Prinzip des *Performance Criticism* wird den SuS am besten durch eine improvisierte Inszenierung im Klassenzimmer nachvollziehbar. So kann die Aufführung des Anfangs von *A Midsummer Night's Dream* die Aufmerksamkeit darauf lenken, dass Hippolyta nach nur einer Replik (1.1.7-11) bis zum Ende der Eingangsszene schweigt – eine Tatsache, die bei der bloßen Lektüre oft nicht wahrgenommen wird (Antor 1997: 8). Das Verstummen der Amazone in der patriarchalen Welt Athens ist sinnvollerweise wiederum im Zusammenhang mit der Geschlechterproblematik zu verstehen.

Nicht nur in Klassen, in denen die Bereitschaft zur eigenen Darbietung gering ist, sollten verfilmte Szenen einer theaterkritischen Analyse unterzogen werden. Wie allein aus online zugänglichen Clips hervorgeht, ist die „court scene“ mit dem ersten Monolog Hamlets (first soliloquy „Oh, that this too, too sallied flesh would melt“) in der zweiten Szene des ersten Aktes ganz unterschiedlich gespielt worden. Welchen Einfluss haben Prosodie, Körperhaltung sowie Mimik und Gestik auf den Eindruck, den Hamlet von sich vermittelt? Wie verändert sich unsere Einschätzung des Charakters, je nachdem, ob er sich eher verzagt oder erzürnt präsentiert? Das befriedigende Gefühl, eine geistige Transferleistung erbracht zu haben, wird sich bei den SuS einstellen, die – gegebenenfalls unter Anleitung – erkennen, wie psychologische Ansätze im *Shakespearean Criticism* auf die szenische Interpretation der Hamlet-Figur durchgeschlagen haben. Der Lehrer sollte zudem erklären, dass die Ansicht, Hamlet besitze eine manisch-depressive Persönlichkeit, gelegentlich vertreten wurde (Scott 1962: 73-107) und in der Folge manche Schauspieler, etwa Richard Burton, in dem erwähnten Monolog stärkste Stimmungsschwankungen markierten (Mills 1985: 254).

Eine Unterrichtseinheit über literaturwissenschaftliche Strömungen zu Shakespeare sollte bei der Zusammenfassung wesentlicher Tendenzen einige Kernfragen der Interpretation erneut aufwerfen. So ist anzusprechen, worauf wir unsere Aufmerksamkeit bei einem dramatischen Text richten. Was sind die Vorzüge und Nachteile der Konzentration auf eine Figur? Ist es nützlich oder abträglich, sich mit dieser zu identifizieren? Sind Charaktere in einem Theaterstück wie reale Personen zu betrachten? Sollte sich unser Erkenntnisinteresse auf den Text beschränken oder den Autor miteinbeziehen? Sind die Dramen Ausdruck einer konstanten menschlichen Natur oder spezifischer historischer Bedingungen? Mit welchen weltanschaulichen Überzeugungen sind diese Prämissen verbunden? Wie ist die politische Botschaft der Stücke zu beurteilen? Welche Bedeutung hat die Aufführungsdimension für einen dramatischen Text? Wie sehr folgen die Theorieansätze dem jeweiligen Zeitgeist? Obwohl es nicht das Ziel des Shakespeare-Unterrichts sein kann, die SuS mit den Feinheiten der universitären Literaturwissenschaft vertraut zu machen, fördert die Thematisierung einiger neuralgischer Punkte die Reflexion über den adäquaten Umgang mit Literatur. SuS, die Einblicke in die Pluralität der Perspektiven und Verfahren sowie in die ihnen zugrunde liegenden Annahmen gewonnen haben, werden verstehen, dass Interpretation kein methodisch festgelegter Prozess ist, den man entweder durchschaut oder nicht. Umso besser, wenn der Lehrer nicht als ständiger Gewährsmann zur Absicherung benötigt wird, ob eine bestimmte Herangehensweise vom vermeintlichen Kodex des Faches gestützt wird. Zugleich verhindern die qualifizierte Anleitung des Lehrers sowie seine Aufforderung an die SuS, verschiedene Zugriffe zu bewerten und sich kritisch mit Theoriefragen auseinanderzusetzen, dass literarische Interpretation als willkürlich wahrgenommen wird. Im Idealfall entwickeln die SuS eine eigene Position, die sie immer wieder überprüfen. So dient die Vermittlung literaturwissenschaftlicher Ansätze im Shakespeare-Unterricht dazu, die Literatur ernst zu nehmen – und die Menschen, die sich damit befassen.

Literatur

- Antor, Heinz (1997), „Now set thy long-experienc'd wit to school' (Rape of Lucrece, I. 1820): Neue Shakespeare-Forschung und alternative Literaturdidaktik“, *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 31 (6), 4-9.
- Boecker, Bettina (2006), „Das elisabethanische Weltbild – neu betrachtet“, in: Petersohn, Roland & Volkmann, Laurenz (Hrsg.), *Shakespeare didaktisch I. Neue Perspektiven für den Unterricht*, Tübingen: Stauffenburg, 147-162.
- Bradley, A.C. (1904), *Shakespearean Tragedy. Lectures on Hamlet, Othello, King Lear, Macbeth*, London: Macmillan, 1904.
- Coleridge, Samuel Taylor (1987), *The Collected Works of Samuel Taylor Coleridge – 5 Lectures 1808-1819 on Literature I.* (Hrsg.), Coburn, Kathleen & Winer, Bart, Princeton: Princeton UP.
- Coleridge, Samuel Taylor (1990), *The Collected Works of Samuel Taylor Coleridge – 14 Table Talk II.* (Hrsg.) Coburn, Kathleen & Winer, Bart, Princeton: Princeton UP.
- Diamond, William (1925), „Wilhelm Meister's Interpretation of Hamlet“, *Modern Philology* 23 (1), 89-101.
- Dollimore, Jonathan & Sinfield, Alan (2005 [¹1985]), „Foreword to the First Edition: Cultural Materialism“, in: Dollimore, Jonathan & Sinfield, Alan (Hrsg.), *Political Shakespeare. Essays in Cultural Materialism*, Manchester: Manchester UP, vii-viii.
- Eisenmann, Maria (2007), „Shakespeares *Hamlet* im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe“, *Scenario* 1, 92-110.
- Gibson, Rex (1998), *Teaching Shakespeare*, Cambridge: Cambridge UP, 1998.
- Glaap, Albert-Reiner (1997), „Muss es denn immer ‚Macbeth‘ sein?“, *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch*, 31 (6), 13-15.
- Hazlitt, William (1817), *Characters of Shakespear's Plays* (Teilabdruck), in: Farley-Hills, David (Hg.), *Critical Responses to 'Hamlet': 1600-1900. Vol. 2: 1790-1838*, New York, 1996, 114-119.
- Hopkins, Lisa (2005), *Beginning Shakespeare*, Manchester: Manchester UP.

- Jacobson, Karin (2013), *CliffsNotes on A Midsummer Night's Dream*. (http://www.cliffsnotes.com/study_guide/literature/id-78.html) 25.02.2013.
- Jardine, Lisa (1983), *Still Harping on Daughters. Women and Drama in the Age of Shakespeare*, Brighton: Harvester.
- Jokl, Johann (2010), „Shakespeare light – oder die progressive Entmündigung der Schüler im gymnasialen Literaturunterricht“, *Aviso. Zeitschrift für Wissenschaft und Kunst in Bayern*, 4, 28-33.
- Jones, Ernest (1910), „The Oedipus-Complex as an Explanation of Hamlet's Mystery: A Study in Motive“, *The American Journal of Psychology*, 21 (1), 72-113.
- Jones, Ernest (1949), *Hamlet and Oedipus*, New York: W.W. Norton.
- Jonson, Ben (1623), „To the Memory of My Belovèd, The Author Master William Shakespeare And What He Hath Left Us“, in: Bevington, David; Butler, Martin & Donaldson, Ian (Hrsg.), *The Cambridge Edition of the Works of Ben Jonson*, Vol. 5, Cambridge: Cambridge UP, 2012, 638-642.
- Lehrplan Bayern G8*. ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (www.isb-gym8-lehrplan.de), 24.02.2013.
- McDonald, Russ (2010), *Shakespeare. An Anthology of Criticism and Theory, 1945-2000*, Malden, MA: Blackwell.
- Mills, John A. (1985), *Hamlet on Stage. The Great Tradition*, Westport, Conn.: Greenwood.
- Parvini, Neema (2012), *Shakespeare and Contemporary Theory. New Historicism and Cultural Materialism*, London: Bloomsbury.
- Petersohn, Roland & Laurenz Volkmann (2007), „Shakespeare im Englischunterricht: Ein aktueller Überblick“, *Shakespeare-Jahrbuch* 143, 159-176.
- Pfister, Manfred (2001), *Das Drama. 11. Auflage*, München: Wilhelm Fink.
- Ryan, Kiernan (1989), *Shakespeare*, Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press International.
- Schmidt, Isolde (2004), *Shakespeare im Leistungskurs Englisch. Eine empirische Untersuchung*, Frankfurt/M: Lang.

- Schmidt, Isolde (2008), „Textorientierung – Schülerorientierung: Komplementarität statt Dichotomie bei der Behandlung dramatischer Texte“, in: Ahrens, Rüdiger; Merkl, Matthias & Eisenmann, Maria (Hrsg.), *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht*, Heidelberg: Winter, 19-35.
- Schneider, Michael (1987), „Bottom’s Dream, the Lion’s Roar, and Hostility of Class Difference in *A Midsummer Night’s Dream*“, in: Hartigan, Karelisa V. (Hg.), *From the Bard to Broadway*, Lanham: UP of America, 191-212.
- Scott, William Inglis Dunn (1962), *Shakespeare’s Melancholics*, London: Mills and Boon.
- Sinfield, Alan (2005 [¹1985]), „Give an account of Shakespeare and Education, showing why you think they are effective and what you have appreciated about them. Support your comments with precise references“, in: Dollimore, Jonathan & Sinfield, Alan (Hg.), *Political Shakespeare. Essays in Cultural Materialism*, Manchester: Manchester UP, 158-181.
- Stredder, James (2006), „Shakespeare spielen – das Klassenzimmer als Bühne“, in: Petersohn, Roland & Volkmann, Laurenz (Hrsg.), *Shakespeare didaktisch I. Neue Perspektiven für den Unterricht*, Tübingen: Stauffenburg, 21-42.
- Tillyard, E.M.W. (1943), *The Elizabethan World Picture*. London: Chatto & Windus.
- Volkmann, Laurenz (1997), „The ten Hamlets: Eine performance-orientierte Methodik der Schüleraktivierung“, *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 31 (6), 32-35.

Matthias Merkl

Literaturdidaktik im Dienste der Kulturkompetenz

Hanif Kureishis Roman *The Buddha of Suburbia* (1990)

Abstract

Im modernen Englischunterricht spielt die Kulturkompetenz eine zentrale Rolle. Am Beispiel des Romans *The Buddha of Suburbia* des britischen Autors Hanif Kureishi wird gezeigt, dass der Begriff ‚Kulturkompetenz‘ für den Literaturunterricht definiert werden muss, um neue Interpretationsansätze durch die Vernetzung kultureller Phänomene in den Literaturunterricht einbeziehen zu können. Sowohl kulturwissenschaftliche als auch fachdidaktische Ansätze und Konzepte sollen im Sinne einer Wissenschaftspropädeutik einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung einer Kulturkompetenz leisten.

1 Einführung und Problemstellung

Hanif Kureishi zählt zu den bekanntesten und bedeutendsten zeitgenössischen Schriftstellern und Filmemachern in Großbritannien. In der Vergangenheit wurde Kureishi wegen der Herkunft seines Vaters als Autor der pakistanischen Minderheit gesehen, die einen Anteil von ca. 3% (CIA 2008) an der Gesamtbevölkerung hat. Auch galt er als ein postkolonialer Schriftsteller, der im Sinne des von Bill Ashcroft, Gareth Griffiths und Helen Tiffin (vgl. Ashcroft et al. 1989) formulierten „writing back“ gegen die ehemalige britische Kolonialmacht anschreibt, indem er Themen wie Rassismus, Alterität und Unterdrückung behandelt. Das postkoloniale Schema passt jedoch in mehrfacher Hinsicht nicht auf Kureishi: Er ist kein Opfer des Kolonialismus, er sieht sich nicht als Sprachrohr der Pakistani in Großbritannien, und er

betont in Interviews und in seinen Schriften, dass er nicht aus der Peripherie des ehemaligen *British Empire* stammt, sondern ein Teil dieses Zentrums ist.

Aus den genannten Gründen gilt Kureishi heute in einem allgemeineren Sinne als britischer Autor (vgl. Misrahi-Barak 1998: 31-39; Ranasinha 2002). Dieser Wandel in der Betrachtung Kureishis hat auch weitreichende Folgen für die Interpretation seiner Werke. In der neuen Forschungsliteratur stehen nicht mehr nur der Zugang über postkoloniale Konzepte wie etwa ‚Multikulturalismus‘, ‚Rassismus‘ und ‚Assimilation‘ im Mittelpunkt. Vielmehr treten andere Themen wie die Gesellschaftsschichten in Großbritannien, die Jugendkultur, die Musikkultur und die Geschlechter-Problematik in den Blickpunkt der Betrachtung.

Auch für den interkulturellen Englischunterricht mit den Zielen des Fremdverstehens und der Empathie ist diese Entwicklung von großer Bedeutung. Es geht dabei nicht nur um die Forderung, dass die neuen Themen im Unterricht Berücksichtigung finden sollen, sondern die Entwicklung betrifft insbesondere die Aufgabe der Literaturdidaktik, den SuS zu einer Kulturkompetenz zu verhelfen.

In den folgenden Ausführungen soll am Beispiel des 1990 erschienenen Romans *The Buddha of Suburbia* gezeigt werden, dass Kureishi die Überschneidung von postkolonialen Konzepten wie Rasse (*race*) mit den Gesellschaftsschichten (*classes*) in Großbritannien darstellt und auf diese Weise postkoloniale Theoreme wie das *writing back* dekonstruiert. Kureishi zeigt die Insuffizienz einer ausschließlich postkolonialen Sicht, da er auf die Probleme aller Aufsteiger in der britischen Gesellschaft aufmerksam machen will. Die für sein Werk typische Interdependenz von Fragen der persönlichen, sprachlichen, kulturellen und sexuellen Identität erfordert eine neue Einschätzung dessen, was Kulturkompetenz in der Literaturdidaktik bedeuten soll. Diese Neubewertung soll die vorliegende Interpretation leisten.

Das von Kureishi dargebotene vielschichtige Zusammenspiel kultureller Erscheinungen soll die These untermauern, dass die bislang betriebene isolierte Einzelbetrachtung kultureller Phänomene im Englischunterricht nicht ausreicht, um angemessen von einer Kulturkompetenz als didaktischem Erziehungsziel zu sprechen (vgl. Buchanan 2007: 14). Eine Sichtbarmachung der Interdependenz kultureller Phänomene im Literaturunterricht erscheint unbedingt notwendig, um fremde Kulturen verstehen zu können.

2 Methodik

Im ersten Teil der Analyse wird der Roman *The Buddha of Suburbia* in einen historischen Kontext eingebettet, aus dem sich die zentralen Themen und Fragen ableiten lassen. Der zweite Teil konzentriert sich auf neuere Interpretationen des Romans, die die wechselseitigen Beziehungen der kulturellen Phänomene ‚Rasse‘ (*race*), ‚Sprache‘ (*language*) und ‚Geschlecht‘ (*gender*) in Bezug auf die gesellschaftliche Schicht (*class*) thematisieren. An einzelnen Stellen wird dabei auf postkoloniale Betrachtungsweisen verwiesen, um die Erkenntnisse der neueren Interpretationen deutlich zu machen. Der letzte und wichtigste Teil befasst sich mit den Auswirkungen dieser Erkenntnisse auf den fortgeschrittenen Englischunterricht – genauer gesagt auf die Literaturdidaktik – und die Definition des Begriffes ‚Kulturkompetenz‘.

Mit dieser Analyse soll belegt werden, dass didaktisch bisher nicht berücksichtigte kulturwissenschaftliche Konzepte und Fragestellungen es sinnvoll erscheinen lassen, die Literaturdidaktik und die Kulturwissenschaft nicht nur bei Kureishis Roman, sondern ganz allgemein bei der Literaturbehandlung stärker aufeinander zu beziehen.

3 Themen und Probleme

Hanif Kureishis Roman *The Buddha of Suburbia* spielt in den 1970er Jahren in London. Der 17-jährige Protagonist Karim Amir, Sohn einer englischen Mutter und eines aus Pakistan stammenden Vaters, die der unteren Mittelschicht (*lower middle class*) angehören, versucht der Monotonie und der Perspektivlosigkeit der Londoner Vorstädte zu entfliehen (vgl. Kureishi 1990: 29). Um dieses Ziel zu erreichen, wendet sich Karim der Kunst zu und schließt sich einer Schauspieltruppe an. Der Roman skizziert nach dem Muster eines Bildungsromans Karims Lebensweg über einen Zeitraum von vier Jahren, in denen Karim den Weg aus den Vorstädten in das Zentrum Londons findet, das für ihn eine völlig neue und aufregende Welt darstellt. Dort entwickelt er sich trotz – oder gerade wegen – seiner Hautfarbe zu einem relativ erfolgreichen Schauspieler. Der Titel des Romans bezieht sich auf Karims Vater Haroon, der in den Vorstädten an die Adresse eines kleinen, ausgewählten Publikums der weißen Mittelschicht fernöstliche Weisheiten verkündet („Buddha“).

Aus kulturwissenschaftlicher Sicht bietet der Roman ein Geflecht aus eng miteinander verwobenen Themen, darunter die Teilung der britischen Gesellschaft in einzelne Schichten, das Leben zwischen verschiedenen Kulturen, das Problem des Rassismus, die britische Musik- und Jugendkultur sowie die Stellung der Frau in einer von Männern dominierten Gesellschaft. Hanif Kureishi zeichnet ein multiethnisches London, in dem „Gesellschaftsschichten und ethnische Konflikte zueinander in Bezug gesetzt werden“. (Korte & Sternberg 1997: 255) Er zeigt also die Heterogenität innerhalb der pakistanisch-britischen Gemeinschaft. Die Protagonisten des Romans sind, wie Glen Collins zutreffend schreibt, gesellschaftliche Aufsteiger aus den Vorstädten, angeberische Künstler, intellektuelle Dummköpfe aus der Oberschicht, Rolls-Royce-Liberale, geschmacklose Helden aus der Arbeiterschicht und zuletzt dunkelhäutige Immigranten (vgl. Collins 1990: 17). Durch die enge Verbindung all dieser Themen zeichnet Hanif Kureishi ein postmodernes Bild der Hauptstadt London in den 1970er Jahren, wobei die einzelnen Figuren einen Querschnitt der britischen Gesellschaft repräsentieren. Neuere Analysen interpretieren den Roman z. B. politisch als Vorschau auf die Thatcher-Ära oder mit Blick auf die Musikkultur als Aufbrechen gesellschaftlicher Strukturen durch die Pop- und Rockmusik.

4 *Race und class*

Besonders charakteristisch für den vorliegenden Roman ist die Tatsache, dass sich sowohl die weißen als auch die farbigen Protagonisten in besonderem Maße über ihre gesellschaftliche Schicht definieren oder von anderen Figuren darüber definiert werden. Die Definition erfolgt meist in direktem Zusammenhang mit der Hautfarbe. Wie auch in anderen Werken Hanif Kureishis richtet sich in *The Buddha of Suburbia* der Blick auf die Beziehung zwischen *race* und *class*. Verdeutlicht wird diese Beziehung vor allem an solchen Romanfiguren, die die Eigenschaft der *blackness* haben. In Interviews und in seinen Aufsätzen spricht Kureishi das Konzept der *blackness* in seiner britischen Ausprägung häufig an und verweist dabei auf den britischen Kulturkritiker Stuart Hall. Nach Stuart Hall wurde das Konzept ‚*blackness*‘ in Großbritannien geprägt, um die gemeinsame Erfahrung von Rassismus und gesellschaftlicher Marginalisierung zu benennen (vgl. Hall 1996: 441). ‚*Black*‘ ist somit nicht allein eine rassische bzw. ethnische Eigenschaft, die man mit Menschen schwarzer Hautfarbe in Verbindung bringt. Es ist vor allem eine

soziale Kategorie, die gleichermaßen auf die aus Asien stammende Bevölkerung zutrifft.

Blackness als Phänomen tangiert verschiedene Bereiche des menschlichen Lebens: etwa die Arbeitswelt, die Musik, den Film sowie die Literatur. Mit Blick auf die Filme Hanif Kureishis stellt Stuart Hall fest, dass die Frage nach der *blackness* nicht beantwortet werden kann ohne die Bereiche ‚*class*‘, ‚*gender*‘, ‚*sexuality*‘ und ‚*ethnicity*‘ angemessen zu berücksichtigen (vgl. Hall 1996: 444). Für Hall besteht der Vorteil der Eigenschaft ‚*black*‘ darin, dass sie eine Solidarität zwischen Menschen aus den unterschiedlichsten Herkunftsländern schafft. Dadurch führt Kureishi die Problematik auf eine allgemeinere Ebene, die nicht nur die pakistanisch-britische Bevölkerung betrifft, zu der Karim zählt. Karim jedoch distanziert sich von dem stigmatisierenden Merkmal der ‚*blackness*‘. Er ist seiner Ansicht nach weder schwarz noch weiß. Er ist beige (vgl. Hall 1991: 57; Kaleta 1998: 231; Doyle 1997: 114-115), was Bénédict Alliot als chameleonartig („chameleon-like“, Alliot 1997: 98) beschreibt. Diese Eigenschaft ermöglicht Karim den äußeren Umständen entsprechend in unterschiedlichste Rollen zu schlüpfen.

Der Erfolg von Karims Umzug in das Zentrum Londons ist in nicht unerheblichem Maße auf diese Eigenschaft zurückzuführen. Karim interessiert sich sowohl für das weibliche als auch für das männliche Geschlecht, er ist Engländer und zugleich Pakistani, und er kann seine Sprache an die jeweilige gesellschaftliche Schicht anpassen. In einem Interview mit Bradley Buchanan sagt Kureishi über Karim und über andere Figuren in seinen literarischen Werken: „They’re trying to find out who else they may be, or who else might be inside them, or what identifications with other groups are possible to enlarge the sense of self.“ (Buchanan 2007: 112) Die zentrale Frage ist somit: „Wer kann ich werden?“ („Who can I become?“, Buchanan 2007: 112). Karim identifiziert sich nicht nur mit der pakistanisch-britischen Bevölkerung, sondern auch mit Künstlern und mit Intellektuellen.

Wenn im Roman *The Buddha of Suburbia* ein Gegensatz zwischen dem Zentrum Londons und den Vorstädten zu erkennen ist, so ist er nicht im postkolonialen Sinne als eine Auseinandersetzung zwischen Weißen (d. h. dem Zentrum) und Schwarzen (der Peripherie) zu sehen. Karims Umzug von der Peripherie (dem suburbanen Bromley) in das Zentrum Londons zeigt im Sinne des Bildungsromans den Versuch eines sozialen Aufstiegs, den Wunsch nach Ruhm und Erfolg, die Karim in der Kunst finden will. Für Kenneth Kaleta ist Karims Umzug und die Weiterentwicklung seines Ichs eine Immigration in

eine andere gesellschaftliche Schicht (vgl. Kaleta 1998: 14). Dadurch fühlt sich die Londoner Gesellschaft, die ihre bisherigen Strukturen durch Personen wie Karim bedroht sieht, herausgefordert. Denn solche Personen wollen die gesellschaftliche Leiter mit dem Ziel der Gleichheit hinaufsteigen (vgl. Schoene 1998: 112).

Der Weg der Selbstfindung und des sozialen Aufstiegs ist für Karim jedoch sehr schwierig. Von ihm als Schauspieler erwartet das Publikum, dass seine Herkunft auf den ersten Blick erkennbar ist. Wenn der Theaterdirektor Pyke gegenüber Karim äußert, dass er mehr Schwarze (*blacks*) als Darsteller brauche, versteht Karim unter ‚*black*‘ nicht dasselbe wie Pyke:

‘We need someone from your own background’, he said. ‘Someone black.’

‘Yeah?’

I didn’t know anyone black, though I’d been at school with a Nigerian. But I wouldn’t know where to find him. ‘Who do you mean?’ I asked.

‘What about your family?’ Pyke said. ‘Uncles and aunts. They’ll give the play a little variety. I bet they’re fascinating.’ (Kureishi 1990: 170)

Da Karims Hautfarbe nicht dunkel genug ist, wird er mit einer braunen Creme eingerieben, um wie ein typischer Inder zu erscheinen. Diese Bräunung (*browning*) dient aus Karims Sicht nicht dem Zweck exotisch und exzentrisch in den Augen des weißen Publikums zu sein, sondern Karim erhofft sich dadurch gesellschaftliche Anerkennung und den gesellschaftlichen Aufstieg (vgl. Doyle 1997: 112). Die Hautfarbe ist seiner Ansicht nach nur Teil einer Rolle.

Die Perspektive der Weißen wird im Roman auch durch die Freundin von Karims Vater, Eva Kay, deutlich, die auf einer privaten Party gegenüber Karim die folgende Bemerkung macht: „Karim Amir, you are so exotic, so original!“ (Kureishi 1990: 9)

Karim hat erkannt, dass der Zugang zur weißen Gesellschaft nur dann gelingt, wenn er deren Erwartungen erfüllt. So spielt er überzeugend die Rolle des Mowgli in einer Aufführung von Rudyard Kiplings *The Jungle Books* (1894, 1895) und spricht in weiteren Rollen mit einem indischen Akzent, um den stereotypen Vorstellungen des überwiegend weißen Publikums aus der Mittelschicht zu genügen. In *Dreaming and Scheming*, einer Sammlung nicht-fiktionaler Texte, äußert sich Hanif Kureishi über die Hintergründe.

Seiner Meinung nach haben die Mitglieder der *middle class* Zugang zu den Medien und zum Geld und üben darüber die Kontrolle aus. Die Medien führen die *working class* und die Minoritäten vor mit dem Ziel, andere Mitglieder der *middle class* zu unterhalten (vgl. Kureishi 2002: 171).

5 Die Interdependenz von *language* und *class*

In *The Buddha of Suburbia* ist es vor allem die sprachliche Ebene, die sowohl kulturelle als auch soziale Unterschiede deutlich werden lässt. Bei einem Treffen mit Eleanor – sie ist wie Karim ein Mitglied von Pykes Schauspieltruppe – denkt Karim darüber nach, ob er nicht seinen Akzent ablegen soll. Karims Ansicht nach verwehrt ihm sein Akzent den Zugang zur privilegierten oberen Gesellschaftsschicht, der seine Freundin Eleanor angehört. Karim entschließt sich, seine stigmatisierende Sprache aufzugeben, als Eleanor ihm sagt, dass er einen Akzent aus Süd-London habe: „It’s like cockney“, sagt sie zu ihm (Kureishi 1990: 178). Karim begreift den Wechsel seiner Sprache als weiteres Mittel, um der Welt der Vorstädte zu entfliehen. Er sagt: „At that moment I resolved to lose my accent [...]. I would speak like her [Eleanor]. It wasn’t difficult. I’d left my world; I had to go, to get on.“ (Kureishi 1990: 178)

Karims Freund Charlie gelingt der soziale Aufstieg ebenfalls über die Sprache. Als er in die USA geht, erfindet er dort einen *working-class cockney accent* und verkauft sich erfolgreich als typischer Engländer (vgl. Ranasinha 2002: 73). Die Sprache, die Karim in London den sozialen Aufstieg erschwert hat, bringt Charlie den Erfolg – allerdings in einem anderen sprachlichen und kulturellen Kontext.

Karims sprachliche Anpassung an die weiße Oberschicht und die Anpassung seines Aussehens an die Erwartungen des weißen Publikums sind Mittel, die der sozialen Migration und auch der kulturellen Assimilation dienen sollen. Karims räumliches Vordringen in das Zentrum der Hauptstadt London ist, wie Waddick Doyle es formuliert, mit einer Relativierung bzw. einer Überwindung der sozialen Schicht verbunden (Doyle 1997: 115). Diese Feststellung deckt sich mit Hanif Kureishis Aussage, dass man die britische Gesellschaft der 1970er und 1980er Jahre nicht nur in Hinblick auf die verschiedenen Rassen bzw. ethnischen Gruppen sehen darf, sondern dass man zugleich die Gesellschaftsschichten in die Betrachtung einbeziehen muss. Gemeinsame

Probleme der Minoritäten und der *working class* sind u. a. die ökonomische und soziale Ausgrenzung. Rassismus ist in jeder Gesellschaftsschicht anzutreffen, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung. In seiner Schrift *Dreaming and Scheming* sagt Hanif Kureishi über den Rassismus, dass sowohl die weiße *working class* als auch die weiße *middle class* dieselben abschätzigen Worte gegenüber den Pakistani gebrauchen: Faulenzer und Nichtsnutze (vgl. Kureishi 2002: 29). Das sind auch die Schimpfworte, die die weiße britische *middle class* gegenüber der weißen *working class* verwendet. Beide Gesellschaftsschichten erkennen jedoch diesen Zusammenhang nicht. Der Rassismus gehe nach Hanif Kureishi Hand in Hand mit sozialen Unterschieden und Ungerechtigkeit. Es sei eine Art Snobismus (vgl. Kureishi 2002: 46), ein Verlangen der höheren Gesellschaftsschichten, sich kulturell, ökonomisch, aber auch sprachlich überlegen zu fühlen. Obwohl, wie Paul Gilroy feststellt, *race* ebenso wie *class* hierarchisch aufgebaut ist, nehmen die weißen Gesellschaftsschichten in Großbritannien innerhalb der Gruppe der Pakistani aber keine Differenzierung vor (vgl. Gilroy 2002: xvii). Das zeigt sich insbesondere an der Sprache. Die Pakistani werden als ungebildete, armselige und dreckige Kreaturen bezeichnet (vgl. Kureishi 2002: 46).

Karim erfährt Beleidigungen sehr deutlich, als er seine weiße Freundin Helen besuchen möchte und von deren Vater, dem Karim wegen seines behaarten Oberkörpers den Namen „Hairy Back“ gibt, mit rassistischen Beleidigungen empfangen wird. Hairy Back ruft Karim zu: „We don't want you blackies coming to the house.' [...] 'However many niggers there are, we don't like it. [...] If you put one of your black 'ands near my daughter I'll smash it with a 'ammer! With a 'ammer!'" (Kureishi 1990: 40)

Hairy Back gehört der *working class* an, was sich sprachlich hier durch das ‚h' dropping' ('ammer statt hammer) äußert. Obwohl er wie die Immigranten gesellschaftlich marginalisiert ist, zeigt er sich nicht solidarisch mit ihnen, sondern grenzt sich von ihnen ab – in diesem Falle durch seine Äußerungen. Die einzige Figur im Roman, die den Zusammenhang zwischen *class*, *language* und *blackness* erkannt hat, ist Karims farbige Schauspieler-Kollegin Tracey, die zu Karim sagt, dass jeder Nicht-Weiße in einer rassistischen Gesellschaft *black* sei (vgl. Kaleta 1998: 230).

Das durch Sprache vermittelte Überlegenheitsgefühl zeigt sich auch innerhalb der pakistanischen Gemeinschaft in Großbritannien (vgl. Kaleta 1998: 5). So sagt Karims Freund Changez, der aus einer reichen und hochgestellten Familie stammt, über seine armen Landsleute sehr abfällig:

‘Look at that low-class person’, he’d say in a loud voice, stopping and pointing out one of his fellow countrymen [...]. ‘Yes, they have souls, but the reason that there is this bad racialism is because they are so dirty, so rough-looking, so bad-mannered. And they are wearing such strange clothes for the Englishman, turbans and all. To be accepted they must take up the English ways and forget their filthy villages’ (Kureishi 1990: 210).

Obwohl Changez selbst das Opfer von rassistisch motivierten Übergriffen wird, zeigt er Verständnis für die weißen Schläger aus der *working class*, denn seine Landsleute tragen seiner Ansicht nach durch ihr Verhalten und letztlich auch durch ihr Erscheinungsbild eine Mitschuld an diesen Übergriffen.

6 Das Verhältnis von *gender* und *class*

Neben Karims Bestreben einer individuellen Überwindung gesellschaftlicher Schranken gibt es im Roman auch einen weiteren, breiter angelegten Versuch, Grenzen zu überschreiten oder aufzubrechen. In diesem Falle handelt es sich um Jamilas Absicht, eine Veränderung der traditionellen Geschlechterrollen innerhalb der pakistanischen Gemeinschaft zu erreichen. Jamila ist Karims Cousine und wird von ihrem Vater Anwar gezwungen, eine arrangierte Ehe mit dem Pakistani Changez einzugehen. Obwohl Jamila nach starkem Druck durch ihren Vater in die Ehe einwilligt, verweigert sie sich ihrem Ehemann. Jamila will kein Opfer überkommener kultureller Traditionen sein, sondern eine emanzipierte Kämpferin, eine politische Aktivistin gegen Rassismus und vor allem eine Frau mit einem selbstbestimmten Sexualleben.

Es gibt Hinweise im Roman, die auf einen Rollentausch in der ehelichen Beziehung schließen lassen. So wachsen Changez Brüste, nachdem Jamila ein Kind von einem anderen Mann zur Welt gebracht hat. Jamila schlägt ihren Ehemann, und ihr wächst ein Bart im Gesicht. Im Unterschied zu Karim, dessen sexuelle Abenteuer der Befriedigung der eigenen Lust dienen und Erfahrungen des Erwachsenwerdens sind, stehen Jamilas sexuelle Erlebnisse im Dienste der Emanzipation. Wie Karim neigt sie zu gleichgeschlechtlichen Beziehungen, die aber eine andere Qualität haben. Jamila will damit ein Zeichen der Selbstbestimmung der Frau setzen. Wie die *working class* sind Frauen gleichermaßen gesellschaftlich marginalisiert. Jamilas private und vor allem politische Bestrebungen zielen auf eine Annäherung der *blacks* an die weiße *working class* ab. Jamilas Funktion als Bindeglied zwischen beiden

Gruppen spiegelt sich auch räumlich wieder, da sie im Übergangsbereich zwischen den Wohngebieten der weißen *working class* und der *blacks* wohnt. Am Ende scheitert sie jedoch in ihren Bemühungen – sowohl als Frau als auch als politische Aktivistin.

7 Impulse für die Literaturdidaktik

Die vorangegangene Analyse des Romans *The Buddha of Suburbia*, die eine Abkehr von postkolonialen Interpretationen darstellt, hat unmittelbare Folgen für die Literaturdidaktik. Zunächst ist die Tatsache festzuhalten, dass in den Lehrplänen und in den Unterrichtsmaterialien für den Englischunterricht die neuen Interpretationen noch nicht berücksichtigt sind, d. h. Konzepte wie *blackness* und *language* sind bislang nicht Gegenstand der Lektürebesprechung. Doch die o. g. Ausführungen machen auf zwei viel grundlegendere Problemereiche im Unterricht aufmerksam:

- In allen Lehrplänen für den Englischunterricht an deutschen Schulen gibt es die Zielsetzung, dass der Lerner eine Kulturkompetenz durch wissenschaftspropädeutisches Arbeiten entwickeln soll. Aber ein Verweis auf die Kulturwissenschaft als Bezugswissenschaft fehlt. Die Aufgabe der Entwicklung einer Kulturkompetenz bleibt der Literaturdidaktik, der Landeskundendidaktik und zum Teil der Sprachdidaktik überlassen.
- Der zweite Kritikpunkt betrifft den Begriff der Kulturkompetenz. Die Kulturkompetenz setzt sich gemäß den *Bildungsstandards für Englisch (Gymnasium)* in Baden-Württemberg aus der Verbindung von soziokulturellem Wissen und interkultureller Kompetenz zusammen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg 2004: 112-113). Nach dieser Definition erlangt der Lerner eine Kulturkompetenz, wenn er sich Faktenwissen über die Zielkultur aneignet und wenn er die eigenkulturelle Wirklichkeit mit der zielkulturellen Wirklichkeit vergleichen und reflektieren kann. Ein Hinweis auf die Ermittlung der so wichtigen Interdependenz kultureller Erscheinungen ist nicht zu finden. Kulturelle Phänomene sollen im Rahmen des interkulturellen Lernens exemplarisch behandelt werden, und trotz der notwendigen didaktischen Reduktion ist eine möglichst große kulturelle Vielfalt zu gewährleisten. Aus interkultureller Sicht spielt der Transfer der Erkenntnisse auf andere anglophone Länder und auf das Heimatland der Lerner eine wichtige Rolle, wobei

zugleich das vernetzte Denken gefördert werden soll. Unter ‚vernetztem Denken‘ wird hier aber vor allem das fachübergreifende Denken verstanden, d. h. es sollen Bezüge zu anderen Unterrichtsfächern hergestellt werden. Nur in einigen wenigen Lehrplänen wird die Vernetzung kultureller Konzepte explizit gefordert, z. B. im *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern G8* (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007).

Aus den beiden genannten Punkten ergibt sich die berechtigte Frage, ob man tatsächlich von Kulturkompetenz sprechen kann, wenn sich die Beschäftigung mit der Zielkultur im Unterricht lediglich auf die Aneignung von Faktenwissen und auf die isolierte Betrachtung ausgewählter kultureller Phänomene beschränkt. Als Beispiel sei hier der Band *Cultures in Conflict? Literature on Ethnic Relationships* angeführt (vgl. Simon & Wagner 2006). Der Band führt Hanif Kureishis Roman *The Buddha of Suburbia* unter der Themenstellung „The colonial heritage: Multi-ethnicity in the United Kingdom“. Die SuS sollen im Rahmen vorgegebener Themen Schlüsselbegriffe in einem Textausschnitt finden, eine Interpretation des Romantitels vornehmen und die unterschiedlichen Ausprägungen eines Lebens zwischen den Kulturen am Beispiel einzelner Romanfiguren erläutern. Die Arbeitsaufträge zielen u. a. darauf ab, die Protagonisten zu charakterisieren und ihre Funktion im Roman zu bestimmen.

In den Hinweisen zur Besprechung des Romans fallen mehrere Punkte auf. Die Themen sind sehr allgemein formuliert (z. B. „riots and demonstrations“, „complicated life“), was einer differenzierten Betrachtung zielkultureller Erscheinungen nicht förderlich ist. Weiterhin ist festzuhalten, dass sich der Unterrichtsvorschlag auf eine wichtige, aber rudimentäre Terminologie stützt (z. B. *working class, identity, assimilation*). Auch wird die Herstellung von Bezügen zwischen den Einzelthemen nicht gefordert, obwohl doch das eine ohne das andere nicht hinreichend verstanden werden kann. Es handelt sich somit um eine Ansammlung einzelner kultureller Facetten, die mangels Verknüpfung kein ausreichendes, verständnisförderndes Gesamtbild ergeben. Überdies ist erkennbar, dass didaktische Prinzipien wie Transfer, Generalisierung, didaktische Reduktion und exemplarisches Lernen im Unterricht stärker gewichtet werden als die Sichtbarmachung der Zusammenhänge kultureller Erscheinungen.

8 Zusammenfassung

Aus der Analyse lassen sich vier grundlegende Forderungen ableiten. Sie zielen auf die Behandlung des Romans *The Buddha of Suburbia* im Unterricht ab, sie beziehen sich auf die Lehrpläne und sie betreffen die Definition des Begriffes Kulturkompetenz. Die Forderungen lauten im Einzelnen:

- Neue Interpretationsansätze sollten bei der Behandlung des Romans *The Buddha of Suburbia* im Unterricht stärker einbezogen werden, um Alternativen zur postkolonialen Betrachtung zu bieten.
- Bei der Entwicklung einer Kulturkompetenz im Englischunterricht sollten neben dem soziokulturellen Wissen und dem interkulturellen Lernen auch die Vernetzung kultureller Phänomene unbedingt berücksichtigt werden.
- Da in den Lehrplänen kulturwissenschaftliche Themen, Fragestellungen und Konzepte zu finden sind, sollte dort die Kulturwissenschaft als eine der Bezugswissenschaften (neben der Sprachwissenschaft und der Literaturwissenschaft) explizit benannt werden. Damit würde auch der Forderung nach wissenschaftspropädeutischem Arbeiten entsprochen.
- Eine Kulturdidaktik soll Wege aufzeigen, wie die Literatur-, die Sprach- und die Landeskundedidaktik zusammengeführt werden können, damit der Lerner eine Kulturkompetenz im Unterricht entwickeln kann.



Abb. 1: Bisherige Betrachtung der Kulturkompetenz im Unterricht

Kulturdidaktik

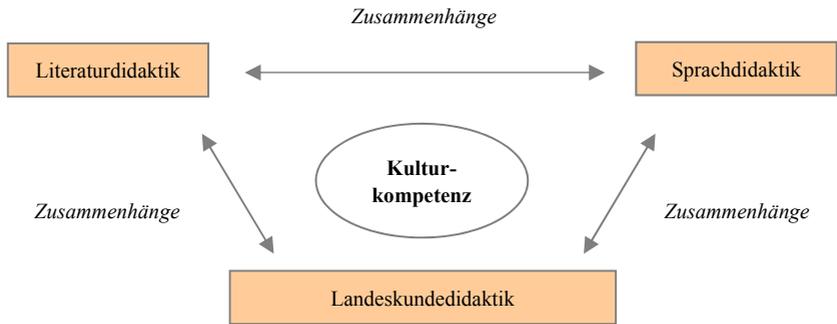


Abb. 2: Neubetrachtung der Kulturkompetenz im Rahmen einer Kulturdidaktik

Literatur (Auswahl)

Theaterstücke

- 1980 The Mother Country
- 1981 Outskirts
- 1983 Birds of Passage
- 1999 Sleep With Me

Romane

- 1990 The Buddha of Suburbia (dt. Der Buddha aus der Vorstadt)
- 1995 The Black Album (dt. Das schwarze Album)
- 1998 Intimacy (dt. Rastlose Nähe)
- 2001 Gabriel's Gift (dt. Gabriels Gabe)
- 2003 The Body (dt. In fremder Haut)
- 2008 Something to Tell You (dt. Das sag ich Dir)

Kurzgeschichten

- 1997 Love in a Blue Time (dt. Liebe in einer blauen Zeit)
1994 My Son the Fanatic
2000 Midnight All Day (dt. Dunkel wie der Tag)

Filme

- 1985/86 Mein wunderbarer Waschsalon (engl. My Beautiful Laundrette) –
Regie: Stephen Frears
1987 Sammy & Rosie tun es (engl. Sammy and Rosie Get Laid) – Regie:
Stephen Frears
1991 London kills me – Regie: Hanif Kureishi
2003 Die Mutter (engl. The Mother) – Regie: Roger Michell

Sekundärliteratur

- Acheson, James & Ross, Sara C. E. (Hrsg.) (2005), *The Contemporary British Novel Since 1980*, Basingstoke & New York: Palgrave Macmillan.
- Alliot, Bénédicte (1997), „Misplacement in Hanif Kureishi's *The Buddha of Suburbia*“, *Commonwealth Essays and Studies* 4, 95-100.
- Ball, John (1996), „The Semi-Detached Metropolis: Hanif Kureishi's London“, *Ariel* 27(4), 7-27.
- Buchanan, Bradley (2007), *Hanif Kureishi*, Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Carey, Cynthia (1997), „Hanif Kureishi's *The Buddha of Suburbia* as a Post-Colonial Novel“, *Commonwealth: Essays and Studies* 4, 119-125.
- Collins, Glen (1990), „Screen Writer Turns to the Novel to Tell of Race and Class in London“, *New York Times*, May 24, 17.
- Curry, Renee R. & Allison, Terry L., (1996), „‘All Anger and Understanding’: Kureishi, Culture, and Contemporary Constructions of Rage“, in: Curry, Renee R. & Allison, Terry L. (Hrsg.), *States of Rage: Emotional Eruption, Violence, and Social Change*, New York: New York University Press, 146-166.
- Dhillon-Kashyap, Perminder (1988), „Locating the Asian Experience“, *Screen* 29, 120-126.

- Doyle, Waddick (1997), „The Space Between Identity and Otherness in Hanif Kureishi's *The Buddha of Suburbia*“, *Commonwealth Essays and Studies* 4, 110-118.
- D'Souza, Florence (1997), „Otherness in Hanif Kureishi's *The Buddha of Suburbia*“, in: Gallix, François (Hg.), *The Buddha of Suburbia*, Paris: Ellipses, 45-53.
- Dubourdieu, Elaine (1997), „The Buddha, Britain and 'Black' Immigration“, in: Gallix, François (Hg.), *The Buddha of Suburbia*, Paris: Ellipses, 131-147.
- Eade, John et al. (2002), „The Political Construction of Diasporic Communities in the Global City“, in: Gilbert, Pamela K. (Hg.), *Imagined Londons*, Albany, NY: State University of New York Press.
- Fuchs, Anne (1997), „The Go-Betweens: Enlightenment and the Construction of Self“, in: Gallix, François (Hg.), *The Buddha of Suburbia*, Paris: Ellipses, 15-25.
- Gallix, François, (Hg.) (1997), *The Buddha of Suburbia*, Paris: Ellipses.
- Gilroy, Paul (2002), *There Ain't No Black in the Union Jack. The cultural policies of race and nation*, London & New York: Routledge.
- Hall, Stuart (1971), „Black Men, White Media“, *Savacou* 9/10, 97-100.
- Hall, Stuart (1996), „New ethnicities“, in: Morley David & Chen, Kuan-Hsing (Hrsg.), *Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies*, London & New York: Routledge, 441-449.
- Hall, Stuart (1996), „What is 'black' in black popular culture?“, in: Morley David & Chen, Kuan-Hsing (Hrsg.), *Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies*, London & New York: Routledge, 465-475.
- Jones, Moya (1997), „'...The Immigrant is the Everyman of the 20th Century' – Racial Tensions in *The Buddha of Suburbia*“, in: Gallix, François (Hg.), *The Buddha of Suburbia*, Paris: Ellipses, 93-99.
- Julien, Isaac & Kobena Mercer (1996), „De Margin and De Centre“, in: Morley David & Chen, Kuan-Hsing (Hrsg.), *Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies*, London & New York: Routledge, 450-464.
- Kaleta, Kenneth C. (1998), *Hanif Kureishi. Postcolonial Storyteller*, Austin: University of Texas Press.

- Kureishi, Hanif (1985), „Dirty washing“, *Time Out* 795, 14.-20. November: 25-26.
- Kureishi, Hanif (1991), „A Londoner, But Not a Brit“, in: Biggs, Melissa E. (Hg.), *In the Vernacular. Interviews at Yale with Sculptors of Culture*, Jefferson (North Carolina) & London: McFarland & Company, 103-109.
- Kureishi, Hanif (2002), *Dreaming and Scheming. Reflections on Writing and Politics*, London: Faber and Faber.
- MacCabe, Colin (1999), „Interview: Hanif Kureishi on London“, *Critical Quarterly* 41/3, 37-56.
- Misrahi-Barak, Judith (1998), „The Scope of Fiction in Hanif Kureishi’s *The Buddha of Suburbia*: From Margin to Margin and Back to the Centre“, *Etudes Contemporaines* 13, 31-39.
- Modood, Tariq (2001), „British Asian Identities: Something Old, Something Borrowed, Something New“, in: Morley, David & Robins, Kevin (Hrsg.), *British Cultural Studies. Geography, Nationality and Identity*, Oxford: OUP, 67-78.
- Moore-Gilbert, Bart (2001), *Hanif Kureishi*, Manchester & New York: Manchester University Press.
- Moore-Gilbert, Bart (2001), „The Buddha of Suburbia“, *The Literary Encyclopedia*, 12. Jan., The Literary Dictionary Company, Internet publication (<http://www.litencyc.com/php/sworks.php?rec=true&UID=1371>), 16.08.2007.
- Ranasinha, Ruvani (2002), *Hanif Kureishi*, Tavistock. Devon: Northcote House.
- Schoene, Berthold (1998), „Herald of Hybridity: The Emancipation of Difference in Hanif Kureishi’s *The Buddha of Suburbia*“, *International Journal of Cultural Studies* 1/1, 109-128.
- Singer, Elyse (1991), „Hanif Kureishi: A Londoner, But Not a Brit“, in: Biggs, Melissa (Hg.), *In the Vernacular: Interviews at Yale with the Sculptors of Culture*, Jefferson, NC: McFarland and Co., 103-109.
- Thomas, Susie (Hg.) (2005), *Hanif Kureishi*, Houndmills. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Volkman, Laurenz (2006), „Hanif Kureishi: *My Beautiful Laundrette*“, in Peters, Susanne, Stierstorfer, Klaus & Volkman, Laurenz (Hrsg.), *Teaching Contemporary Literature and Culture: Drama I*, Trier: WVT, 247-268.
- Yousaf, Nahem (1996), „Hanif Kureishi and ‘the brown man’s burden’“, *Critical Survey* 8/1, Jan. 1996, 14.
- Yousaf, Nahem (2002), *Hanif Kureishi’s The Buddha of Suburbia*. New York & London: Continuum.

Richtlinien und Lehrpläne

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2007), *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern (G8). Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufen 11 und 12*, Internet-Publikation (<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1/g8.de/index.php?StoryID=26513>), 01.04.2008.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hg.) (2004), *Rahmenplan neuere weitergeführte Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch. Bildungsplan Gymnasiale Oberstufe*, Internet-Publikation (http://lbs.hh.schule.de/bildungsplaene/GyO/NFW_GyO.pdf), 15.04.2008.
- Hessisches Kultusministerium (Hg.), *Landesabitur 2007. Beispielaufgaben Englisch Grundkurs*, Internet-Publikation (<http://www.spiegel.de/media/0,4906,11961,00.pdf>), 04.04.2008.
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2005), *Lehrplan Englisch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G bis 12G*, Internet-Publikation (http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/HKM_Internet?uid=3b43019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2), 15.04.2008.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hg.) (2003), *Rahmenrichtlinien Gymnasium Englisch. Schuljahrgänge 5-12*, Internet-Publikation (<http://www.raahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/englgyma.pdf>), 04.04.2008.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2002), *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002, Internet-Publikation (http://www.kmk.org/doc/beschl/epa_englisch.pdf), 04.04.2008.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Land Brandenburg (Hg.) (2006), *Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im*

- Land Brandenburg, Englisch*, Internet-Publikation (http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht_und_pruefungen/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/rlp/pdf/RLP_Englisch.pdf), 12.04.2008.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.) (2002), *Lehrplan für die Sekundarstufe II: Gymnasium, Gesamtschule, Fachgymnasium*, Kiel, Internet-Publikation (<http://lehrplan.lernnetz.de/intranet1/links/materials/1107165381.pdf>), 9.4.2008.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Mecklenburg-Vorpommern) (Hg.) (2006), *Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe*, Internet-Publikation (<http://www.bildungsserver-mv.de/download/rahmenplaene/kc-englisch-11-12-gym.pdf>), 15.04.2008.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Baden-Württemberg) (Hg.) (2004), *Bildungsstandards für Englisch (1. und 2. Fremdsprache), Gymnasium, Klassen 6, 8, 10, Kursstufe*, Internet-Publikation (http://www.bildungsstaerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_E_1f_bs.pdf), 9.4.2008.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1999), *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*, Internet-Publikation (<http://www.kle.nw.schule.de/gymgoch/verwaltung/Sek-II-Lehrplaene/e.pdf>), 04.04.2008.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2003), *Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Englisch*, Internet-Publikation (http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/rrl/rrlengl_go.pdf), 15.04.2008.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin (Hg.) (2006), *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe*, Internet-Publikation (http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek2_englisch.pdf), 12.04.2008.

Unterrichtsmaterialien

- Butzko, Ellen & Pongratz, Susanne (2005), *Caught Between Cultures*. Schülerbuch. Colonial and postcolonial short stories (Lernmaterialien), Stuttgart: Klett.

- Freese, Peter (1999), Hanif Kureishi, My Beautiful Laundrette, Viewfinder Literature, München: Langenscheidt-Longman.
- Freese, Peter & Mitchell, Michael (1996), Minorities in Britain, Viewfinder: Viewfinder Topics, München: Langenscheidt-Longman.
- Korte, Barbara & Sternberg, Claudia (Hrsg.) (1997), Many Voices, Many Cultures. Multicultural British Short Stories (Lernmaterialien). Reclam Fremdsprachentexte, Stuttgart: Reclam.
- Learning English, Green Line New 6, Bayern (2008), Stuttgart: Klett.
- Learning English, Green Line New 6, Bayern, Lehrerbuch (2008), Stuttgart: Klett.
- Mitchell, Michael (Hg.) (1999), Hanif Kureishi: My Beautiful Laundrette, München: Langenscheidt.
- Mitchell, Michael (2005), The Postcolonial Experience. Decolonizing the Mind (Lernmaterialien). Viewfinder Topics New Edition, Berlin und München: Langenscheidt-Longman.
- Mitchell, Michael (2006), The Postcolonial Experience. Decolonizing the Mind (Resource Book). Viewfinder Topics New Edition, Berlin & München: Langenscheidt-Longman.
- Porteous-Schwier, Gunthild, Reinders, Kurt & Ross, Ingrid (2002), Across Cultures. Arbeitsbuch. Für Gymnasien, Berlin: Cornelsen.
- Porteous-Schwier, Gunthild, Reinders, Kurt & Ross, Ingrid (2002), Across Cultures. Teacher's Book. Für Gymnasien, Berlin: Cornelsen.
- Schallhorn, Karola & Peschel, Alexandra (2004), Echoes of the Empire – The Mixed Voices of a Colonial Past. 20th Century English Short Stories, Braunschweig: Schöningh.
- Schallhorn, Karola & Peschel, Alexandra (2005), Unterrichtsmodell: Echoes of the Empire – The Mixed Voices of a Colonial Past. 20th Century English Short Stories, Braunschweig: Schöningh.
- Simon, Anke & Wagner, Karl Heinz (2007), EinFach Englisch Unterrichtsmodelle. Cultures in Conflict? Literature on Ethnic Relationships, Braunschweig: Schöningh.
- Simon, Anke & Wagner, Karl Heinz (2006), Cultures in Conflict? Literature on Ethnic Relationships, Braunschweig: Schöningh.

Index

- Angemessenheit
[Appropriateness] 99, 155, 156,
157, 158, 159, 170, 171, 179,
186, 191, 211, 212, 221, 233,
248
- Assessment Literacy 137, 144,
149, 151
- Aufgabenentwicklung 97, 103,
105, 108
- Authentische Sprechansätze 71
- Bildungsstandards 11, 12, 97, 98,
99, 102, 104, 105, 106, 108,
109, 118, 137, 138, 142, 208,
209, 342
- Bilingualer Unterricht 67, 69
- Binnendifferenzierung 11, 13, 14,
15, 16, 40, 59
- Biografische Kommuni-
kation 299
- Cognitive estrangement 273
- Communicative competence
[Kommunikative Kompetenz]
155, 170
- Corpus/ corpus-based
[Korpus/ korpusbasiert] 155, 158,
160, 161, 162, 163, 164, 165,
166, 167, 168, 170, 171, 245,
248, 243
- Cultural Materialism 313, 315,
322, 323, 325, 326
- Diagnostik 16, 42, 137, 141, 142,
148, 150
- Dramapädagogik 292, 293
- Förderbedarf 29, 30, 31, 32, 33,
36, 37, 45
- Fremdsprachenlernen 12, 38, 69,
175, 209, 223
- Frontalunterricht 9, 20, 21, 55, 56,
57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64
- Ganzheitliches Lernen 19
- Ganzhirniges Lernen 85, 86, 94
- Gedankenexperiment 267, 274,
275, 277, 278, 279, 282, 283,
284, 286
- Gender Studies 313, 326
- Handlungsorientierung 19, 20, 67,
69, 294
- Heterogenität 11, 13, 14, 23, 29,
30, 44, 336
- IBS-Mentaltraining 77, 90
- Individualisierung 11, 12, 13, 14,
15, 16, 17, 18, 38, 59, 116
- Inklusion 29, 30, 31, 32, 36, 37,
38, 48
- Instrumentenkunde 72, 73
- Integrationsmodell 37, 38
- Interkulturelle Kompetenz 61,
105, 179, 206
- Interkulturelles Lernen 344
- Intertextuelle Textarbeit 284
- Kompetenzorientierung 11, 12,
114, 130, 138, 139
- Konversationelle Implikatur 178,
184, 185
- Konversationsanalyse 175, 178,
192, 193, 194, 205
- Kooperationsprinzip 178, 184,
185, 187, 207
- Kooperative Lernformen 18, 21
- Kritisches Bewusstsein 177

Kulturkompetenz 205, 333, 334,
 335, 342, 343, 344, 345
 Kulturwissenschaft 9, 253, 254,
 255, 256, 257, 258, 261, 263,
 333, 335, 336, 342, 344
 Learning facilitator 62
 Lehrbuchaufgaben 201, 203, 218,
 220, 225
 Lehrplan 37, 44, 116, 124, 208,
 295, 296, 299, 317, 322, 343
 Lehrwerke 196, 197, 201, 215,
 231, 235, 313, 315
 Leistungsbewertung 59, 117, 139,
 144, 145, 146, 148, 149
 Lernen durch Bewegung 85
 Lernen im Entspannungszustand
 78
 Lernerautonomie 12, 13, 19
 Lernschwäche 32, 33, 35, 36, 41,
 44
 Lingua Franca 109, 165, 233,
 243, 241, 242, 243, 244, 245,
 247
 Mobilität 109, 253, 254, 255, 256,
 257, 258, 259, 260, 261, 262,
 263, 264
 Moralische Bildung 279, 286
 Motivation 12, 33, 126, 257, 327
 Multikulturalismus 334
 Musikunterricht 68, 69, 70, 71,
 72, 74, 75
 Muttersprache 114, 117, 120, 123,
 125, 177, 183, 195, 212, 233,
 234, 238, 239, 241, 245
 New Historicism 313, 315, 322,
 323, 325, 326
 Offener Unterricht 20, 44
 Öffnung des Kanons 267
 Old Historicism 313, 322
 Performance Criticism 313, 326,
 327
 Performativität 293, 297
 Populärkultur 261
 Postkoloniale Literatur 239, 240,
 258, 264, 333, 334, 335, 337,
 342, 344
 Pragmatics [Pragmatik] 127, 143,
 155, 157, 158, 160, 161, 162,
 164, 170, 175, 176, 180, 182,
 183, 201, 202, 203, 205, 209,
 213, 214, 215
 Pragmatische Kompetenzen 175,
 176, 177, 197, 201, 202, 203,
 206, 208, 209, 211, 223, 248
 Psychoanalyse 320
 Rechtschreibkompetenz 113, 115,
 130, 132
 Role model 60, 62
 Sachfachunterricht 38, 67
 Schüleraktivierung 327
 Shakespearean Criticism 313,
 315, 327
 Sozialkompetenz 57, 212
 Speech act [Sprechakte] 155, 156,
 157, 158, 159, 160, 164, 165,
 166, 168, 170, 171, 181, 182,
 183, 184, 188, 189, 192, 193,
 194, 196, 197, 204, 205, 206,
 207, 209, 210, 211, 212, 213,
 214, 215, 216, 219, 220, 222
 224
 Sprachdidaktik 291, 342, 344,
 345
 Spracherwerb 35, 69, 116, 120,
 123, 126, 139, 145, 146, 147,
 234, 238, 294

Sprachmittlung 61, 97, 98, 99,
100, 101, 102, 103, 104, 105,
106, 107, 108, 109, 203
Sprachreflexion 294, 295, 296
Sprachwissen 58, 115, 295
Sprechakttheorie 175, 178, 180,
181, 182, 184, 187, 210
Standardenglisch 233, 235, 243
Strategische Kompetenz 105, 107
StressReduziertes Lernen (SRL)
77, 78, 79, 80, 81, 89, 90

Task/ task-based approach
[Aufgabe/ aufgabenbasierter
Ansatz] 155, 158, 165, 170
Varietät(en) 179, 233, 234, 235,
236, 237, 238, 239, 240, 241,
242, 243, 244, 245, 247, 248,
249
Verbale Höflichkeit 191
Zweitsprache 233, 234, 238, 239,
240, 248

Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik

Herausgegeben von Wolfgang Gehring

Bisher sind in der Schriftenreihe folgende Titel erschienen:

Band 1

Wolfgang Gehring: Kulturdidaktik im Englischunterricht. 2005, 161 S.
ISBN 3-8142-0992-3 € 8,00

Band 2

Wolfgang Gehring: BA-Studium Englischdidaktik : Standards, Inhalt,
Kompetenzen. 2006, 138 S., ISBN 3-8142-2000-5 € 9,80

Band 3

Wolfgang Gehring: Fremdsprachenunterricht heute. 2006, 256 S.
ISBN 978-3-8142-2017-8 € 12,00

Band 4

Maike Engelhardt, Wolfgang Gehring: Fremdsprachendidaktik – neue Aspekte
in Forschung und Lehre. 2010, 244 S., ISBN 978-3-8142-2188-5 € 16,80

Band 5

Maike Engelhardt: Techniken und Strategien bei der Übertragung von
englischen Texten ins Deutsche. 2013, 265 S. ISBN 978-3-8142-2275-2 € 16,80

Band 6

Matthias Merkl: Identität und Fremdverstehen. Eine kulturwissenschaftliche
und fachdidaktische Untersuchung der kanadischen Minoritätenliteratur der
Gegenwart. 2013, 355 S., ISBN 978-8142-2276-9 € 19,80