

## Inhalt / Contents

Sarah Mercer	
Frames of reference used by language learners in forming their self-concepts	6
Sabine Weiß und Ewald Kiel	
Berufswunsch Fremdsprachenlehrer/in: Motive und Selbstbild	24
Karsten Senkbeil und Simona Engbers	
Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung	41
Hannele Dufva, Mari Aro, Riikka Alanen & Paula Kalaja	
Voices of literacy, images of books – Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs	58
Dieter Wolff	
Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen	75
Joachim Appel	
Two for the price of one? Leise Zweifel am bilingualen Sachfachunterricht	85
Simona Engbers, Karsten Senkbeil	
Materialien zur Schulung interkultureller Kompetenz durch Sprachmittlungsaktivitäten Eine Unterrichtsreihe für die 8. Klasse	90
<b>Johann Aßbeck, Annette Schraml</b>	
<b>Nicht nur für die Schule, sondern für das Leben lernen wir – gilt das auch für den Englischunterricht?</b>	<b>107</b>
Nicole Kösters	
Es ist Englischunterricht und keiner macht mit – Erfahrungen in Uganda	119

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-626100-4

aus Ausgabe 06 / 2011 ISBN 978-3-19-546100-9

3. Jahrgang, No 2, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

# Nicht nur für die Schule, sondern für das Leben lernen wir – gilt das auch für den Englischunterricht?

Johann Aßbeck, Annette Schraml

## Abstract

Stattet der Englischunterricht die Schüler und Schülerinnen mit den Kompetenzen aus, die sie später für den Fremdsprachengebrauch in privaten und beruflichen Kontexten benötigen? Der Artikel geht dieser Frage nach anhand von Befragungen aus den letzten vier Jahrzehnten und stellt schließlich drei zentrale Kriterien für einen Englischunterricht auf, der seinen Anspruch der Vorbereitung auf die nachschulische Wirklichkeit auch wirklich einlösen kann.

---

Does the English language classroom equip the students with the knowledge and skills required for using the language for private and professional purposes? This article investigates this often-discussed issue by drawing on a number of surveys carried out since the 1970s. It suggests three crucial criteria for ELT which may contribute to bridging the gap between the language classroom and language use in real-life situations once students have left school.

---

L'enseignement de l'anglais fournit-il aux élèves les compétences dont ils auront besoin plus tard dans leur vie privée et professionnelle? L'article étudie cette question à l'aide d'enquêtes publiées depuis les années 1970 et finit par proposer trois principes essentiels pour un enseignement de l'anglais adapté à la réalité linguistique à laquelle les élèves seront confrontés à la fin de leur scolarité.

Dr. Johann Aßbeck  
Universität Regensburg  
E-Mail: [johann.assbeck@sprachlit.uni-regensburg.de](mailto:johann.assbeck@sprachlit.uni-regensburg.de)

Stud. phil. Annette Schraml  
Universität Regensburg  
E-Mail: [anne\\_schraml@web.de](mailto:anne_schraml@web.de)

## Einleitung

Schule – und damit auch der Englischunterricht – muss sich stets fragen lassen, ob sie die Schüler angemessen auf die Anforderungen einer modernen Gesellschaft und der jeweiligen Berufswelt vorbereitet. Dabei sollte sie auch zukünftige Entwicklungen antizipieren und darauf reagieren. Da die Anforderungen der Zukunft jedoch nur sehr selten in dem wünschenswerten Konkretheitsgrad vorhersehbar sind (falls überhaupt), muss die Schule die Lerner / Lernerinnen mit Kompetenzen ausstatten, die es ihnen erlauben, ihr Wissen und Können selbstständig einer veränderten Welt anzupassen. Es ist evident, dass die Anforderungen einer stets im Wandel begriffenen Welt nicht nur Kompetenzen erfordern, sondern auch adäquate Einstellungen (z.B. die *Bereitschaft* zur Anpassung an eine veränderte Welt) und einen hohen Grad an (Selbst)Reflexivität.

Vergleichsweise unproblematisch scheint es zu sein, aus der beobachtbaren Welt Schlussfolgerungen für den Unterricht abzuleiten, denn in diesem Fall kann die Analyse der Realität hinsichtlich der Anforderungen, mit denen sie in wenigen Jahren die Schüler / Schülerinnen konfrontieren wird, ergänzt werden durch „Kundenbefragungen“: Wie zufrieden sind die Kunden mit ihrem Produkt, d.h. hat der Englischunterricht seine „Kunden“ mit den Kompetenzen ausgestattet, die es ihnen erlauben, mit den fremdsprachlichen Anforderungen in privaten, öffentlichen und beruflichen Situationen ohne größere Probleme zurechtzukommen?

Dieser Beitrag will in groben Zügen darstellen, inwiefern der Englischunterricht der letzten drei Jahrzehnte den „Kundenbedürfnissen“ entsprochen hat, und in welchen Bereichen diese nicht befriedigt wurden. Die spärliche Datenlage erlaubt allerdings nur punktuelle Schlaglichter und aufgrund der mangelnden Repräsentativität der meisten Befragungen lediglich Tendenzaussagen.

## Frühe Untersuchungen zum nachschulischen Fremdsprachengebrauch

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht setzte sich seit seinen Anfängen das Ziel, die Lerner / Lernerinnen auf die sprachliche Realität vorzubereiten, in der die mündliche Kommunikation den Sprachgebrauch dominiert. Einige wenige Untersuchungen (z.B. Solmecke 1976; Stedtfeld 1976; Stedtfeld 1978) gingen in der Frühphase des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts der Frage nach, ob dieser Anspruch auch mit der tatsächlichen Realität des Sprachgebrauchs der Schüler / Schülerinnen nach Abschluss der Schulausbildung korreliert. In der Tat zeigen die Befragungen, die jeweils nur wenige Jahre nach Beendigung der Schulausbildung stattfanden, die (angenommene) große Bedeutung der mündlichen Kommunikation. Mögen die Prozentzahlen von Population zu Population (Haupt- und Realschulabsolventen) auch variieren, so steht die private (und nicht die beruflich bedingte!) Kommunikation im Vordergrund. Häufig ergeben sich diese fremdsprachlichen Kommunikationssituationen aus zufälligen Treffen – 44,4 % der von Solmecke befragten ehemaligen Hauptschüler gaben an, Englisch als Verständigungsmittel im Urlaub zu benützen (1976: 1). Mehr als die Hälfte der von Stedtfeld befragten Realschulabsolventen gebrauchten Englisch in privaten Gesprächen zum Meinungs- und Informationsaustausch (1978: 75).

Die Zielrichtung des Englischunterrichts und die (späteren) Bedürfnisse der Lernenden scheinen also zumindest im Bereich der mündlichen Kommunikation weitgehend zur Deckung gebracht. Allerdings fehlen diesen Befragungen wesentliche Aspekte der „Kundenorientierung“: Es wurden zwar Daten erhoben zur nachschulischen Verwendung der Fremdsprache, Informationen über Einstellungen, Verwendungsprobleme, Defiziterfahrungen, retrospektive Sicht des Englischunterrichts etc. fehlen jedoch. Kurzum: Es fehlen die Informationen, die für die Optimierung eines Produkts wesentlich sind. Wie kamen die Befragten mit ihren sprachlichen Defiziten im rezeptiven und produktiven Bereich zurecht – verfügten sie über die erforderlichen Kompensationsstrategien? Insbesondere zufällige Begegnungen erfordern die Fähigkeit zum *small talk* – hat der Englischunterricht sie darauf vorbereitet? Hier ließe sich eine Reihe weiterer Aspekte der mündlichen Kommunikation anführen, von denen nicht unbedingt eine mühelose Bewältigung anzunehmen ist, allerdings wurden dazu keine Daten erhoben.

## Anforderungen und Defizite in den 90er Jahren

Im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts halten nicht nur Handlungsorientierung, Aufgabenorientierung und andere „Orientierungen“ Einzug in den Fremdsprachenunterricht, sondern auch der „Euroschüler“ (Finkbeiner 1995: 31), den der Fremdsprachenunterricht mit den für einen internationalen Arbeitsmarkt erforderlichen Kompetenzen ausstatten soll. Übereinstimmend betonen die Studien dieses Jahrzehnts die Priorität der mündlichen Kommunikationsfähigkeit als zentrale Kompetenz (z.B. Weiß 1991: 118; Finkbeiner 1995: 31). Auch Beneke stellt bei seiner Untersuchung des innerbetrieblichen Fremdsprachenunterrichts die Bedeutung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit fest, bei der es darauf ankomme, „so weitgehend wie möglich über die ganze Breite der kommunikativen Rollen (zu) verfügen“ (1989: 322). Dies beinhaltet *small talk* ebenso wie Verhandlungsgespräche, die Klärung von Missverständnissen, Darlegung von Ergebnissen, Klärung von Sachverhalten usw. (vgl. auch die „Anforderungsprofile für handlungsorientierte Sprechfertigkeiten“ des Deutschen Industrie- und Handelstages, Raasch 1997: 16).

Allerdings klaffen hier erwünschte und tatsächliche Realität auseinander. So berichten die von Weiß befragten Betriebe von erheblichem Nachholbedarf im Bereich der mündlichen Kommunikationsfähigkeit – sogar auf der Ebene der Führungskräfte (1992: 168f.). Dieses Defizit wird in der Zeit nicht nur in Bezug auf die berufliche Kommunikation beklagt. Eine Befragung von Gymnasialabsolventen mit Leistungskurs Englisch (Aßbeck 1997, nicht veröff. Daten), die 10 Jahre nach dem Abitur durchgeführt wurde, zeigte deutlich die Internationalisierung von Kontakten und Kommunikation: 75 % der Befragten benützen Englisch häufig oder gelegentlich in privaten Gesprächen, 50 % in der Kommunikation mit Berufskollegen und Geschäftsfreunden. Auch wenn die Untersuchung aufgrund der niedrigen Rücklaufquote (n=12) keinerlei Repräsentativität beanspruchen kann, zeigt sie wichtige Tendenzen auf, auch in der retrospektiven Beurteilung des schulischen Englischunterrichts. Dem Unterricht wird zwar attestiert, er habe ein solides Fundament der Sprachkompetenz (v.a. in Bezug auf Lexik und Grammatik) geschaffen und insbesondere die Fähigkeit zum Verstehen schwieriger Sachtexte ausgebildet (und damit auch die weitgehend problemlose Lektüre wissenschaftlicher Texte im Studium ermöglicht), andererseits zeichnen sich drei Problembereiche ab, in denen die Herausbildung wichtiger Kompetenzen nicht in dem von der Realität geforderten Ausmaß stattfand:

- ▶ Die mangelnde Konfrontation mit authentischen Hörsituationen verhinderte die Ausbildung von Hörverstehensstrategien, die die Bewältigung auch schwieriger, anspruchsvoller Kommunikationssituationen ermöglichen.
- ▶ Auch Umgangssprache und Alltagskommunikation fanden nicht genügend Berücksichtigung. So wurde die mangelnde Beherrschung von Floskeln, Wendungen und Kommunikationsstrategien für *small talk* und informelle Gespräche als „peinlich“ und „sehr störend“ und damit auch als Ursache eines kommunikationsbegleitenden Unsicherheitsgefühls empfunden, das „die Freude am Gespräch“ immer wieder beeinträchtigte.
- ▶ Beklagt wurde ferner die unzureichende Vermittlung von Strategien zur selbstständigen Erweiterung der Sprachkompetenz (z.B. zum Erwerb eines berufsspezifischen Wortschatzes). Sieht die Wirtschaft die Schule in der Pflicht, eine Fremdsprachenkompetenz auszubilden, „die später in der Berufsausbildung erweitert und spezifiziert werden kann“ (Finkbeiner 1995: 31), so ist dies nicht ohne die Vermittlung sinnvoller kognitiver und metakognitiver Strategien möglich. Der oben dargestellte unbefriedigende Befund wird bestätigt durch die Befragungsergebnisse von Finkbeiner (1995: 272f.), die bei weniger als 10 % der befragten Schüler aus 7. und 8. Klassen von Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien *learner awareness* und sinnvollen Strategieneinsatz feststellt. Es ist zu befürchten, dass in der Sekundarstufe II keine grundlegende Änderung stattfindet.

Wie bedeutend eine systematische Strategievermittlung im Englischunterricht nicht nur im Hinblick auf das Lernen nach der Schule sondern auch für den Spracherwerb „neben“ der Schule ist, zeigt eine Befragung von Realschülern/schülerinnen der Klassen 5 bis 10 (n=118) (Aßbeck 1996, nicht veröff. Daten): 40 % (5. Kl.) bzw. 65 % (10. Kl.) der Schüler/Schülerinnen berichteten davon, sie würden auch außerhalb des Englischunterrichts versuchen Wörter zu lernen – zu Themenbereichen, mit denen sie sich in ihrer Freizeit beschäftigen und die sie mit englischem Input konfrontieren (Musik, Filme, Sportsendungen,...). Die niedrige Selbsteinschätzung hinsichtlich des Behaltenserfolgs zeigt die lernstrategische Hilflosigkeit der Schüler / Schülerinnen. Die Klage darüber, dass sie ihre außerhalb der Schule erworbenen Sach- und Wortschatzkenntnisse nicht in den Unterricht einbringen könnten und diese Lernbemühungen so auch nicht gewürdigt würden, zeigt aber auch, dass Lernerorientierung, Individualisierung und der Brückenschlag zwischen schulischem und außerschulischem Lernen manchmal doch nur Schlagworte geblieben sind. Dabei wird offensichtlich nur allzu oft übersehen, dass diese Prinzipien schulischen Lernens nicht nur Lernprozesse optimieren, sondern auch eine positive Einstellung zum lebenslangen Lernen und zur Nutzung aller Lernchancen prägen sollen.

### Moderne Zeiten – gute Zeiten?

Bereitet der Englischunterricht des 21. Jahrhunderts konsequenter auf die Anforderungen der außerschulischen Realität vor? Inwiefern trägt der gymnasiale Englischunterricht zur Studierfähigkeit seiner Schüler / Schülerinnen bei?

Eine Studie von Annette Schraml (2010), durchgeführt anhand von Leitfadeninterviews an 28 Studierenden verschiedener Fachrichtungen, zeigte deutlich, dass die Kluft zwischen fremdsprachlichen Anforderungen des Studiums und den im Englischunterricht vermittelten Kompetenzen keineswegs überbrückt ist.

Schraml (2010: 15ff.) identifiziert drei Problembereiche, in denen die befragten Studierenden sich auf die sprachlichen Herausforderungen inadäquat vorbereitet fühlen:

- ▶ Wissenschaftliches Erarbeiten erfordert die zügige und informationsverarbeitende Lektüre umfangreicher Texte, die mangels effektiver Lesestrategien zahlreiche Studierende vor erhebliche Probleme stellt, zumal die lesebegleitende kontextuelle Erschließung unbekannter Wörter keine Routinehandlung ist, sondern meist zu einem Lesestopp führt, somit das Lesetempo verringert und die Informationsverarbeitung behindert.
- ▶ Seminare in der Fremdsprache, englische Gastvorträge usw. erfordern automatisiertes Dekodieren und das reibungslose Ineinandergreifen von *bottom up* und *top down* – Prozessen. Mangelnde Vertrautheit mit unterschiedlichen Varietäten und dialektalen Färbungen sowie fehlende Routine im Erschließen unbekannter Wörter beeinträchtigen das Hörverstehen und behindern die Informationsaufnahme.
- ▶ Befragte, die nicht auf die Erfahrung eines Auslandsaufenthalts und auf authentische Kommunikationssituationen zurückblicken konnten, berichteten von erheblichen Formulierungsproblemen und vor allem von Angst vor freien Äußerungen. In den meisten Fällen wird der Mangel an Sprechgelegenheiten im Englischunterricht verantwortlich gemacht für die Sprechhemmungen. Die Anforderungen des wissenschaftlichen Diskurses in fremdsprachlichen Veranstaltungen – sachbezogenes Argumentieren, präzises Formulieren, Kohärenz der Aussage etc. – führen deshalb zu einer Verstärkung der Sprechhemmungen, zumal auch Kompensationsstrategien keineswegs Routine sind.

Unabhängig vom jeweiligen Studienfach, so das Fazit von Schramls Studie (2010: 21ff.), erwarten die Befragten aufgrund ihrer Defiziterfahrungen im Studium vom Englischunterricht die Vermittlung von Lesestrategien, die Schulung des Hörverstehens unter möglichst realitätsnahen Bedingungen sowie eine intensive Schulung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit. Sollte all dies nicht schon längst unterrichtliche Routine sein?

Handelte es sich bei den bisher erwähnten Populationen weitgehend um „Amateure“ – d.h. Spracherwerb und Sprachgebrauch sind zumeist nicht Ziel und Kern der Studien- und Berufstätigkeit – so soll jetzt eine Gruppe von „Experten“ untersucht werden. Hierbei handelt es sich um Lehramtsstudierende (n=29) des Faches Englisch, die (Aßbeck 1999, nicht veröff. Daten) nach einem Aufenthalt von mindestens sechs Monaten im englischsprachigen Ausland zu ihren Spracherwerbsbemühungen während dieses Aufenthalts befragt wurden. Da diese „Experten“ wenige Jahre nach ihrem Auslandsaufenthalt die Fremdsprache unterrichten werden, bildeten folgende Hypothesen den Ausgangspunkt der Untersuchung:

1. Die Personengruppe hat ein hohes Interesse an einem möglichst effektiven Spracherwerb.
2. Die Personen reflektieren als zukünftige Gestalter schulischen Fremdsprachenlernens die Bedingungen effektiven Spracherwerbs.
3. Die Befragten entwickeln deshalb in Vorbereitung des Auslandsaufenthalts oder spätestens während des Aufenthalts ein Spektrum von Strategien zur Effektivierung des eigenen Spracherwerbs.

Hypothese 1 wurde weitgehend bestätigt: Für 60 % der Befragten war die Verbesserung der Sprachkompetenz der hauptsächliche Beweggrund, 24 % waren vor allem an der Begegnung mit der fremden Kultur interessiert und nannten den Spracherwerb als zweitwichtigstes Motiv. Die Verbesserung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit war für beide Gruppen der bedeutendste Einzelaspekt. Die Befragungsergebnisse zu Hypothesen 2 und 3 geben hingegen Anlass zur Sorge: Lediglich 55 % der Befragten setzten sich bewusst mit dem fremdsprachlichen Input auseinander, der Rest vertraute auf den inzidentellen Erwerb im *language bath*. Lediglich eine Minderheit von 27,6 % bemühte sich um systematischen Wortschatzerwerb und setzte dazu auch gezielt Lerntechniken ein. Wichtige Erwerbsstrategien wie *negotiation*, d.h. die interaktive Klärung von Inhalten oder Formulierungen, und systematisches Hypothesentesten fanden kaum Anwendung.<sup>1</sup> Alle Befragten sahen ihr „naives“ Erwerbsverhalten in der Retrospektive sehr kritisch und bedauerten den Verzicht auf eine aktivere Beschäftigung mit der Fremdsprache, da bereits wenige Monate nach dem Auslandsaufenthalt der Verlust der gewonnenen (und teilweise durchaus selbstkritisch als relativ gering wahrgenommenen) Sprachkompetenz deutlich spürbar wurde (vgl. auch Ehrenreichs Kritik am Mythos des „Sprach- und Kulturbades“, Ehrenreich 2004: 444).

Die Ergebnisse dieser Befragungen (vgl. auch Meißner & Schröder-Sura 2009 mit ähnlichem Fazit) zeigen, dass *learner awareness* und Strategienvermittlung selbst nach 30jähriger Thematisierung in der Fachliteratur nur sehr geringe Spuren bei den Lernern / Lernerinnen hinterlassen haben. Besonders beunruhigend ist das Wissens- und Reflexionsdefizit bei Lehramtsstudierenden, denn es ist nur schwerlich zu erwarten, dass Englischlehrkräfte, die sich mit Lernstrategien nicht bewusst auseinandergesetzt haben, diese dann in sinnvoller Weise in den Unterricht integrieren werden (auch wenn Lehrpläne und Lehrbücher dies mittlerweile nahelegen). Damit würde ein unheilvoller Kreislauf perpetuiert.

### **Kriterien und Praxisbeispiele für einen realitäts- und lernerorientierten Englischunterricht**

Die Populationen der dargestellten Studien mögen sehr unterschiedlich sein, der Englischunterricht mag aus der Retrospektive, aus der Sicht von aktuell betroffenen Schülern/Schülerinnen (Sambanis 2009) oder aus der Perspektive beruflicher Anforderungen betrachtet werden, letztlich ergeben sich daraus stets die gleichen (wenigen) Kernforderungen an den Englischunterricht:

<sup>1</sup> Aus diesem Grund wird an der Universität Regensburg seit dem WS 1999/2000 eine Blockveranstaltung als Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt angeboten, in der die Studierenden in Theorie und Praxis mit den wichtigsten Spracherwerbsstrategien vertraut gemacht werden.

1. Der Englischunterricht muss für alle Teilkompetenzen und Fertigkeiten Methodenkompetenz vermitteln und Schüler/Schülerinnen in die Lage versetzen, zunehmend ihren Spracherwerb selbstständig zu gestalten. Dies impliziert, dass der Englischunterricht sich nicht auf das Sprachlernen in der Schule beschränken darf, sondern Anregungen zum selbstgesteuerten und interessegeleiteten Spracherwerb außerhalb des Unterrichts geben, die Ergebnisse aber in den Unterricht integrieren soll.

Dieses Bewusstsein für die Verfügbarkeit von nützlichem sprachlichem Input auch in der unmittelbaren Umgebung begleitet vom Interesse am eigenständigen Erschließen von Sprache sollte schon sehr früh, d.h. bereits im Englischunterricht der Grundschule geweckt werden, um so eine Einstellung zu schaffen, die eines der wesentlichen Merkmale des *good language learner* (Rubin 1975) darstellt, nämlich die Bereitschaft alle verfügbaren Inputquellen für den Spracherwerb zu nützen.

#### Praxisbeispiel Grundschule:

Geben Sie Ihren Schülern den Auftrag, zu Hause im Vorratsschrank nach Lebensmitteln zu suchen, die auch die englische Bezeichnung (meist erkennbar am GB-Zeichen) auf der Packung aufweisen. Die Schüler schreiben (evtl. unterstützt von den Eltern) die englische Bezeichnung von 1–2 Produkten auf eine große Wortkarte und bringen diese und das Produkt in die darauffolgende Englischstunde mit, in der sie zunächst (mit Unterstützung der Lehrkraft) ihr Produkt vorstellen. Die Lehrkraft wiederholt (evtl. mit Hilfe der Handpuppe) das (neue) Wort mehrmals in verschiedenen Kurzkontexten (“Oh, I like...”. “Winnie, do you like...?” etc.), um Aussprache und Bedeutungszuweisung zu sichern und übt den Wortschatz dann spielerisch-rezeptiv (z.B. die Handpuppe ist hungrig und bittet um verschiedene Lebensmittel, die die Schüler ihr bringen) und spielerisch-produktiv ein (z.B. die Produkte werden auf den Schülertischen verteilt, ein Schüler „kauft“ unter Verwendung von Mini-Dialogen 3 Produkte ein und muss sie anschließend auf dem Lehrerpult aufeinander stapeln. Die Produkte, die dabei herunterfallen, gehen zurück an den „Verkäufer“).

In der Sekundarstufe I sollte das eigenständige Sammeln von Input in anspruchsvollerer Form, aber gleichzeitig mit größerer Entscheidungsfreiheit fortgesetzt werden. Hier sollten auch im Rahmen der Textarbeit Strategien (eigenständiges Erschließen, Wörterbuchbenutzung, gedächtnisfreundliche Fixierung des Wortschatzes etc.) und *language awareness* (Bedeutung von Kollokationen, Phrasen, Formeln usw. für den Sprachgebrauch, Kohäsionselemente,...) entwickelt werden als Voraussetzung für den sinnvollen selbstständigen Spracherwerb.

**Praxisbeispiel Sekundarstufe I:**

Machen Sie die Schüler auf die verschiedenen Gelegenheiten aufmerksam, in ihrem Alltag englisches Sprachmaterial „nebenbei“ wahrzunehmen und ihm als (subjektiv) wichtig empfundene Sprachelemente zu entnehmen (Speisekarten in indischen/chinesischen Restaurants, Songs, Stellenanzeigen in überregionalen Tageszeitungen, Interviews in Radio und Fernsehen, Internettexpte etc.). Hängen Sie im Klassenzimmer ein „Words of the week“-Poster auf und machen Sie es zu einem Ritual des Stundenanfangs, dass ein(e) Schüler(in) 1–3 Wörter oder Phrasen dort festhält, die er/sie als für ihn/sie wichtig oder interessant festgehalten hat. Zusätzlich zur Nennung und Erklärung des Worts/der Phrase soll (in Englisch) dargelegt werden, in welcher Situation man auf dieses Wort gestoßen ist, warum man es als wichtig betrachtet und in welchen Kontexten (Beispielsätze!) es verwendet werden kann. In manchen Klassen mag es sinnvoll sein, ein „Belohnungssystem“ einzuführen, bei dem Schüler, die 10 Wörter beige-steuert haben, eine kleine Anerkennung erhalten (z.B. eine englische Witzesammlung, eine attraktive Sprachzeitschrift etc.).

2. Der Englischunterricht muss möglichst anwendungsbezogen und realitätsnah gestaltet werden, denn nur dann, wenn Sinn und Nutzen einer Lerntätigkeit für die Schüler/Schülerinnen erkennbar ist, findet auch motiviertes und tiefenverarbeitendes Lernen statt. Dies betrifft die Textarbeit, die die Ausbildung sinnvoller Lesestrategien verhindert, wenn primär „Questions on the text“-Kataloge abgearbeitet werden müssen und Textinformationen nicht die Grundlage realitätsnaher *follow-up activities* bilden. Dies betrifft gleichfalls den Grammatikunterricht, der nicht per se abgelehnt wird, sondern seinen Sinn durch die praktische (kommunikative) Anwendung der erarbeiteten Phänomene erhält (Schraml 2010: 23). Natürlich findet auch die Schulung der Sprechfertigkeit aus der Sicht der Schüler/Schülerinnen ihre Berechtigung durch die erkennbare Vorbereitung auf die Realität: Die Simulation von antizipierbaren Alltagssituationen, Englisch als Mittel „echten“ Informations- und Meinungsaustauschs sowie authentische Gesprächssituationen (durch die Kommunikation mit *native speakers* oder *non-native speakers*, die nur durch den Gebrauch des Englischen möglich ist) verleihen dem Englischunterricht Sinn, den die Schüler/Schülerinnen primär in der Verständigungsfunktion der Fremdsprache sehen. Ein Befund von Schraml (2010: 49) sollte zu denken geben: War der erfahrene Englischunterricht sehr anwendungsbezogen ausgerichtet, so wurde er von den Befragten auch als besonders motivierend und effektiv beurteilt. Diese Personengruppe fühlte sich auch auf die fremdsprachlichen Anforderungen im Studium und Beruf sehr gut vorbereitet (Schraml 2010: 29); wurde der Englischunterricht als kaum anwendungsbezogen beurteilt, so waren auch die Einschätzung von Effektivität und Motivation sowie die Selbstwahrnehmung der eigenen Sprachkompetenz negativ.

Zu den unangenehmsten und zumeist als sehr peinlich empfundenen Erfahrungen in der Kommunikation mit *native speakers* zählt das Nichtverstehen von Äußerungen und die damit verbundene Unsicherheit bzgl. einer adäquaten Reaktion. Können wir die Fremdsprache auch unter sehr schwierigen Bedingungen verstehen (nachlässige Sprechweise, Akzent, hohe Sprechgeschwindigkeit,...), fühlen wir uns der Situation häufig auch bei nur geringen produktiven Fähigkeiten nicht so leicht hilflos ausgeliefert. Die Vorbereitung auf die kommunikative Realität beginnt also mit der Kompetenzentwicklung im Bereich des Hör-Seh-Verstehens.



**Praxisbeispiel Sekundarstufe I:**

Wählen Sie einen handlungsbetonten Spielfilm und verwenden Sie daraus eine Passage, in der Handlung und Sprache sich sinnvoll gegenseitig stützen.

Präsentieren Sie die Anfangsszene dieser Passage als Standbild und lassen Sie die Schüler spekulieren:

- ▶ Wie stehen die Personen zueinander?
- ▶ Wie ist die Stimmung einzuschätzen?
- ▶ Was könnte das Gesprächsthema sein?
- ▶ Welche Handlung könnte unmittelbar folgen?

Analysieren Sie dabei zusammen mit Ihren Schülern sorgfältig, welche Elemente jeweils als Informationsträger fungieren (Körpersprache, Gesichtsausdruck, Distanz der Personen, Umgebung,...).

Zeigen Sie anschließend einen Teil der Passage ohne Ton und besprechen Sie dann mit den Schülern, inwiefern die vorherigen Vermutungen bzgl. des Handlungsverlaufs (vermutlich) zutreffend waren und worüber die Personen in der soeben beobachteten Szene gesprochen haben könnten. Erinnern Sie dabei erneut an die Hinweise, welche die oben genannten Informationsträger liefern können. Zeigen Sie nach diesem Gespräch die gleiche Passage mit Ton und erörtern Sie die Ursachen von zutreffenden und falschen Vermutungen.

Spielen Sie dann den nächsten Abschnitt vor und schalten Sie dabei in schneller Abfolge den Ton jeweils für 1-2 Sekunden an und wieder ab. Rekonstruieren Sie dann ausgehend von den kurzen „Verstehensinseln“ des Gehörten zusammen mit den Schülern den Gesprächsinhalt.

Diskutieren Sie abschließend die bisher verwendeten Verstehensstrategien und lassen Sie die Schüler im Anschluss eine weitere Filmpassage zur Anwendung dieser Strategien rezipieren mit einem darauffolgenden Gespräch über den Inhalt (und eventuelle Verständnisprobleme).

Konsequenterweise sollte sich dieser Vorbereitung auf die Rezeptionsprobleme realer Kommunikationssituationen ein Gespräch über den Film oder über im Film thematisierte Probleme mit mehreren *native speakers* anschließen, um die erarbeiteten Strategien auch in einer authentischen Situation anzuwenden – sofern die menschlichen Ressourcen bzw. die Kontakte der Schule dies ermöglichen.

3. Die Nützlichkeit des Englischen im außerschulischen Leben ist mehr als bei anderen Fremdsprachen ein entscheidender Motivationsfaktor und beeinflusst maßgeblich die „Nachhaltigkeit“ der Lernbemühungen (Meißner & Schröder-Sura 2009: 27). Diese Nützlichkeit wird von den meisten Schülern/Schülerinnen in der Möglichkeit der globalen Kommunikation gesehen. Die Attraktivität des Englischunterrichts ist daher eng an die Entwicklung der (mündlichen) Kommunikationsfähigkeit gekoppelt, da diese Kompetenz als das eigentliche Ziel des Fremdsprachenunterrichts betrachtet wird, wie die MES-Studie nachweist (Schröder-Sura, Meißner & Morkötter 2009: 11). Der Englischunterricht muss daher möglichst oft authentische Kommunikationssituationen ermöglichen, die kommunikative Realität im Klassenzimmer (spielerisch) simulieren, um den Schülern regelmäßig die Gelegenheit zu bieten, sich zunehmend als kommunikativ kompetent und für die Realität gerüstet wahrzunehmen.

Häufig finden, wie bereits frühere Untersuchungen gezeigt haben, reale fremdsprachliche Kommunikationssituationen im eigenen Land statt und erfordern die Vermittlung von Sachkompetenz in der Fremdsprache (von der einfachen Wegbeschreibung bis hin zur komplexen Erklärung des Funktionierens oder der Handhabung einer Maschine). Diese Situationen bergen meist ein gewisses Überforderungspotential, das bei wenig risiko- und experimentierfreudigen

Sprachbenutzern zu Vermeidungsstrategien oder sogar zum völligen (peinlichen) Verstummen führen kann.

Es ist daher wichtig, Schüler an solche Situationen früh zu gewöhnen, damit ihre kindlich-unbefangene Sprechfreude in der Fremdsprache durch zunehmende Routine und strategische Kompetenz in eine grundsätzliche Sprechbereitschaft übergeführt werden kann, die auf dem Vertrauen in die bisher positiven Kommunikationserfahrungen im Unterricht beruht.

### **Praxisbeispiel Sekundarstufe I:**

In einer 7. Klasse wurden zwei kurze Texte zum Thema „Mountain biking“ mit dem spezifischen thematischen Vokabular behandelt. Dieses Thema soll nun Ausgangspunkt für die Simulation einer Kommunikationssituation sein.

Die Klasse wird in verschiedene Gruppen von jeweils 3-4 Schülern eingeteilt. Einige Gruppen erhalten Fotos von Mountainbikes und dem notwendigen Zubehör (Helm, Rucksack,...) und einigen Angaben zu Preis und Material. Diese Gruppen sollen beraten, wie sie ihre Mountainbikes möglichst attraktiv einem potentiellen Käufer anpreisen könnten, um ihn zum Kauf zu bewegen. Andere Gruppen erhalten zu einer bekannten Urlaubsregion eine Wanderkarte mit Trekking- und Mountainbikerouten. Sie sollen sich vorstellen, in einem Fremdenverkehrsbüro tätig zu sein und sportlich interessierten Touristen Routen für attraktive Mountainbike-Touren zu empfehlen, dabei aber auch die nötigen Sicherheitshinweise nicht zu vergessen.

Die restlichen Gruppen sind die „Käufer“ und „Touristen“. Sie diskutieren, welche Aspekte eines Mountainbikes für sie bei einem Kauf entscheidend sind bzw. welche Informationen sie über mögliche Mountainbike-Touren einholen würden.

Haben die Gruppen ihre vorbereitende Arbeit abgeschlossen, gehen die „Käufer“ und „Touristen“ zu den verschiedenen „Mountainbike-Geschäften“ bzw. „Fremdenverkehrsbüros“, lassen sich beraten und entscheiden sich abschließend für ein Angebot.

Es kann sich eine kurze „Evaluationsphase“ anschließen, in der die „Käufer“ und „Touristen“ kurz begründen, warum sie gerade das Angebot dieser Gruppe so überzeugt hat.

Idealerweise sollten die „Käufer“ und „Touristen“ nicht Schüler der gleichen Klasse sein, sondern „Außenstehende“ (ältere Schüler, Praktikanten, Lehrerkollegen), da auf diese Weise das Gespräch an Unvorhersagbarkeit und Realitätsnähe gewinnt.

### Praxisbeispiel Sekundarstufe I-II:

Die Schüler stellen sich nach dem „Kugellagerprinzip“ (auch als „Onion“ bezeichnet, vgl. Klippel 1991: 9) in einem inneren und einem äußeren Kreis zueinander gewandt auf, sodass jeder Schüler ein Gegenüber und somit einen Gesprächspartner hat. Die beiden Partner kommunizieren miteinander über ein festgelegtes Thema; nach relativ kurzer Gesprächszeit (1–2 Minuten, je nach Komplexität des Themas) bewegt sich auf ein Signal hin der äußere Kreis weiter zum nächsten Partner und führt das Gespräch erneut. Der Wechsel wird mehrmals durchgeführt. Dieses kommunikative Arrangement hat u.a. zwei bedeutende Vorteile:

- a) Die Sprechenden erlangen (im „geschützten Raum“ des Partnergesprächs) durch das wiederholte Durchlaufen des gleichen Gesprächs zunehmend Routine und Selbstsicherheit, können dabei aber auch Formulierungen abändern (u.U. veranlasst durch den vom Partner gebotenen Input) und so – aus ihrer Sicht – optimieren.
- b) Diese Aktivitätsform ist sehr vielseitig für verschiedene Ziele und Kompetenzstufen einsetzbar:
  - ▶ In den Jahrgangsstufen 5 und 6 können auf diese Weise die *tenses* kommunikativ geübt werden, z.B. “Tell your partner what you did last Sunday”.
  - ▶ In den Jahrgangsstufen 7–9 kann das kommunikative Üben von Grammatikphänomenen oder von thematischem Wortschatz mit der Diskussion kontroverser Fragen verbunden werden, z.B. die Verwendung des *conditional* beider Diskussion der Meinungen zu “The education department has decided to reduce the summer vacation to one week and to extend the winter vacation to seven weeks in order to cut down on heating costs. Would this be ok for you?”
  - ▶ In den Jahrgangsstufen 10–12 kann das Verfahren dazu dienen, vor der Diskussion eines Themas im Klassengespräch verschiedene Meinungen einzuholen und auch seine eigene Meinung zu überdenken, z.B. bzgl. der Aussage “Celebrities, in particular singers and actors/actresses, are often idols for young people. Their private lives, however, are frequently far from being desirable models. Therefore the media should not provide any information on their private lives.”

### Schlussbemerkung

Spracherwerb ist erheblich von den Einstellungen der Lernenden abhängig, die wiederum von den Antworten auf folgende Fragen bestimmt werden: Wird der Gebrauch der Fremdsprache als sinnvoll empfunden? Ist er mit positiven Erfahrungen verbunden? Fühlen sich die Lernenden den Gebrauchssituationen gewachsen? Macht das Kommunizieren in der Fremdsprache sogar Spaß? Die Erfüllung dieser Bedingungen erfordert heute mehr denn je das (zumindest mediale) Überschreiten der Grenzen des Klassenzimmers. Dabei sollte jedoch nicht vergessen werden, dass die Grundvoraussetzungen für die erwünschten Einstellungen im Klassenzimmer gelegt werden und hierbei die Lehrkraft die zentrale Figur ist – nicht nur in ihrer Rolle als Lehrende, sondern auch als Modell des erfolgreichen Spracherwerbers und kompetenten Benutzers der Fremdsprache. Nicht von ungefähr beginnen die “ten commandments for motivating language learners” von Dörnyei und Crizér mit dem Gebot “Set a personal example with your own behaviour” (1998: 215).

## Bibliographie

- Beneke, J. (1989). Betriebsinterner Fremdsprachenunterricht: Tendenzen und Perspektiven. In: Kleinschmidt, E. (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis*. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, 319–334.
- Dörnyei, Z. & Crizér, K. (1998). Ten Commandments for motivating language learners: results of an empirical study. In: *Language Teaching Research* 2, 203–229.
- Ehrenreich, S. (2004). *Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrausbildung*. (MAFF Bd. 10). Berlin: Langenscheidt.
- Finkbeiner, C. (1995). *Englischunterricht in europäischer Dimension: Zwischen Qualifikationserwartungen der Gesellschaft und Schülereinstellungen und Schülerinteressen. Berichte und Kontexte zweier empirischer Untersuchungen*. Beiträge zur Fremdsprachenforschung 2. Bochum: Brockmeyer.
- Klippel, F. (1991). *Keep Talking: Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge: CUP.
- Meißner, F.-J. & Schröder-Sura, A. (2009). Studierende erinnern sich an ihren schulischen Französischunterricht: Eine quantitative Untersuchung. In: *Französisch heute* 40 (1), 24–36.
- Raasch, A. (1997). Deutscher Industrie- und Handelstag. Anforderungsprofile für handlungsorientierte Sprechfertigkeiten. In: *Zielsprache Französisch* 29 (1), 16–17.
- Rubin, J. (1975). What the ‚Good Language Learner‘ Can Teach Us. In: *TESOL Quarterly* 9 (1), 41–51.
- Sambanis, M. (2009). Stärken und Schwächen des Fremdsprachenunterrichts. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3, 9–12.
- Schraml, A. (2010). *Der Englischunterricht aus der Retrospektive – über Einsatz und Nutzen schulisch erworbener Sprachkompetenzen im Studium und Beruf: eine empirische Untersuchung*. Unveröff. Zulassungsarbeit Universität Regensburg, Institut für Anglistik und Amerikanistik.
- Schröder-Sura, A., Meißner, F.-J. & Morkötter, S. (2009). Fünft- und Neuntklässler zum Französischunterricht in einer quantitativen Studie (MES). In: *Französisch heute* 40 (1), 8–15.
- Solmecke, G. (1976). Die Verwendung des Englischen durch ehemalige Hauptschüler. In: *Englisch* 11 (1), 1–5.
- Stedtfeld, W. (1976). Der Gebrauchswert des Englischen für Absolventen und Schüler der Hauptschule. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 23 (4), 365–374.
- Stedtfeld, W. (1978). Die Verwendung des Englischen durch Absolventen der Realschule: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.). *Beiträge zum Verhältnis von Fachsprache und Gemeinsprache im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II*. Heidelberg: Groos, 67–110.
- Weiß, R. (1992). Fremdsprachen in der Wirtschaft: Bedarf und Qualifizierung. In: Kamer, R. & Weiß, R. (Hrsg.). *Fremdsprachen in der Wirtschaft*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 77–178.