

Editorial

Die vierte Ausgabe von ForumSprache enthält fünf wissenschaftliche Beiträge und zwei Praxisbeiträge. In der Rubrik „Kontroversen“ geht es dieses Mal um einen Rückblick auf die kommunikative Wende, die in Deutschland maßgeblich von Hans-Eberhard Piepho angeregt und gestaltet wurde. Zwei Autoren, Richard Matthias Müller und Christoph Edelhoff, setzen sich in kritischem oder würdigendem Rückblick mit den Theorien und Praxisvorschlägen von Hans-Eberhard Piepho auseinander. Da sie dabei von unterschiedlichen Akzenten für die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ausgehen, ergibt sich eine nachdenklich stimmende Differenz in der Einschätzung. Wir hoffen, dass unsere Leserschaft dadurch motiviert wird, selbst in unserem FORUM (<http://www.hueber.de/forum-sprache/forum>) in die Diskussion einzusteigen und ebenfalls zu Piepho, zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht und seinen Kernideen oder dessen Einschätzung durch unsere Autoren Stellung zu beziehen.

Die wissenschaftlichen Beiträge beziehen sich, wie in ForumSprache üblich, auf mehrere Sprachen, unterschiedliche Lernergruppen und Kontexte; sie basieren auf verschiedenen Forschungsansätzen und zeigen so die ganze Vielfalt der Fremdsprachenforschung. Gilles Breton, Giuliana Grego Bolli und Michaela Perlmann-Balme berichten über Gestaltung und Ergebnisse europäischer Seminare, die dem „Benchmarking“ bei der Beurteilung mündlicher Kompetenzen in Deutsch, Italienisch und Französisch gewidmet waren. Die beiden folgenden Beiträge betreffen das kulturelle Element des Fremdsprachenlernens in theoretischer (Lothar Bredella) und materialbezogener Perspektive (Sylvia Schulze). Jutta Rymarczyk stellt erste Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts zum Erwerb von Schreibkompetenzen im frühen Englischunterricht vor. Der Beitrag von Sabine Doff und Matthias Trautmann lenkt die Aufmerksamkeit auf die Lehrkräfte und deren Reaktionen auf Schülerfeedback zum Englischunterricht.

Im Praxisteil steht dieses Mal der Englischunterricht im Fokus: Wolfgang Mayer-Großkurth zeigt anhand selbst entwickelter Materialien, wie im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe zu interkultureller Sensibilität angeregt werden kann. Der zweite Praxisbeitrag von Richard Dawton bringt viele praktische Anregungen zum Einsatz von *Yes, Minister*, einer authentischen britischen Sitcom, auf unterschiedlichen Lernniveaus. Im Workshop und dem angeschlossenen Video-Kanal (http://www.hueber.de/seite/pg_workshop_fos) finden Sie drei weitere authentische Video-Clips von Pascale Caemerbeke zu ausgewählten Lieblingswörtern im Französischen. Yana Nebolsina, Französischlehrerin für Erwachsene in Luxemburg, ist unserem Aufruf gefolgt und stellt Unterrichtsideen zu Francine's Lieblingswort zur Verfügung. Werfen Sie einen Blick darauf und lassen Sie sich inspirieren. Wir freuen uns auch auf Ihre Ideen über das Kontaktformular.

ForumSprache bietet Ihnen in den weiteren Rubriken viel Interessantes, etwa aktuelle Hinweise auf Tagungsankündigungen, auf viele Webseiten zu Materialien für den Unterricht in verschiedenen Sprachen, dazu Verweise auf Rezensionen neu erschienener Fachbücher zu Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht.

Editorial

The fourth issue of ForumSprache contains five research papers and two “Best Practice” contributions. The section “Kontroversen” (“Controversies”) takes a close look at the communicative turn in German foreign language teaching and Hans-Eberhard Piepho’s role in this paradigm shift. Richard Matthias Müller and Christoph Edelhoff analyse and assess Piepho’s theoretical stance and practical suggestions, arriving at very different conclusions. We hope that their controversial views will stimulate a lively debate among our readers. You can post your comments in our FORUM (<http://www.hueber.de/forum-sprache/forum>). We are looking forward to your views.

The five theoretical contributions are concerned with a variety of languages and teaching/learning contexts, studied from different research perspectives. Gilles Breton, Giuliana Grego Bolli and Michaela Perlmann-Balme report on a series of European benchmarking seminars aimed at the assessment of oral production in German, French and Italian with reference to the Common European Framework. The two following papers deal with the intercultural perspective of language learning from a theoretical (Lothar Bredella on the transcultural versus intercultural-debate) and a practical perspective (Sylvia Schulze on textbooks). Jutta Rymarczyk discusses some findings of her empirical research project on early language learning and the impact of writing. The final contribution by Sabine Doff and Matthias Trautmann focuses on English language teachers and their reactions to feedback from learners.

In this issue BEST PRACTICE looks at the teaching of English. Wolfgang Mayer-Großkurth provides us with copious materials and suggestions for raising intercultural awareness in advanced ELT. The second contribution by Richard Dawton outlines ways of using the British sitcom *Yes, Minister* at different levels. In WORKSHOP and the video section (http://www.hueber.de/seite/pg_workshop_fos) there are three further authentic video clips by Pascale Caemerbeke on favourite French words. Yana Nebolsina, a teacher of French in Luxemburg, shows how she uses these videos in her classes. We hope that these examples will inspire you to develop your own teaching ideas. You can share your suggestions with ForumSprache readers by using our contact form.

Inhalt / Contents

Gilles Breton, Giuliana Grego Bolli, Michaela Perlmann-Balme All different – all equal? Towards cross-language benchmarking using samples of oral production in French, German and Italian	5
Lothar Bredella Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens?	21
Sylvia Schulze Das Lehrwerk als bildprägende Instanz? Die Landesbilder von Großbritannien und den USA bei Schülerinnen und Schülern unter dem Einfluss des Lehrwerks	43
Jutta Rymarczyk Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund	60
Sabine Doff/Matthias Trautmann „Von außen Standards (...) am System angelegt, das letzten Endes nicht verändert wird ...“ Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch: eine Fallstudie	80
Wolfgang Mayer-Großkurth Teaching Intercultural Communicative Competence: Eine Unterrichtssequenz in der Oberstufe	99
Richard Dawton Teaching English through Sitcom: Yes, Minister	120
Richard Matthias Müller Kritischer Blick auf das Konzept des „kommunikativen Englischunterrichts“	141
Christoph Edelhoff Kommunikative Kompetenz revisited – Anmerkungen in einer überflüssigen Debatte	149

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

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

[Ausgabe 04 / 2010] ISBN 978-3-19-186100-1

2. Jahrgang, No 2, 2010

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.

Inhalt / Contents

Gilles Breton, Giuliana Grego Bolli, Michaela Perlmann-Balme	
All different – all equal? Towards cross-language benchmarking using samples of oral production in French, German and Italian	5
Lothar Bredella	
Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens?	21
Sylvia Schulze	
Das Lehrwerk als bildprägende Instanz? Die Landesbilder von Großbritannien und den USA bei Schülerinnen und Schülern unter dem Einfluss des Lehrwerks	43
Jutta Rymarczyk	
Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund	60
Sabine Doff/Matthias Trautmann	
„Von außen Standards (...) am System angelegt, das letzten Endes nicht verändert wird ...“ Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch: eine Fallstudie	80
Wolfgang Mayer-Großkurth	
Teaching Intercultural Communicative Competence: Eine Unterrichtssequenz in der Oberstufe	99
Richard Dawton	
Teaching English through Sitcom: Yes, Minister	120
Richard Matthias Müller	
Kritischer Blick auf das Konzept des „kommunikativen Englischunterrichts“	141
Christoph Edelhoff	
Kommunikative Kompetenz revisited – Anmerkungen in einer überflüssigen Debatte	149

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

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 978-3-19-296100-7

aus Ausgabe 04 / 2010 ISBN 978-3-19-186100-1

2. Jahrgang, No 2, 2010

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.

All different – all equal?

Towards cross-language benchmarking using samples of oral production in French, German and Italian

Gilles Breton, Giuliana Grego Bolli, Michaela Perlmann-Balme

Abstracts

The aim of this paper is to report about how to rate samples of oral performances according to the levels of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). The paper summarizes the outcomes of three benchmarking seminars. The French samples are provided by Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), the German samples by the Goethe-Institut and the Italian samples by CVCL of the Università per Stranieri di Perugia. The method applied was derived from the Council of Europe's document *Manual for Relating Language Examinations to the Common Framework of Reference for Languages* released in 2003. The paper outlines how to carry out such events, and which problems to be aware of.

Ziel dieses Beitrags ist aufzuzeigen, wie mündliche Leistungen in die Niveaus des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER) eingestuft werden können. Er fasst die Ergebnisse dreier Seminare zum „benchmarking“ von mündlichen Kandidatenbeispielen zusammen. Die französischen Beispiele dazu stammen vom Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), die deutschsprachigen Beispiele vom Goethe-Institut und die italienischen von CVCL der Università per Stranieri di Perugia. Methodische Grundlage ist das vom Europarat 2003 veröffentlichte *Manual for Relating Language Examinations to the Common Framework of Reference for Languages*. Der Beitrag beschreibt, wie eine solche „Benchmarking Konferenz“ durchgeführt werden kann und welche Probleme sich ergeben.

Cette contribution a pour principal objectif de montrer comment des exemples de production orale peuvent être situés par rapport aux niveaux du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR). Elle résume les résultats d'un séminaire de calibrage d'examens oraux. Les exemples français proviennent du Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), les exemples allemands du Goethe-Institut et les exemples italiens du CVCL de l'Università per Stranieri di Perugia. Le *Manuel pour relier les examens de langues au CECR*, publié par le Conseil de l'Europe en 2003, en est la base méthodologique. La contribution décrit comment organiser de tels séminaires afin d'aider d'autres organisations à faire de même dans l'avenir. Elle montre enfin comment d'autres organisations peuvent mettre en place ce type de séminaire de calibrage.

Dr. Michaela Perlmann-Balme
Goethe-Institut
Dachauer Str. 122
80637 München
Tel. +49 89 15921-382
Fax: +49 89 15921-102
E-Mail: perlmann-balme@goethe.de

Giuliana Grego Bolli
Prof. Associato di Linguistica Applicata
Direttore del CVCL (Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche)
Palazzina Lupattelli
Via XIV Settembre 75
06124 Perugia
Tel. +39 0755746719
E-Mail: giuliana.bolli@gmail.com

Gilles Breton
1, avenue Léon Journault
92318 Sèvres CEDEX
Telephone: 01 45 07 60 84 - Fax: 01 45 07 60 01
E-Mail: crd@ciep.fr

Introduction

Most people who have learned more than one foreign language at school or in an educational institution have a feeling: There are strong traditions in marking or rating language proficiency. What is a “bad mistake” for teachers of French might not be penalized as harshly by teachers of English or German. In the light of the growing importance of foreign language learning in Europe it is important to provide orientation how to rate performances in a foreign language in such a way that language specific traditions do not play the main role. What is needed is a common basis. *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)* provides the theoretical basis. The next step is a need for illustrative samples of what this basis means in the practical application across the different European languages.

This paper can be seen as the first step towards a cross language benchmarking. By using the procedures provided by the preliminary pilot version of the manual published by the Council of Europe in 2003 – *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)* – language experts rated a set of video samples of three widely spoken languages in Europe – French, German and Italian – in a series of conferences. They analysed the dimensions of spoken language which were defined by the *CEFR* and applied the scales provided there to these video samples. These language samples represent each level of the *CEFR*. They can be used by other language experts across Europe and the world in the process of comparing their own performance samples. These samples set standards and as such can be used to compare “local samples” such as placement or achievement tests of schools and universities.

These benchmarked performances in French, German and Italian are available for experts in the education sector. They can be used in training of teachers and examiners because they allow a practical approach to the understanding of what a level of proficiency means. Secondly, they can be used to standardise rating in educational institutions where language teachers are involved in rating oral proficiency in foreign languages. While at present teacher often use their own concept of a proficiency level and therefore differ from one teacher to the other, the benchmarking samples can be used to standardise these ratings and thus make them fairer and more reliable.

The procedures of conducting these conferences were exactly the same in each of the three languages. These first benchmarking events were conducted by three established examination providers and members of the *Association of Language Testers in Europe (ALTE)*: For French it was conducted by the Centre International d’Etudes Pédagogiques (CIEP), for German by the Goethe-Institut¹, for Italian by CVCL of the ‘Università per Stranieri di Perugia’. All three conferences took place in 2005. Meanwhile there was a fourth conference conducted in Portuguese in the same way in 2006 as well as a conference regarding samples of young learners in English, French, German, Italian and Spanish in 2008. This paper describes not only the main results of the 2005 conferences but also how to carry out such events in order to help organisations in other languages as well as other institutions conducting such events in order to link oral performances to the *CEFR*.

The methodology of the Manual as a basis for the organisation of benchmarking events

The production and the publication of the *CEFR* was just the first step in the implementation of a common framework in the field of language learning, teaching and assessing. North and Schneider (1998: 243) emphasised the importance of ensuring a common interpretation of the scale levels through standardised samples of performances.

1 For German there was a second conference organised by Österreichisches Sprachdiplom (ÖSD) in Vienna in December 2006. Benchmarked samples of this event are published alongside with samples provided by the Goethe-Institut on the DVD *Mündlich* (2008).

The very general brief of the draft manual: *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)* (Council of Europe 2003) was to support the process of standardising, the interpretation of the levels, providing guidelines and suggesting procedures. These procedures are part of a more complex methodology for relating language examinations to the CEFR, providing evidence of the claim made by the majority of examination providers of the linkage of the examinations to the CEFR levels. The above mentioned procedures are presented in four sets in the *Manual* (Council of Europe 2003):

- ▶ Familiarisation (Chapter 3) with the CEFR in order to ensure an in-depth knowledge of the levels descriptors using general and specific tables.
- ▶ Specification (Chapter 4) of the coverage of the examination in relation to the CEFR categories and descriptors at the different levels.
- ▶ Standardisation (Chapter 5) of the interpretation of the CEFR levels through familiarisation activities and a specific training with examples performances calibrated to the CEFR scale using common criteria (CEFR Table 3) followed by benchmarking local performances examples to the framework levels. In order to do that DVDs of performances illustrating the CEFR levels have been produced in French, German and Italian.
- ▶ Empirical validation (Chapter 6) of the results of an examination through a technical corroboration of the linking claimed through specification and standardisation. In order to achieve this, a correlation to an external criterion should be demonstrated. This criterion can either be a test already calibrated to the CEFR or judgements (by teachers, examiners, language experts) based on the CEFR descriptors.

The standardisation of judgments, as described in Chapter 5 of the *Manual*, has been used as common basis in organising the benchmarking events run so far in France, Germany and Italy in order to reach a common interpretation of the CEFR level descriptors in relation to the spoken performance in three different languages. As a first result of these first national benchmarking events, three DVDs have been produced offering the first examples of spoken performances in French, German and Italian. These performances have been linked, by experts' judgment, to the CEFR levels during the above mentioned benchmarking seminars.

The seminars organised so far were intended also to demonstrate how it is possible to use the CEFR scale descriptors and work with them concretely (Grego Bolli 2008), as well as to encourage other institutions to organise local benchmarking events in order to link local examples of spoken performances to the already calibrated samples.

Organising and conducting a benchmarking seminar

A benchmarking seminar addresses both the horizontal and the vertical dimension of the *Framework*. In fact, it implies a cross comparison about performances compared to the vertical dimension, which means levels, defined by descriptors. The horizontal dimension rates qualitative descriptors of language performance.

Organising and conducting a benchmarking seminar requires one to systematically apply a set of procedures taken from Chapter 5 of the *Manual*. These procedures, applied during the seminars run in Sèvres, Munich and Perugia, can be basically divided into three different stages: before, during and after the seminar.

Before the seminar, samples of spoken performances are collected according to a specific format. In order to do this, tasks² at different levels are selected and students at different levels of language proficiency are recruited. A number (around 25) of experts (teachers, examiners, etc), representative of different contexts, are invited to participate and the logistics of each national event is carefully planned.

During the event, the coordinator or the person responsible for each event provides the participants with all the materials to be used during the seminar according to what is indicated in Chapter 5 of the *Manual*. In particular: familiarisation activities, as described in Chapter 5, are run, rating instruments are distributed and voting procedures are set up.

The main rating instruments used during the three above mentioned seminars were: Table 5.4, translated into French, German and Italian from the *Manual* and Table 3 from the national versions of the CEFR.

Participants were also furnished with a supplementary grid, translated into the three languages, giving descriptors for the “plus” levels: A2+, B1+ and B2+ already mentioned. The addition of these three “plus” levels resulted in 9 levels overall. “These 9 levels reflect the linear scale produced in the Swiss research project” (North & Lepage 2005: 5). The participants were encouraged to consult other relevant scales before rating and voting: Overall Spoken Production, Overall Spoken Interaction, Sustained Monologue: Describing experience. The rating material was distributed to all the participants after the Familiarisation activities.

Rating was first done on paper adapting Form B2 (analytic rating form) from the *Manual* in two versions with two different colours in order to distinguish the votes cast before and after discussion. Votes were then recorded electronically with CEFR levels corresponding to buttons on the keypad provided by a specialised French agency. According to the conclusions drawn on the report of the first seminar in Sévres (North & Lepage 2005), it was decided, both in Munich and Perugia, to reverse the original procedure, i.e. going from a global assessment (using Table 5.4) to an analytic one (using Table 3 and the “plus” levels grid).

Before participants started to watch the sequences some initial training was done by watching three sequences intended to represent the three broad CEFR levels: B, C, A (in the order they were presented). Even if only the first evaluation sequence was really used as training material, more time was spent on each of the three finding out according to which descriptors the participants assigned the level, then commenting on the analysis of the Excel table shown after the first voting, reading descriptors and discussing the difficulties and doubts encountered by the participants. The intention was to use the first three sequences as ‘broad’ points of reference for the following rating. As North and Lepage pointed out, this task aimed “to get participants accustomed to the rating instruments and to the process of first recording judgments on paper and then voting electronically, but it also served to show the degree of agreement in the group” (North & Lepage 2005: 7).

Participants were asked to watch a few minutes of the production phase of the first two learners and decide first, as a group, on the broad level (A, B, C) of each learner. During the following discussion participants were asked, by the seminar coordinators, to read the descriptors they focused on in order to link the performances to the level both in relation to the scales and to the criteria in the grids. The descriptors were read, commented on and discussed in relation to each performance; this was done in the context of the descriptors for the level above and below. The training phase was quite successful in clarifying both procedures and criteria as much as possible.

² The tasks used in all the three events were a further development of those developed for standardisation videos in the Swiss research project that had produced the CEFR levels and descriptors. These tasks had been used for English video circulating in April 2004 and were recommended in the Council of Europe’s Brief of Recording.”(North, B. & Lepage, S. 2005. Seminar to calibrate examples of spoken performances in line with the scales of the *Common European Framework of Reference for Languages*, Strasbourg: Council of Europe, 5).

The same basic pattern of rating was then followed in the three benchmarking events:

1. Watching the sequence (Production: Learner A; Production: Learner B; Interaction between Learner A and B).
2. Consulting Table 5.4 (and other scales provided in addition), reflecting and rating the Global Level for both learners individually on Form B2.
3. Consulting criteria grids, reflecting and recording on Form B2 the rating for both learners for the 5 criteria of the grids: Range, Accuracy, Fluency, Interaction and Coherence.
4. Electronic voting: individual votes: Range, Accuracy, Fluency, Interaction and Coherence, Global Level (Livello Globale).
5. Viewing histogram of the individual global judgement.
6. Starting the discussion in small groups.
7. Reporting the results in plenary discussion
8. Viewing the Excel table of the individual votes for each of the five criteria for learner A. Plenary discussion. View of the Excel table of the individual votes for each of the five criteria for learner B. Plenary discussion³.
9. Reflecting and rating individually the final Global Level for learner A and for Learner B on Form B2 (version with a different colour from the one used for the voting before discussion).
10. Electronic voting: Global.
11. Viewing the histogram of global judgements after the discussion.

Only the most problematic recordings were shown twice.

During the seminar in Perugia, it was decided not to split into small groups for the discussion, principally because of time constraints.

After the events, DVDs in French, German⁴ and Italian were edited by each of the institutions responsible for the organisation of the seminars, providing samples of oral performances linked by experts' judgement to the CEFR levels. The results of the ratings have been statistically analysed by Cambridge ESOL and the results commented on and published on the Council of Europe website.

The samples of oral proficiency

The procedure of selecting the samples shown during the presentation of the cross language benchmarking experiences as well as the format and the tasks chosen give a good opportunity of reflecting upon the notion of difference and equality when assessing different languages.

The first step was the selection of the samples to be used during the seminars.

For the CIEP seminar at Sèvres in December 2004⁵, the learners filmed were selected in a systematic way: teachers' evaluations, questionnaires and test results (using the new CEFR based DELF DALF). The performances were viewed by an expert group who rated them onto the CEFR levels and discussed each sample before making a final selection for the seminar.

For the Goethe Institute's seminar in Munich, October 2005⁶, as well as for the CVCL seminar at the Università per Stranieri di Perugia in December 2005⁷, a similar procedure was followed: class observations, teachers' evaluation, learners interviewed by the

3 For most of the sequences.

4 The German DVD contains benchmarked samples from two conferences: Munich 2005 and Vienna 2006. They are published by Langenscheidt *Mündlich* (2008).

5 Seminar to calibrate examples of spoken performances in line with the scales of the CEFR L CIEP, Sèvres, 2-4 December 2004. Report by Brian North and Sylvie Lepage.

6 Seminar to calibrate samples of spoken performances to the CEFR L, Goethe-Institut, Munich, 19th-22nd October 2005. Report by Sibylle Bolton. For the Vienna conference: Benchmarking Conference German: Spoken Performance, Vienna, 7-10 December 2006, organised by the ÖSD, Report on analysis of rating data by Guenther Sigott.

7 Seminar to calibrate examples of spoken performances in Italian L2 to the scales of the CEFR L Università per Stranieri di Perugia; 16th-17th December 2005. Report by Giuliana Grego Bolli.

seminar's coordinators to obtain a clearer idea of the possible performances in relation to the CEFR levels.

As to the tasks, their origin and the format, these were also similar for French and Italian with slight differences. The tasks did not follow the same pattern in German.

For French and Italian, the tasks filmed were a further development of those developed for standardisation videos in the Swiss research project that had produced the CEFR levels and descriptors. They had been used for the English video circulated in April 2004 and were recommended in the Council of Europe's "Brief of recording".

Each recording shows two learners, with no native speaker examiner/interlocutor for French, but one for Italian being present not as an interlocutor but to introduce the topics and help in case of serious breakdown in the communication. The Goethe-Institut decided to introduce a native-speaker interlocutor to probe the learners should this become necessary.

These recordings consist of three phases:

- ▶ a production phase by the first learner delivering a sustained monologue, which may be followed by questions from the other learner; in the German case, the production phase may be followed by questions from the native-speaker interlocutor.
- ▶ a similar production phase by the other learner;
- ▶ a phase of spontaneous interaction between the two learners.

The same test format was used at all levels. The production phase is semi-prepared, i.e. the learners can choose a topic and reflect for 5 to 10 minutes on what they want to say. The interaction phase is spontaneous, elicited by cards containing discussion questions with an element of learner choice for the topics. The two learners can discard topics that do not interest them. The format is more standardised in German and the topic is given at C1 and C2 levels.

For French, recordings with a total duration of 12 minutes were shown in their entirety whereas longer recordings were shortened to extracts of 3-4 minutes for each of the three phases. All the Italian recordings were shown during the seminar (average length 15 minutes).

The elements given above show to which extent the procedures of selection of the learners and the tasks were similar as far as there is a systematic reference to the CEFR levels. The differences mainly concern the presence or absence of an interlocutor as well as the opportunity for the learners to choose the topics. The performances are in fact considerably influenced by the format used.

The cross language benchmarking seminar that was organised at the CIEP in Sèvres in June 2008 took into account the experience of the three previous seminars using the same procedures for the performances and the samples in English, French, German, Italian and Spanish: no interlocutor was used except in case of serious breakdown of communication (which occurred during some filming, because the learners were teenagers); the same format was used for all levels, including the opportunity of choosing the topic, which is of great importance.

Empirical results

The aim of this part is to summarize the main results of the three Council of Europe benchmarking seminars, organised by the members of ALTE: Sèvres (2005), Munich (2005) and Perugia (2005). The following results are extracted from the reports of Neil Jones on the conferences in Sèvres, Munich and of Michael Corrigan about the conference in Perugia.⁸

Jones (2006, 2007) and Corrigan (2006) conducted analyses on data from each seminar and a selection of charts and tables of this material are given here.

Particularly interesting are those results which hint at issues which are related to more than just one language or just one particular circumstance. There are three issues emerging which are of general importance:

- ▶ The level of agreement of raters at each CEFR level
- ▶ The severity or leniency in the application of individual rating criteria
- ▶ The feasibility of using the 9 levels of the CEFR

The level of agreement of raters at each CEFR level

During all of the conferences there were two judgements collected from all the raters. First, there was an individual and independent rating. The result of this first voting was collected then followed by a discussion. The aim of this discussion was to find a consensus about the level of the oral performances which were shown. After this discussion all raters made a second judgement. The results of the first and second or final votes were:

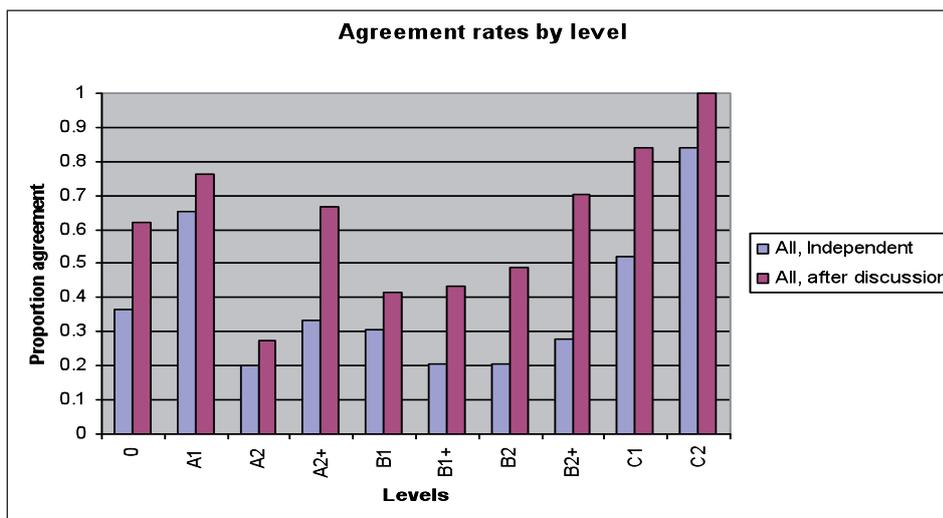


Figure 1: Sèvres - Agreement rates by level before and after plenary discussion

8 Jones, Neil (2006): Seminar to calibrate examples of spoken performance, Goethe-Institut, Munich, November 2005, Report on analysis of rating data, Draft version, 18 September 2006.

Jones, Neil (2005): Seminar to calibrate examples of spoken performance: CIEP Sèvres, 02-04 December 2004. Report on analysis of rating data. Retrieved from: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/SevresreportNj.pdf>

Corrigan, Michael (2007): Seminar to calibrate examples of spoken performance, Università per Stranieri di Perugia, CVCL (Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica), Perugia, 17-18 December 2005. Report on the analysis of the rating data.

Both reports can be downloaded from the web page of the Language Policy Division, Council of Europe: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/illustrationse.html

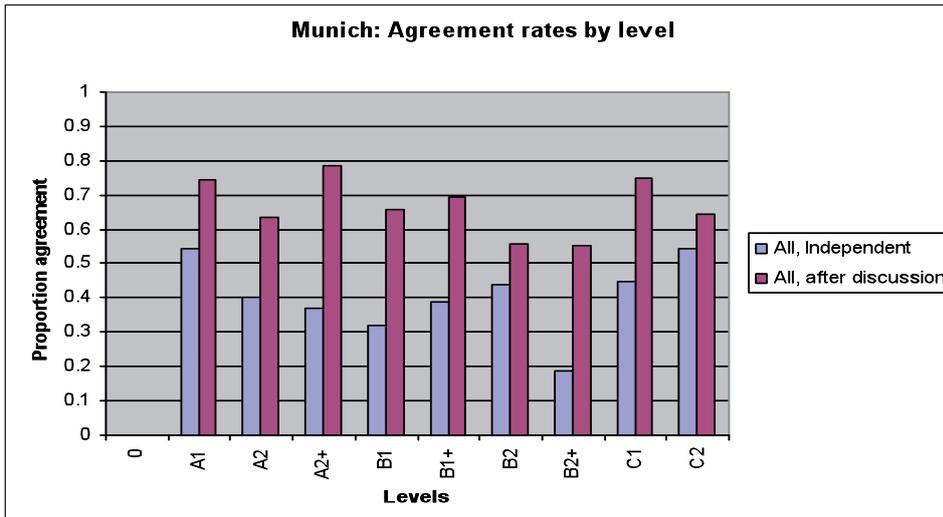
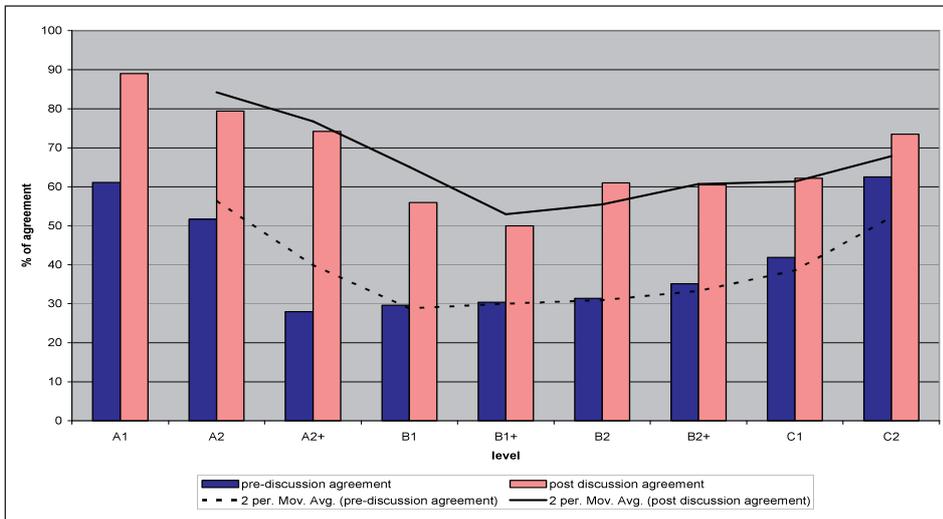


Figure 2: Munich - Agreement rates by level before and after plenary discussion

Figure 3: Perugia - Agreement rates by level before and after plenary discussion⁹

The graphs show that the post discussion levels of agreement were higher at all three conferences. Since some participants were less familiarized with the use of the CEFR than others this is not surprising. This has two consequences. First, it is important to devote enough time to the familiarization during the benchmarking event. Secondly, it is therefore important to make sure that the experts invited to these benchmarking events have as much experience with such votings as possible. Those participants who had experience with conducting oral examinations and with using the CEFR could give more convincing arguments for their votes. The process of reasoning and supporting the argument by giving examples influenced the raters in their interpretation of the levels.

The diagrams also show that agreement at either end of the scale is easier to achieve because there are fewer alternatives. However, it should be recognised that agreement on the levels in the middle – B1, B1+, B2 and B2+ is still high. It only appears low in relation to those levels at either end of the scale.

⁹ We would like to thank the authors of the reports on the benchmarking events in Sèvres and Munich, Neil Jones, and of Perugia, Michael Corrigan, for the first analysis of the data. Both have provided the graphs which are presented here. Final touches to the diagrams in this paper were done by Michael Corrigan.

The severity or leniency in the application of individual rating criteria

A second interesting result of the conferences was the different behaviour of the raters applying the rating criteria of table 3 of the CEFR: “Qualitative aspects of spoken language use”. The five criteria are: range, accuracy, fluency, interaction and coherence. It is possible to see how lenient or severe raters were for each criterion. Shorter bars indicate greater leniency, longer ones greater severity. 0 marks the centre of the scales. The negative numbers show more leniency.

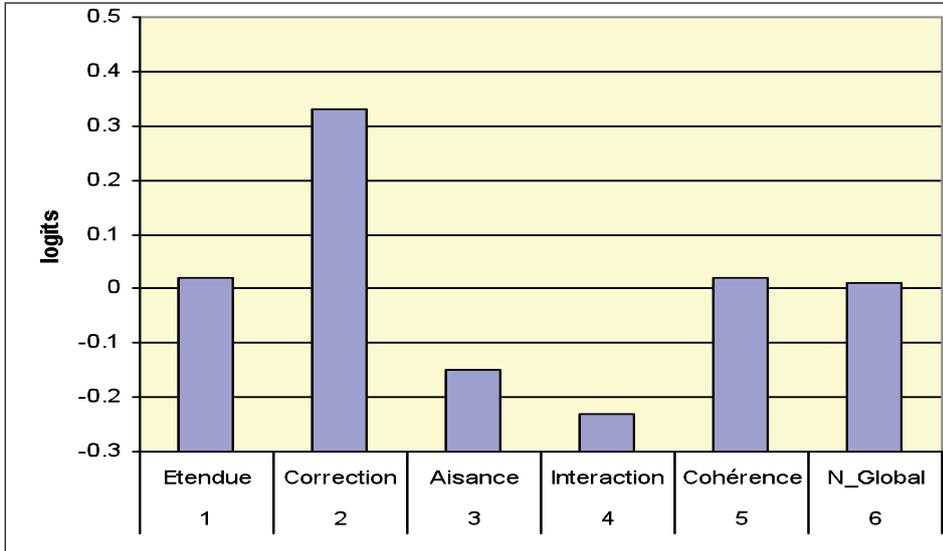


Figure 4: Sèvres - Relative difficulty of rating criteria (FACETS analysis¹⁰)

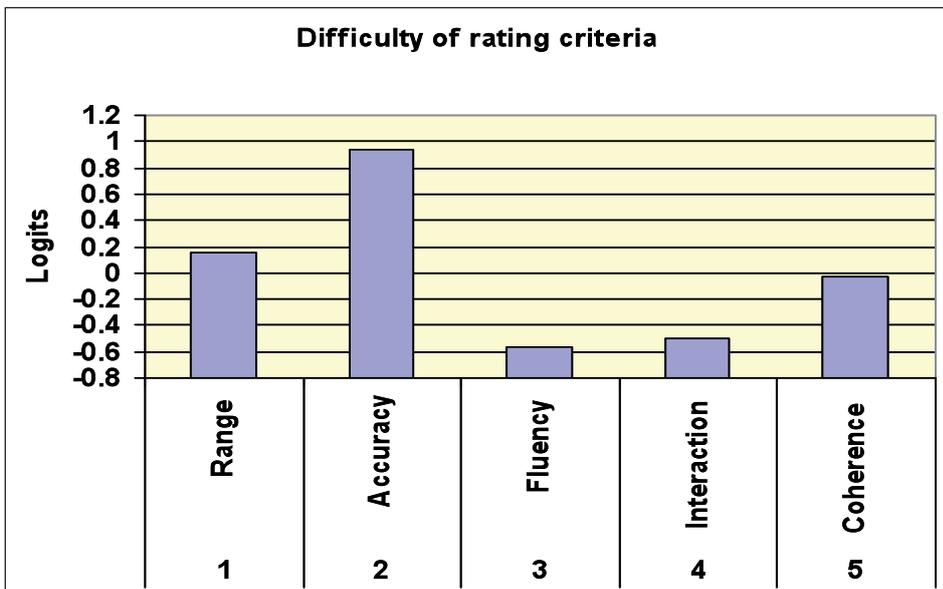


Figure 5: Munich - Relative difficulty of rating criteria (FACETS analysis)

¹⁰ FACETS is a Rasch model statistical computer program published by John M. Linacre 2005.

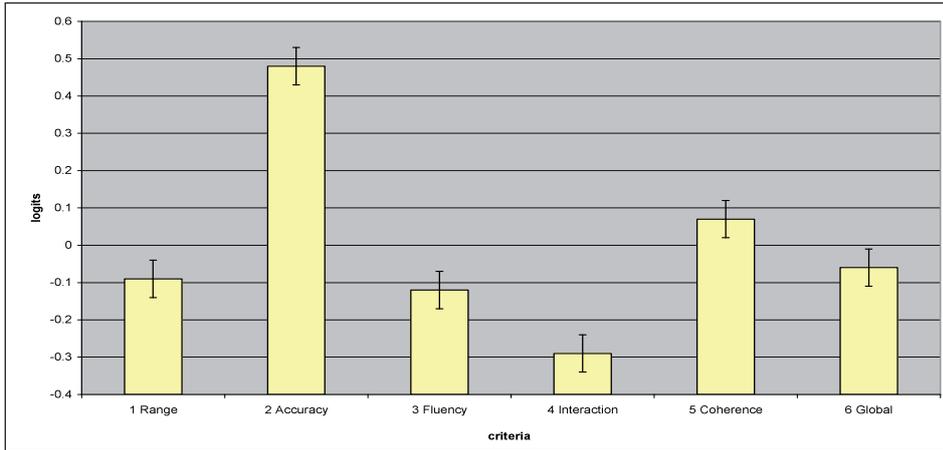


Figure 6: Perugia - Relative difficulty of rating criteria (FACETS analysis)

The criterion “accuracy” was dealt with in the most severe way by raters in all three languages. That means the raters chose a lower level for accuracy than for the other criteria. In contrast to that the criterion “interaction” was rated most leniently by raters who voted on performances in French and Italian, in German this criterion became the second most lenient. “Fluency” was also rated rather leniently. Raters considered the descriptors for higher levels as appropriate.

This behaviour of raters shows that the tradition of measuring knowledge of grammatical rules is still strong among raters for all three languages. According to this tradition counting mistakes is still alive among language teachers and experts. Accuracy in the sense of correctness weighs still more for some raters than the “soft” criteria of interaction and fluency do.

The difficulties of raters using the 9 levels of the CEFR

When conducting the benchmarking conferences the use of the so-called plus-level was focussed on more than was expected. In a number of cases the raters felt that it was not enough to use the six “full” levels: A1, A2, B1, B2, C1 and C2. In order to differentiate the performances in yet finer shades, the three plus-levels A2+, B1+ and B2+ were applied. Moreover, in Sevres and Perugia, there was a level below A1.

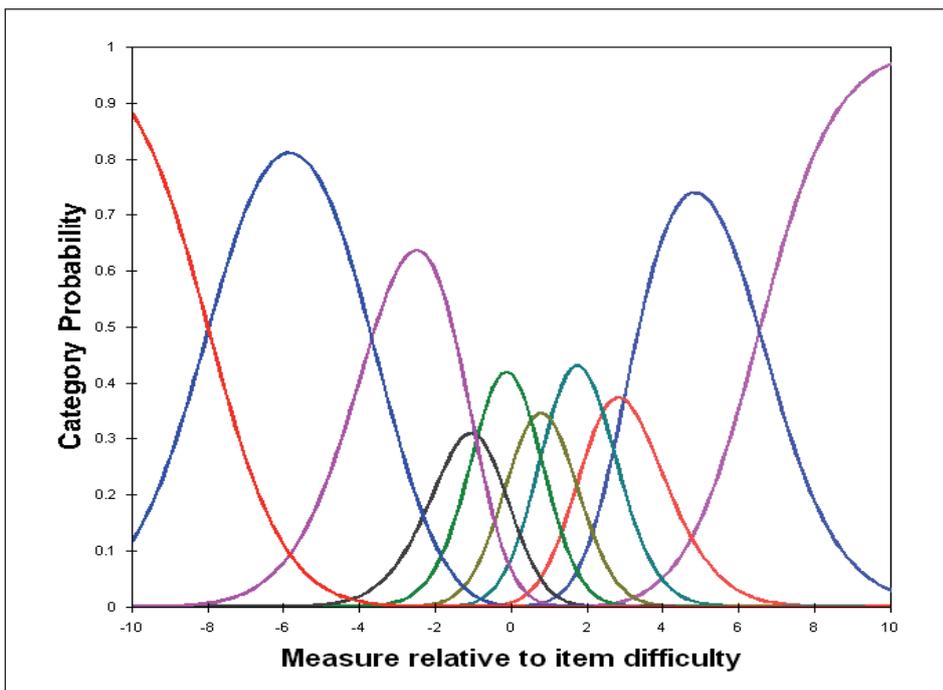


Figure 7: Sèvres – 10 point scale

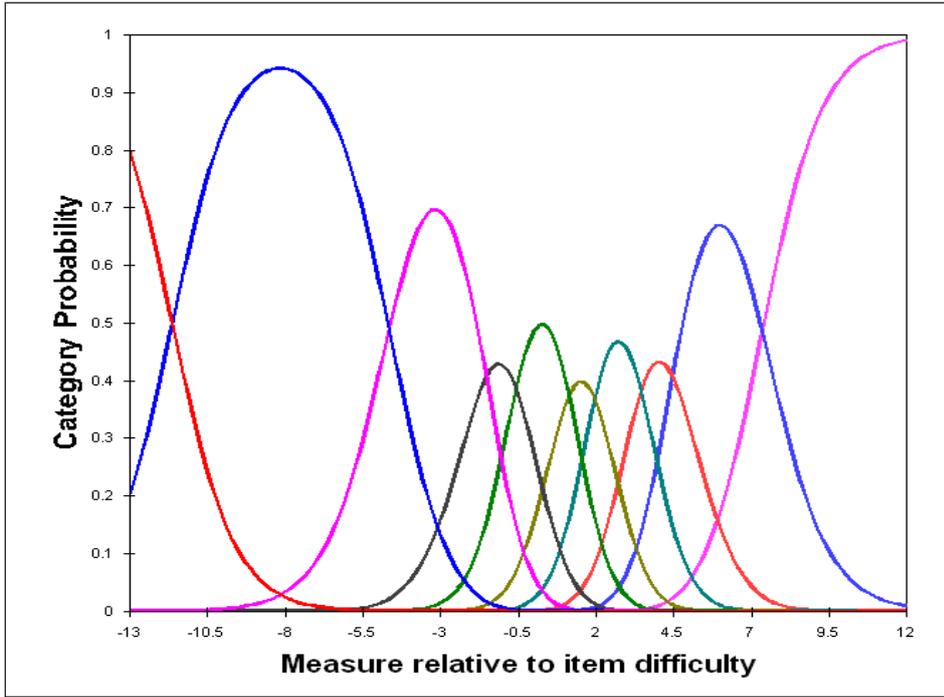


Figure 8: Perugia – 10 point scale

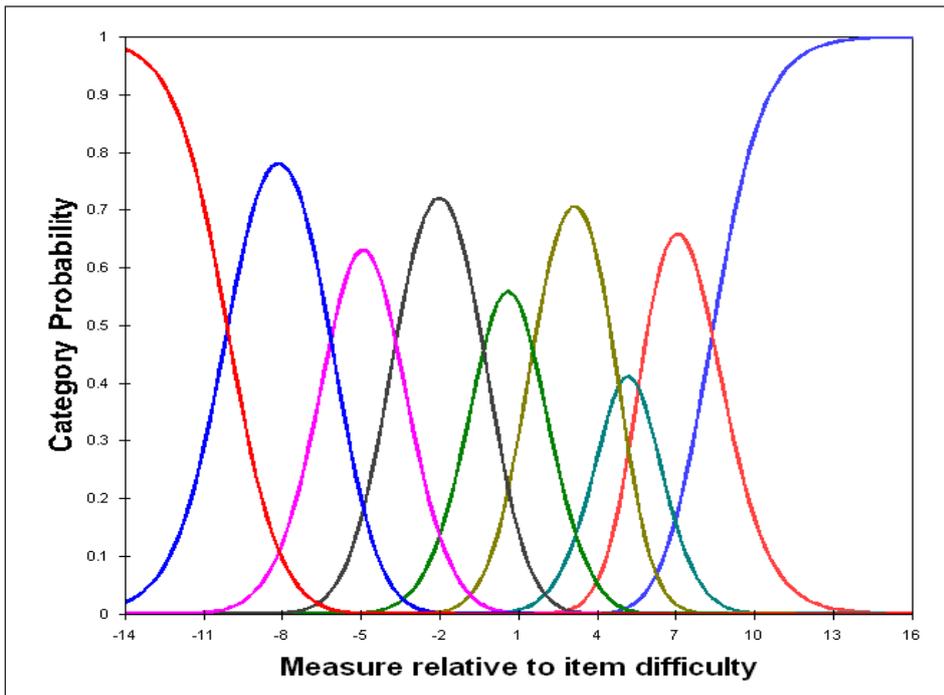


Figure 9: Munich – 9 point scale

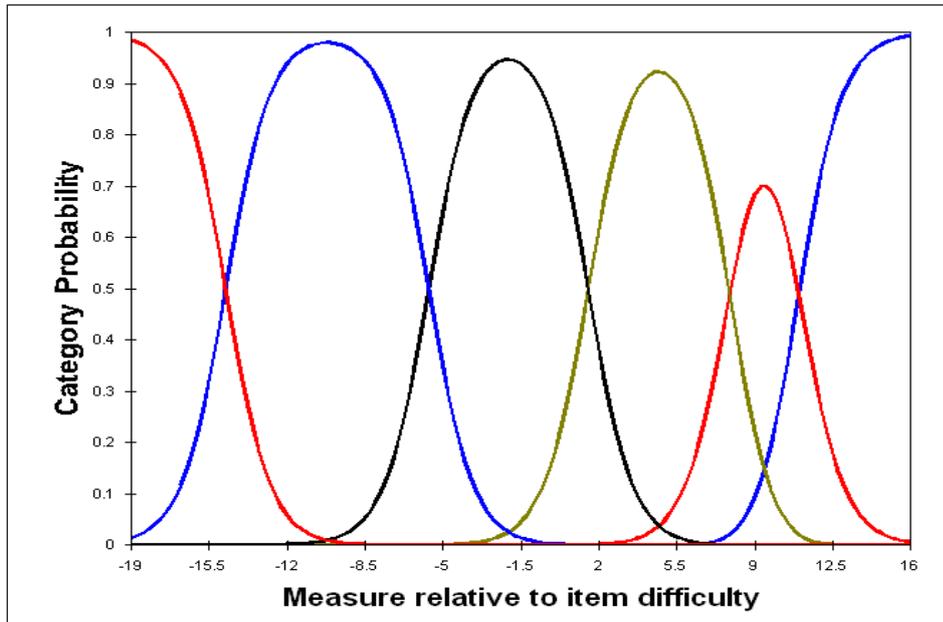


Figure 10: Munich – 6 point scale

The colours for the diagrams are as follows:

Sevres and Perugia		Munich (both scales)
I 1 A0	red	A1 red
I 2 A1	blue	A2 blue
I 3 A2	pink	A2+ pink
I 4 A2+	black	B1 black
I 5 B1	green	B1+ green
I 6 B1+	olive	B2 olive
I 7 B2	turquoise	B2+ turquoise
I 8 B2+	red ii	C1 red ii
I 9 C1	blue ii	C2 blue ii
I 10 C2	pink ii	

It is important to obtain clear agreement between experts about which rating should be given for which level of performance. When using the Many Facet Rasch Measurement (MFRM)¹¹ model clear agreement about the meaning of each level will translate into a clearly-delineated scale. MFRM scales for each event are shown in figures 7, 8 and 9 and a key is provided after figure 10. In each case, for each rating category (A1, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+, C1, C2), the ability level needed to get a particular rating (horizontal axis) is plotted against the likelihood of obtaining it (vertical axis). On the horizontal axis, ability is lowest on the left and on the vertical axis, likelihood is highest at the top of the diagram. The most likely rating for the lowest level of performance can be seen as A1. For the next lowest ability range, as would be expected, A2 is the

¹¹ MFRM can measure candidate/performance ability, task difficulty and rater severity among other aspects of such rating exercises. It is based on a mathematical model which uses the concepts of difficulty and ability to describe the likelihood, in the example of the current research, of each candidate's performance being given a particular rating. In the model, difficulty is broken down into *facets*, such as the severity of the rater and the difficulty of the task. A single scale is used to place (or measure) each element of each facet (e.g. each rater in the rater facet, each candidate/performance in the candidate/performance facet) on a single ability/difficulty scale. When conducting MFRM, there are certain expectations about the way the rating scale is modelled using the ability/difficulty scale. Firstly, each rating should be, for some level of ability, the most likely rating. Secondly, ratings should be monotonic, or the most likely rating *in order*, so lower ratings should be more likely at lower levels of ability and higher ratings at higher level. Greater agreement when using rating scales should lead to a more clearly-defined, monotonic scale when it is modelled using MFRM.

most likely rating. The other ratings follow sequentially across the entire ability range, usually peaking as the most likely rating for a given ability range.

Problems are, however, evident in Figures 7 to 9. For figures 7 and 8, rating categories B1 to C1 are compressed and overlap each other more. In figure 7, the B1 category is never the most likely. In Figure 9, the B1+ and B2+ categories are compressed. These features indicate that the raters found it far more difficult to agree clearly on the rating of these levels. That these problems occurred in the region of the scale containing the plus levels is not surprising. Distinguishing finer shades of proficiency is always more difficult than defining broader categories. A further analysis was done using the same data represented in figure 9 with fewer categories. The number of categories were reduced by collapsing the plus categories into the main categories (i.e. those ratings in A2+ were included in A2, those in B1+ were included in B1, those in B2+ were included in B2). Figure 10 shows that a more clearly-defined system of levels results.

Experience from the Munich conference showed that when it came to the voting the plus-levels functioned more and more as a compromise level for performances that were felt slightly above or below the level.

Other interesting results which came out of the reports of Jones (2005, 2006) and Corrigan (2007) concerned the raters' behaviour: Statistics suggest that the raters were learning or becoming more familiar with the rating criteria, the format of the event and of the examples of oral production as the conference continued. It also reveals that different groups of raters – such as language experts versus non language experts – did not differ in their voting. There is a much greater difference between the way all groups voted on criteria than on one another. This suggests that the influence of groups on voting was not as important as the influence of the different criteria.

Further steps

The events in Sèvres, Munich and Perugia, which were described here were followed by a cross language benchmarking event in June 2008 organised by the CIEP in Sèvres. Building on the experience of the language specific conferences of 2005 there were several changes: Firstly, English and Spanish were integrated so that the DVD published by the Council of Europe (2009) contains samples in five European languages, secondly, the language samples were taken from young learners aged 13 to 18 years old, thirdly, the about fifty experts from the Council of Europe, Goethe Institute, Cambridge ESOL, CVCL of the 'Università per Stranieri di Perugia' and Instituto Cervantes rated samples in two languages, so that there was a link between the ratings across languages. There is also a need for some cross language benchmarking of written production which can be seen as the next most important step in this process of standardising the rating of foreign language performances across Europe.

Bibliography

- Bolton, S. (2006). *Seminar to calibrate samples of spoken performances to the Common European Framework of Reference for Languages*. http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/main_pages/Report%20Seminar%20in%20German.pdf (accessed on 08.07.2010).
- Bolton, S., Glaboniat, M., Lorenz, H., Perlmann-Balme, M., Steiner, S. (2008) *Mündlich. Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch. Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Commission of the European Communities (2007). *Final Report, High Level Group on Multilingualism*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf (accessed on 08.07.2010).
- Corrigan, M. (2007). *Seminar to calibrate examples of spoken performance. Università per Stranieri di Perugia, CVCL (Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica. Report on the analysis of the rating data*. http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Report_Seminar_Perugia05.pdf (accessed on 08.07.2010).
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2003). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Manual Preliminary Pilot Version. DGIV/EDU/LANG (2003) 5, Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2009). *Mündliche Leistungen: Beispiele für die 6 Niveaustufen*. Paris: CIEP. www.ciep.fr (DVD).
- Franceschini, R. & Miecznikowski, J. (eds.) (2004). *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien / Biographies langagières*. Bern: Lang.
- Grego Bolli, G. (2008). Progetti europei: nuove prospettive sulla scia del Quadro Comune Europeo di Riferimento. In Ciliberti, A. (a cura di) *Un mondo di italiano*. Perugia: Guerra Edizioni, 25-48.
- Jones, N. (2005). *Seminar to calibrate examples of spoken performance: CIEP Sèvres, 02-04 December 2004. Report on analysis of rating data*. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/SevresreportNJ.pdf> (accessed on 08.07.2010).
- Jones, N. (2006). *Seminar to calibrate examples of spoken performance, Goethe-Institut, Munich, November 2005, Report on analysis of rating data, Draft version, 18 September 2006*. (unpublished ms).
- Lepage, S. & North, B. (2005). *Exemples de productions orales illustrant, pour le français, les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: CIEP.
- North, B. & Schneider, G. (1998). Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales. In: *Language Testing* 15, 217-262.
- North, B. & Hughes, G. (2003). CEF Performance Samples. English (Swiss Adult Learners). Available online www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/videoperform.pdf
- Sigott, G. & Goetzinger, J. (2006). Report on analysis of rating data. Benchmarking Conference German: Spoken Performance, Vienna, 7-10 December 2006, organised by the ÖSD. (unpublished ms.).

Inhalt / Contents

Gilles Breton, Giuliana Grego Bolli, Michaela Perlmann-Balme All different – all equal? Towards cross-language benchmarking using samples of oral production in French, German and Italian	5
Lothar Bredella Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens?	21
Sylvia Schulze Das Lehrwerk als bildprägende Instanz? Die Landesbilder von Großbritannien und den USA bei Schülerinnen und Schülern unter dem Einfluss des Lehrwerks	43
Jutta Rymarczyk Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund	60
Sabine Doff/Matthias Trautmann „Von außen Standards (...) am System angelegt, das letzten Endes nicht verändert wird ...“ Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch: eine Fallstudie	80
Wolfgang Mayer-Großkurth Teaching Intercultural Communicative Competence: Eine Unterrichtssequenz in der Oberstufe	99
Richard Dawton Teaching English through Sitcom: Yes, Minister	120
Richard Matthias Müller Kritischer Blick auf das Konzept des „kommunikativen Englischunterrichts“	141
Christoph Edelhoff Kommunikative Kompetenz revisited – Anmerkungen in einer überflüssigen Debatte	149

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

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 978-3-19-306100-3

aus Ausgabe 04 / 2010 ISBN 978-3-19-186100-1

2. Jahrgang, No 2, 2010

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.

Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens?

Lothar Bredella

Abstracts

Adherents of transculturality have demanded that the educational goal of foreign language teaching and learning should no longer be interculturality but transculturality. Two reasons have been put forward for this demand. On the empirical level it is asserted that globalization has led to the disintegration of various cultures so that interculturality is inadequate for describing the transcultural world we live in. On the normative level it is argued that cultures and interculturality ought to be abolished. Cultures are inherently racist because they erect borders and arbitrarily decide who is included and who is excluded, and interculturality is racist because it is interested in preserving cultural borders. Yet it is the goal of this contribution to refute both arguments for transculturality in order to make clear that the educational goal of foreign language teaching and learning should not be the abolition but the recognition of cultural differences. For such a goal we need intercultural understanding and competence whose essential aspects will be outlined.

Der Beitrag setzt sich mit der Forderung auseinander, die besagt, dass sich das Fremdsprachenlehren und -lernen nicht mehr an der Interkulturalität, sondern an der Transkulturalität ausrichten habe. Diese Forderung erfolgt aus zwei Gründen. Auf der empirischen Ebene wird darauf hingewiesen, dass sich durch die Globalisierung unterschiedliche Kulturen aufgelöst haben und wir in einer transkulturellen Welt leben. Auf der normativen Ebene wird betont, dass Kulturen und Interkulturalität abgeschafft werden müssen. Kulturen seien rassistisch, weil sie auf Abgrenzungen beruhen und Menschen ausgrenzen. Interkulturalität sei rassistisch, weil sie über die Aufrechterhaltung dieser Ab- und Ausgrenzungen wacht. Ziel des Beitrages ist es, beide Begründungen für die Forderung nach Transkulturalität zu widerlegen, um deutlich zu machen, dass das Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens nicht in der Abschaffung, sondern in der Anerkennung kultureller Unterschiede bestehen müsse. Dafür benötigen wir Interkulturalität, deren konstitutive Merkmale in groben Zügen beschrieben werden.

Certains réclament que l'objectif pédagogique de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères ne soit plus *l'interculturalité* mais la *transculturalité*. Deux thèses sous-tendent cette position. La première, au plan empirique, se réfère au fait que les différences entre les cultures ont disparu en raison de la mondialisation et que nous vivons donc dans un monde transculturel. La deuxième se situe au plan normatif : des cultures différentes sont racistes car elles érigent des frontières et excluent les individus. L'interculturalité est donc raciste parce qu'elle vise à préserver ces frontières culturelles et ces exclusions. Cette contribution se propose de réfuter ces deux arguments qui parlent en faveur de la transculturalité en soulignant que l'objectif pédagogique de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères ne peut pas être de supprimer les différences culturelles, mais de les accepter. Pour cela, nous avons besoin de comprendre l'interculturel et de déployer une compétence interculturelle dont les principales caractéristiques seront brièvement décrites.

Prof. Dr. em. Lothar Bredella
Institut für Anglistik/Didaktik
Justus-Liebig-Universität Gießen
Otto-Behaghel-Str. 10
35394 Gießen
E-Mail: lothar.bredella@t-online.de

Die Begriffe Fremdverstehen, interkulturelles Verstehen und interkulturelle Kompetenz waren bis zum letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts weitgehend positive Begriffe und wurden als Erziehungs- und Bildungsziele des Fremdsprachenlehrens und -lernens anerkannt. Doch mit den einflussreichen Aufsätzen von Wolfgang Welsch, in denen er die Begriffe Kultur und Interkulturalität als inhärent rassistisch kritisiert, hat sich die Situation verändert. In dem 1994 veröffentlichten Aufsatz „Transkulturalität: Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen“ begrüßt Welsch die Globalisierung, weil sie voneinander unterscheidbare Kulturen aufgelöst haben soll, so dass weltweit die gleichen Auffassungen herrschen. Stimmt jedoch diese Auffassung, dass wir in einer transkulturellen Welt leben? Sie hält einer empirischen Überprüfung nicht stand, wie die vielen Konflikte und kriegerischen Auseinandersetzungen, in denen kulturelle, religiöse, ethnische und nationale Unterschiede eine zentrale Rolle spielen, erkennen lassen. Aber es geht Welsch nicht in erster Linie um eine empirisch abgesicherte Theorie der Transkulturalität, sondern um eine normative Forderung. Die Welt muss transkulturell werden, denn Kulturen sind inhärent rassistisch, weil sie auf Grenzen und Ausgrenzungen beruhen, und Interkulturalität ist inhärent rassistisch, weil sie über die Aufrechterhaltung von Grenzen und Ausgrenzungen wacht. Die Forderung nach Transkulturalität ist somit mit einem starken moralischen, pädagogischen und politischen Anspruch verbunden. Es stellt sich aber auch die Frage, ob eine transkulturelle Welt wirklich eine bessere Welt wäre und ob sie nicht vielmehr die Gewalt und Unterdrückung, die sie aufzuheben versucht, selbst befördert. Die Auseinandersetzung mit der Transkulturalität berührt somit die zentralen Fragen unseres Selbst- und Weltverständnisses und die damit verbundene Frage nach den Bildungszielen des Fremdsprachenlehrens und -lernens. Ich werde in der Auseinandersetzung mit der Transkulturalität eine Didaktik des interkulturellen Verstehens in groben Zügen skizzieren.

Im ersten Teil geht es um die Klärung des Begriffs der Transkulturalität bei Welsch und bei denjenigen, die sich an ihm orientieren. In den weiteren Teilen werde ich eine Didaktik des interkulturellen Verstehens skizzieren, die auf die Herausforderungen der Transkulturalität antwortet.

Die Forderung nach Abschaffung unterschiedlicher Kulturen

Wie der Titel des Aufsatzes „Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen“ schon andeutet, haben sich nach Wolfgang Welsch unterschiedliche Kulturen in der globalisierten Welt aufgelöst, so dass weltweit die gleichen Auffassungen gelten:

Ob man an die Lebensform des Arbeiters oder des Intellektuellen, des Managers oder des Fremdenführers denkt: Sie sind weltweit und transkulturell *gleich* – was auch faktisch zunehmenden Austausch zur Folge hat. Nationale Prägungen werden eher als hinderlich betrachtet, als anachronistische Überstände, die es abzuschleifen gilt. (Welsch 1994: 159)

Es ist sicherlich nicht zu bestreiten, dass es aufgrund der globalen Vernetzung von Ökonomie und der weltweiten Verbreitung von Informationen und Technologien zu Angleichungen von unterschiedlichen Auffassungen gekommen ist. Aber die kulturellen, religiösen, ethnischen und nationalen Konflikte in der Welt zeigen auch, dass wir nicht in einer transkulturellen Welt leben. Und selbst dort, wo es scheinbar zu Angleichungen gekommen ist, betreffen sie oft nur die Oberfläche und verdecken gravierende Unterschiede. Ram Adhar Mall lenkt bei seiner Kritik an der Auffassung der Transkulturalität bei Welsch die Aufmerksamkeit auf kulturelle Tiefenstrukturen, „die einer augenfälligen Globalisierung Widerstand leisten“ (Mall 2006: 111). Zudem entstehen in der globalisierten Welt neue Kulturen, wie wir an den Bindestrichkulturen in multikulturellen Gesellschaften leicht erkennen können. So ist in den USA nicht mehr vom *melting pot*, sondern von afro-amerikanischen, chinesisch-amerikanischen, mexikanisch-amerikanischen Kulturen die Rede, und diese Liste ließe sich leicht verlängern. Fahren wir jedoch zunächst mit der Darstellung der Transkulturalität bei Welsch etwas weiter fort. Für Welsch sind Kulturen inhärent rassistisch:

Ihm [dem Begriff der Kultur] ist eine Art von Rassismus eingebaut, der dort noch erhalten bleibt, wo man den biologisch-ethnischen Rassismus ablegt, wo man also die jeweilige Kultur nicht mehr auf ein Volkswesen hin definiert. Solange man nicht die *Form* des Kulturbegriffs verändert, sondern bloß seine völkisch-rassistische Fundierung abstreift, bleibt ein spezifisch kultureller Rassismus bestehen. (Welsch 1994: 152f.)

Wie aus dem Zitat deutlich wird, wendet sich Welsch nicht nur gegen einen biologisch-ethnischen oder völkisch-rassistischen Kulturbegriff, sondern gegen die *Form* des Kulturbegriffs, und diese Form besteht darin, dass Kulturen sich von anderen unterscheiden und damit Grenzen errichten und Ausgrenzungen vornehmen und somit rassistisch sind. Ist jedoch eine transkulturelle Welt überhaupt möglich? Kurt Röttgers weist auf die Problematik hin, wenn er schreibt: „Die Grenzauflösung, und zwar jeglicher Grenzen, ist das Metier der Universalisten der Moderne, weil Grenzen, wie sie sagen, abgrenzen, ausgrenzen, ja diskriminieren, was aber nichts anderes heißt als: Unterscheidungen einführen“ (Röttgers 2007: 1001). In *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft* weist Bruno Latour darauf hin: „Wenn irgend eine Bindung betont wird, so erfolgt stets ein Vergleich mit anderen konkurrierenden Bindungen. Für jede zu definierende Gruppe wird dementsprechend eine Liste von Anti-Gruppen aufgestellt“ (Latour 2007: 59). Und er fügt hinzu, dass Grenzziehungen für Gruppenbildungen unvermeidlich seien: „Die Gruppengrenzen werden markiert, vorgezeichnet und fest und dauerhaft gemacht. Jede Gruppe wie klein oder groß auch immer, braucht einen *limes* wie den mythischen, den Romulus um das entstehende Rom zog“ (ibid.: 60). Es ist somit zweifelhaft, ob eine transkulturelle Welt möglich ist, ganz zu schweigen von der Frage, ob sie wünschenswert ist. Latour weist darauf hin, dass der moderne Mensch sich für transkulturell hält und daher glaubt, den Ethnozentrismus überwunden zu haben. Aber gerade dieser Glaube zeigt, wie ethnozentrisch er ist, indem er seine Kulturbedingtheit nicht anerkennt. Zudem verhindert der transkulturelle Mensch das interkulturelle Verstehen, weil er die Anderen, die sich als kulturelle Wesen sehen und kulturelle Bindungen anerkennen, für rückständig hält, so dass er sie nur über ihre Rückständigkeit belehren will und sich nichts von ihnen sagen lässt. Zum interkulturellen Verstehen kann es, so Latour, erst kommen, wenn der moderne Mensch erkennt, dass er nie modern und transkulturell gewesen ist. Eines der Bücher von Latour trägt den Titel: *Nous n’ avons jamais été modernes* (der Titel der deutschen Übersetzung lautet: *Wir sind nie modern gewesen*) (siehe zu Latours Kritik an der Transkulturalität Bredella 2010: XVIII, XXV, 131-134, 143f.).

Indem nach Welsch in Kulturen „eine Art Rassismus eingebaut“ ist, ist für ihn auch Interkulturalität rassistisch, weil sie als eine Art Polizei über das Einhalten von Grenzen wacht:

[E]s braucht eine Polizei nach innen wie nach außen: nach *innen*, um über die Authentizität der Kultur zu wachen, die nicht durch Importe verwässert, durch Einwanderung untergraben werden darf; nach *außen*, um die Grenzen dicht zu halten: kein freier Warenverkehr zwischen den Kulturen, hohe Schutzzölle und Kennzeichnungspflicht für jeden Kulturartikel. (Welsch 1994: 153)

Welsch strebt eine transkulturelle Welt an, in der es keine abgrenzbaren Lebensformen mehr gibt, so dass auch die Begriffe „Eigenes“ und „Fremdes“ ihre Bedeutung verlieren. Er sucht „*inmitten* oder *jenseits* dieser Alternative [...] transkulturell zu operieren“ (ibid.: 167). Diese transkulturelle Welt jenseits von Eigenem und Fremdem sieht er im Kulturtourismus, im Vergnügungstourismus, im Wissenschaftstourismus und in der Unterhaltungs- und Konsumkultur verwirklicht. Hier ist eine Welt ohne Grenzen entstanden, in der Eigenes und Fremdes keine Rolle mehr spielen: „Indio-Lieder in unseren Hitparaden, Karibik-Studios in jeder Kleinstadt, Exotismus in der Mode und Ananas das ganze Jahr“ (ibid.: 157f.).

Die völlige Ablehnung der Begriffe Kultur und Interkulturalität als rassistisch, wie wir sie bis jetzt kennen gelernt haben, wird abgeschwächt, wenn Welsch darauf hinweist, dass gegenwärtig diverse Lebensformen entstehen, die an Stelle der alten Kulturen

und klassischen Lebensformen treten und die mit den herkömmlichen Begriffen nicht erfasst werden können. Hier erhält der Begriff „Transkulturalität“ folgende Bedeutung: „*Trans*-kulturalität will beides anzeigen, daß wir uns jenseits der klassischen Lebensformen befinden; und daß die neuen Kultur- bzw. Lebensformen durch diese Formationen wie selbstverständlich hindurch gehen“ (Welsch 1994: 148). Was dies bedeutet, wird jedoch nicht näher ausgeführt. Es stellt sich daher die Frage, warum in den neuen Lebensformen nicht „eine(r) Art von Rassismus eingebaut“ ist, wenn doch alle abgrenzbaren Lebensformen die Gefahr der Ausgrenzung enthalten. Was ermöglicht überhaupt die Unterscheidung zwischen klassischen Lebensformen, die rassistisch sind, und den neuen Lebensformen, die davon frei sein sollen? Wie können die neuen Lebensformen durch die klassischen hindurchgehen, wenn diese sich in der Globalisierung aufgelöst haben? Wir brauchen diese Fragen hier nicht näher verfolgen, weil es in unserem Zusammenhang vor allen Dingen wichtig ist, wie diejenigen, die sich an dem Begriff der Transkulturalität von Welsch orientieren, ihn einsetzen, um Interkulturalität, Fremdverstehen, interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Verstehen zu kritisieren.

In der Einleitung zu dem Sammelband *Interkulturelles und transkulturelles Lernen* plädieren Johannes Eckerth und Michael Wendt (2003: 12) für die Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts an der Transkulturalität im Sinne von Welsch und üben deshalb Kritik am Giessener Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Sie werfen ihm vor, dass es glaubt, „dass wir eine fremde Kultur in ihrem Anderssein erfassen und uns die Motive und Ziele der in ihrem Kontext Handelnden erschließen können.“ Kritisiert wird ferner, dass die Didaktik des Fremdverstehens mit den Begriffen des Eigenen und Fremden arbeitet:

Wie Bredellas Beispiel für kulturelle Schemata, die indische, die deutsche und die amerikanische Hochzeit belegt [...], bleibt diese Konzeption [die des Fremdverstehens] der Vorstellung abgrenzbarer und weitgehend homogener Nationalkulturen verpflichtet. Durch die Schemata, die ein Verstehen ermöglichen sollen, werden ‚Eigen‘ und ‚Fremd‘ zwangsläufig stereotypisiert. (Eckerth & Wendt 2003: 12f.)

Nach Eckerth und Wendt dürfen wir nicht mehr von unterschiedlichen Kulturen sprechen, weil der Bezug auf unterschiedliche Kulturen ideologisch sei und Menschen stereotypisiere. Die Forderung, nicht mehr von unterschiedlichen Kulturen zu sprechen, ist erstaunlich, wenn man bedenkt, wie sehr die Kulturpsychologie dafür gekämpft hat, dass Kulturen mit ihren jeweiligen unterschiedlichen Symbolsystemen für das Verstehen menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns berücksichtigt werden (siehe Jerome Bruner (1990) *Acts of Meaning* und Jürgen Straub (1999). *Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*). Wenn es wirklich keine unterschiedlichen Kulturen mehr gäbe, hätten die Begriffe Kultur und Kulturwissenschaften ihre Bedeutung verloren, denn Kulturen gibt es nur im Plural und Kulturwissenschaften haben nur dann eine Existenzberechtigung, wenn sie kulturell unterschiedliche Sicht- und Handlungsweisen erforschen. Ohne kulturelle Unterschiede stellt sich auch die Frage, worin der Sinn des transkulturellen Lernens und Verstehens und einer transkulturellen Kompetenz bestehen soll. Es hat somit gravierende Auswirkungen auf die Zielsetzungen fremdsprachlichen und fremdkulturellen Lernens und Verstehens, wenn es keine unterschiedlichen Kulturen mehr geben soll.

Eckerth & Wendt (2003) werfen der Didaktik des Fremdverstehens vor, dass sie davon ausgeht, dass Kulturen homogen seien. Das ist offensichtlich falsch. Wenn von Forschungsergebnissen die Rede ist, die besagen, dass amerikanische und indische Studenten bei der Lektüre eines Textes unterschiedliche Vorstellungen von Hochzeit ins Spiel bringen, ist damit weder gesagt, dass die indische und amerikanische Kultur homogen seien, noch ist damit gesagt, dass Inder oder US-Amerikaner alle gleich seien. Nach Straub (2004) gehört es zur interkulturellen Kompetenz, dass die Anerkennung unterschiedlicher kollektiver Identitäten nicht bedeutet, dass sie in jeder Hinsicht gleich seien. Sie umfasst ferner die Einsicht, dass ein und dieselben Menschen mehreren kollektiven Identitäten angehören können (siehe Straub 2004: 300). Es liegt somit der

Didaktik des Fremdverstehens ein Kulturbegriff zugrunde, der weitaus komplexer ist, als die Vertreter der Transkulturalität annehmen. Ich kann hier nicht näher auf diesen Kulturbegriff eingehen, aber bei der Beschreibung des interkulturellen Verstehens weiter unten wird deutlich werden, dass er weder homogen noch essentialistisch ist. Hier sei nur erwähnt, dass nach Andreas Vasilache (2003) der Kulturbegriff, wie er dem interkulturellen Verstehen zugrunde liegt, durch folgende Momente gekennzeichnet ist: „1) Die Hybridität, 2) die Historizität, 3) die anzunehmende Sinnhaftigkeit und 4) die Vergleichbarkeit von Kulturen“ (Vasilache 2003: 27). Zwischen den Kulturen gibt es keine klaren Grenzen, aber das rechtfertigt nicht die Forderung, nicht mehr von unterschiedlichen Kulturen zu sprechen. Es kommt vielmehr darauf an, wie Figal aufzeigt, die komplexen Beziehungen zwischen den Kulturen aufzuspüren:

Manche Aspekte der eigenen Lebensform sind fremde Einflüsse – von anderswo übernommen und darin noch kenntlich. Außerdem kann, wer zur eigenen Lebensform gehört, von anderswoher stammen und etwa durch seinen Namen daran erkannt werden; umgekehrt kann man mit anderen wegen ihrer Verhaltensweisen und Einstellungen nichts zu tun haben wollen – sie sind einem fremd, ohne daß sie von anderswoher wären, fremder als jemand von anderswoher. (Figal 1996: 102)

Dass dem Giessener Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“ nicht ein homogener und essentialistischer Kulturbegriff zugrunde liegt, zeigt sich auch daran, dass es seinen Kulturbegriff an den Interpretationen multikultureller Autobiografien, Kurzgeschichten, Romane und Dramen konkretisiert. Dabei wird anschaulich deutlich, dass im Denken, Fühlen und Handeln der Charaktere kulturelle, religiöse, ethnische und nationale Unterschiede eine zentrale Rolle spielen, ohne dass sie davon ausgehen, dass es ein feststehendes Eigenes und Fremdes gibt. Das will ich an einem Beispiel kurz erläutern. In der Autobiografie *Lost in Translation* beschreibt Eva Hoffmann, wie sie als Dreizehnjährige aus Polen nach Kanada kommt und wie sie die Unterschiede zwischen polnischer und kanadischer Kultur erlebt. So erfährt sie, dass das Wort „friend“ eine andere Bedeutung als das entsprechende Wort im Polnischen besitzt und dass beim „dating“ in Kanada andere Gesetze herrschen als bei den Begegnungen zwischen Mädchen und Jungen in Polen. Man würde Eva die Orientierung in der neuen Kultur verweigern, wenn man ihr verbieten würde, von polnischer und kanadischer Kultur zu sprechen, weil sie damit Menschen auf eine unzulässige Weise stereotypisiere. Auch wird an der Autobiografie eindringlich deutlich, dass Eva mit ihrem Bezug auf unterschiedliche Kulturen nicht eine unüberbrückbare Grenze zwischen Eigenem und Fremdem errichtet, sondern im Gegenteil Grenzen verschiebt, so dass das Fremde zum Eigenen werden kann (zu *Lost in Translation* siehe Bredella 2002: 215-234).

Es ist nicht ohne Ironie, dass Vertreter der Transkulturalität Vertretern der Didaktik des Fremdverstehens und des interkulturellen Verstehens vorwerfen, dass sie einen homogenen und essentialistischen Kulturbegriff vertreten, während sie selbst davon ausgehen, dass in Kulturen „eine Art von Rassismus eingebaut“ (Welsch) ist, so dass sie die Auflösung der Kulturen fordern. Da für sie Kulturen inhärent rassistisch sind, müssen sie den Vertretern des Fremdverstehens und interkulturellen Verstehens unterstellen, weil sie nicht deren Auflösung fordern, dass diese mit einem homogenen und essentialistischen Kulturbegriff arbeiten. Mall durchschaut diesen Mechanismus und wendet sich daher entschieden gegen die Unterstellung: „Die interkulturelle Kompetenz mit dem Präfix ‚inter‘ orientiert sich nicht an irgendeinem klassischen (z. B. Herderschen) vereinheitlichenden, zentrischen, homogenen, durch Abgrenzung bestimmten und fiktiv-puristischen Kulturbegriff“ (Mall 2006: 111).

Transkulturalität stellt uns vor eine fatale Alternative: Entweder treten wir für eine transkulturelle Welt ein oder wir verhalten uns rassistisch. Aber wir haben oben schon gesehen, dass eine Welt ohne Unterschiede, Grenzen, Ab- und Ausgrenzungen gar nicht möglich ist. Zu diesem Urteil kommen auch die Herausgeber des Bandes *Transkulturalität und Pädagogik*, wenn sie schreiben: „Wir sollten Gott dankbar dafür sein, dass er das Einheitsexperiment von Babel hat scheitern lassen und uns in aller Bescheidenheit

darauf einrichten, dass nur das Leben mit der Differenz eine menschenverträgliche Aussicht bietet“ (Göhlich, Liebau, Leonhard & Zirfas 2006: 10). Die Herausgeber machen ferner darauf aufmerksam, dass die Abschaffung kultureller Unterschiede wohl nicht so sehr auf einen friedlichen, sondern wohl eher einen gewalttätigen Prozess der Assimilation verweist (siehe *ibid.*: 9). Nach Helmbrecht Breinig, der die Identitätskonstruktionen von Indianern erforscht, verspricht zwar die Transkulturalität eine Welt ohne Rassismus und Ausgrenzung, aber aus seiner Sicht handelt es sich dabei um eine „völlig fehlgeleitete Hoffnung“ (Breinig 2006: 64), weil neue Identitätskonstruktionen neue Spannungen und Konflikte hervorrufen, so dass es eine transkulturelle Welt ohne Unterschiede gar nicht geben kann. Sind wir damit nicht in einer ausweglosen Lage? Auf der einen Seite die einheitliche alptraumartige Welt und auf der anderen Seite die unterschiedlichen Kulturen und Kollektive, die inhärent rassistisch sind. Wie Straub aufzeigt, müssen wir uns jedoch dieser Alternative nicht unterwerfen. Es gibt keinen sozialen Mechanismus, der besagt, dass Kulturen und Kollektive Andere zwangsläufig ausgrenzen und verfolgen:

So deterministisch „funktioniert“ weder die Sprache bzw. das Sprechen noch die sonstige Praxis. Es ist ein Kurzschluss, die Unterscheidung zwischen Kollektiven und überhaupt schon die Bestimmung der qualitativen Identität einer Gruppe mit ebenso zwangsläufigen wie gewaltsamen Mechanismen der sozialen Inklusion und Exklusion gleichzusetzen – obwohl das eine mit dem anderen einhergehen *kann*. (Straub 2004: 298)

Das ist eine befreiende Einsicht. Kulturen und Interkulturalität müssen nicht als inhärent rassistisch abgeschafft werden. Was das bedeutet, wird unten ausführlicher dargestellt werden. Der Begriff der Transkulturalität ist aber nicht nur auf der normativen Ebene, sondern auch auf der empirischen problematisch, weil er dazu dienen kann, die tatsächlich vorhandenen Unterschiede zu verschleiern:

Das Konzept der Transkulturalität kann auch dazu dienen, diverse Differenzen zwischen den Kulturen einzuebnen, weil es allzu optimistisch von einer durchgängigen Durchmischung ausgeht oder schlicht eine (homogene) Melting-pot-Kultur unterstellt oder diese lediglich vortäuscht und simuliert. Und es kann dazu benutzt werden, in geradezu fahrlässiger Weise Mehrheits- und Minderheits-, d.h. Machtverhältnisse auszublenden. (Göhlich, Liebau, Leonhard & Zirfas 2006: 189)

Ich habe hier in groben Umrissen aufgezeigt, was die Forderung bedeutet, Interkulturalität durch Transkulturalität zu ersetzen. Es gibt aber auch Vertreter der Transkulturalität, für die Interkulturalität nicht inhärent rassistisch ist. So nennt zwar Frank Schulze-Engler seinen Aufsatz „Von ‚inter‘ zu ‚trans‘“, um deutlich zu machen, dass Transkulturalität der überlegenere Begriff ist, fügt aber hinzu, dass der „Perspektivenwechsel von der ‚Inter-‘ zur ‚Transkulturalität‘ nicht so verstanden werden müsse, als sei die Begriffswelt der ‚Interkulturalität‘ gleichsam ‚altmodisch‘ und somit obsolet geworden und müsse nunmehr *in toto* durch die angemessenere Begriffswelt der ‚Transkulturalität‘ ersetzt werden“ (Schulze-Engler 2006: 45). Nach seiner Auffassung hat Interkulturalität ihre Berechtigung, solange es Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und kulturelle Diskriminierung gibt. Zudem erfüllt sie, so Schulze-Engler, die gesellschaftliche und pädagogische Aufgabe, Stereotypenbildungen abzubauen und den interkulturellen Dialog zu fördern. Angesichts dieser Leistungen fragt man sich verwundert, warum Interkulturalität durch Transkulturalität ersetzt werden soll. Schulze-Engler begründet seine Auffassung damit, dass Interkulturalität keine Binnendifferenzierungen anerkennen könne. Wenn dies jedoch wirklich der Fall wäre, könnte Erziehung zur Interkulturalität kein Bildungsziel sein, wie ich aufzeigen werde.

Als ein weiteres Argument für die Überlegenheit der Transkulturalität gegenüber der Interkulturalität führt Schulze-Engler an, dass Bindestrichliteraturen wie „Indian-, Chinese- or Philippino-American Literature“ (*ibid.*: 49) nicht mit dem Begriff der Interkulturalität, sondern nur mit dem der Transkulturalität angemessen erfasst werden können. Doch Bindestrichliteraturen wie auch Bindestrichidentitäten fordern nicht

den Begriff der Transkulturalität, sondern den der Interkulturalität, weil neue Kulturen entstanden sind, die in ihrer Besonderheit verstanden werden wollen. In einer transkulturellen Welt hätte auch der Begriff der Hybridität seine Bedeutung verloren. So lässt sich beispielsweise von einer *Chinese-American culture* nur sprechen, wenn es auch eine *Chinese culture* und eine *American culture* gibt. Deshalb benötigen wir Interkulturalität. Worin sie besteht, will ich in den nächsten drei Abschnitten skizzieren.

Interkulturelles Verstehen im Wechselspiel von Innen- und Außenperspektive

Eckerth und Wendt (2003: 13) betonen bei ihrer Kritik an der Didaktik des Fremdverstehens, dass das Einnehmen einer Innenperspektive nicht möglich sei. Es ist richtig, dass dies aus der Sicht des radikalen Konstruktivismus unmöglich ist. Das spricht jedoch nicht gegen das Fremdverstehen, sondern gegen den radikalen Konstruktivismus. Dieses Urteil will ich kurz begründen. Der radikale Konstruktivismus geht davon aus, dass wir Anderen nicht begegnen und auf sie antworten, sondern dass wir sie in unserem Gehirn als einem autopoietischen System konstruieren. Das Gehirn wird damit als allmächtiger „Weltschöpfer“ konzipiert. Das erweist sich als notwendig, weil, so Wendt, das Gehirn semantisch geschlossen ist und von außen gar nichts aufnehmen kann: „Die durch die Sinnesorgane übertragenen physikalischen Schwingungen sind ‚unspezifisch‘ im Sinne von bedeutungsneutral [...] und treffen das Gehirn, mechanisch gesprochen, wie ein ‚Kick‘ den Fußball“ (Wendt 1996: 66). Bei Alfred Holzbrecher (1999: 143) findet sich eine ähnliche Auffassung. Es gibt nur die „bedeutungsfreien neuronalen Prozesse im operational geschlossenen Gehirn“. Das Individuum lebt damit in einer solipsistischen Welt, in der das Gehirn als autopoietisches System aus sich heraus erzeugt. Es liegt auf der Hand, dass es in dieser Welt kein Fremdverstehen und kein interkulturelles Verstehen geben kann: „Das Individuum kann demzufolge seine originäre Fremdheit nur in dem Umfang überwinden, in dem es gewillt ist und es ihm gelingt, seine Wirklichkeitskonstruktionen an denen anderer zu viabilisieren, d.h. in der Interaktion auf ihre Funktionstüchtigkeit zu überprüfen“ (Eckerth & Wendt 2003: 13). Die Auffassung, dass der Mensch Wirklichkeitskonstruktionen ohne Bezug auf Andere entwirft, ist aus anthropologischer Sicht unhaltbar. Der Mensch kann nur, wie wir gleich noch genauer sehen werden, im „Zwischenmenschlichen“ existieren. Um eine Wirklichkeitskonstruktion formulieren zu können, ist der Mensch auf eine Sprache angewiesen, die er in der Interaktion mit Anderen gelernt haben muss. Der radikale Konstruktivismus ignoriert die zentrale Einsicht der Kulturpsychologie, die besagt, dass unsere Wirklichkeitskonstruktionen von den Symbolsystemen abhängen, die uns unsere Kultur zur Verfügung stellt. Wie sehr sie von ihnen abhängen, zeigt sich darin, dass nur bestimmte Wirklichkeitskonstruktionen in einer bestimmten Kultur möglich sind. Zudem fragt man sich, was es im Rahmen des radikalen Konstruktivismus bedeuten kann, Wirklichkeitskonstruktionen auf ihre Funktionstüchtigkeit zu überprüfen, wenn es außerhalb dieser Konstruktionen gar nichts gibt, an dem sie überprüft werden können. Ferner sind Interaktionen mit Anderen über sie nur möglich, wenn das eigene Gehirn und das der Interaktionspartner nicht semantisch geschlossen sind. Thomas Fuchs zeigt auf, wie das solipsistische Weltbild des radikalen Konstruktivismus zusammenbricht, sobald wir Andere nicht als unsere Konstruktionen, sondern als selbständige Wesen, die uns begegnen, in den Blick bekommen:

Wenn es um andere Menschen geht, können wir uns nicht auf einen radikal-konstruktivistischen Standpunkt zurückziehen. Denn damit würden wir nicht nur seine Gegenwart zu einer virtuellen erklären, sondern auch die notwendigen Begrenzungen aufheben, die der Andere für unser eigenes Selbst-Sein darstellt. Der Andere ist für mich wirklich – und dadurch gewinne ich selbst erst Wirklichkeit. Ich kann kein solipsistisches oder Konstruktwesen mehr sein. (Fuchs 2009: 48)

Wenn wir das Denken, Fühlen und Handeln der Menschen verstehen wollen, können wir nicht von dem einzelnen biologischen Individuum ausgehen, sondern müssen die kulturellen Symbolsysteme und die Interaktionen zwischen den Menschen in den Mittelpunkt stellen. Der Mensch existiert nicht zuerst als ein autonomes Individuum und überlegt sich dann, ob er mit Anderen in Kontakt treten will, sondern er ist nur ein Individuum, weil er mit ihnen interagiert. In *Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie* schreibt Zvetan Todorov: „das Menschliche gründet im Zwischenmenschlichen“ (Todorov 1998: 34). Das bedeutet für Todorov, was aus pädagogischer und didaktischer Sicht besonders wichtig ist, dass der Mensch gar kein selbstständiges Ich ausbilden kann, wenn er nicht die Anerkennung durch Andere erfährt. Straub hebt bei seinem Kommentar zu Todorovs Anthropologie hervor: „Erfahrung oder versagte Anerkennung prägt den Heranwachsenden [...] lange bevor dieser imstande ist, Worte zu vernehmen, zu verstehen und selbst auszusprechen“ (Straub 1999b: 93). Todorov kritisiert entschieden den Solipsismus, der von dem Einzelnen ausgeht und die Einsicht verdrängt, dass der Mensch „von der Beachtung, Achtung und Anerkennung durch die anderen“ (ibid.: 98) abhängig ist. Jürgen Habermas betont ebenfalls, dass es illusorisch ist, vom einzelnen Subjekt auszugehen, um dann die Frage zu stellen, ob dieses Subjekt mit Anderen interagieren oder in „seiner originären Fremdheit“ verharren will:

Das Ich, das mir in meinem Selbstbewußtsein als das schlechthin Eigene gegeben zu sein scheint, kann ich nicht allein aus eigener Kraft, gleichsam für mich allein, aufrechterhalten – es ‚gehört‘ mir nicht. Dieses Ich behält vielmehr einen intersubjektiven Kern, weil der Prozess der Individuierung, aus dem es hervorgeht, durch das Netzwerk sprachlich vermittelter Interaktionen hindurchläuft. (Habermas 1992: 209)

Wir können Andere nur verstehen, wenn wir fähig sind, eine Innenperspektive einzunehmen. Straub zeigt anschaulich auf, dass wir vor kritischen Auseinandersetzungen mit den Sicht- und Handlungsweisen Anderer zunächst in Erfahrung bringen müssen, „wie die anderen sich selbst und ihre Welt beschreiben, verstehen und erklären“ (Straub 1999: 9f.). Selbst Eckerth und Wendt müssen wohl eine Innenperspektive eingenommen haben, wenn sie die Didaktik des Fremdverstehens kritisieren, weil sie sonst nicht wüssten, was sie kritisieren. Das Einnehmen der Innenperspektive ist somit für das Verstehen Anderer unverzichtbar, aber es geht darin nicht auf. Wir müssen auch eine Außenperspektive einnehmen und die Anderen mit unseren eigenen Augen sehen. Bevor ich jedoch darauf eingehe, noch eine Vorüberlegung, um das Problem, um das es beim Verstehen geht, besser in den Blick zu bekommen.

Der radikale Konstruktivismus erscheint attraktiv, weil er eine elegante Antwort auf ein erkenntnistheoretisches Problem anbietet, das uns Descartes hinterlassen hat. Descartes fragte bekanntlich, wie wir zu zweifelsfreiem Wissen gelangen können. Bei der Beantwortung dieser Frage unterscheidet er zwischen dem, was ich über mich als denkendes Wesen, als *res cogitans*, und dem, was ich über die äußere Welt als *res extensa* und damit auch über die Anderen erkennen kann. Auf die Frage, woher ich weiß, dass es mich gibt, findet er eine befriedigende Antwort: Ich als denkendes Wesen kann nicht daran zweifeln, dass ich bin: *cogito, ergo sum*. Auf die Frage, ob es die Dinge und die Anderen dort draußen gibt, findet er keine befriedigende Antwort. Ein böser Geist könnte uns die Dinge nur vorgaukeln. Letztlich kann für ihn nur ein gütiger Gott garantieren, dass es die Dinge, die uns erscheinen, auch wirklich gibt. Dieses Vertrauen in einen gütigen Gott ist geschwunden, aber die Frage, wie wir einen Zugang zur Welt und zu Anderen finden können, ist geblieben und hat immer wieder zu skeptischen Antworten geführt. Wir können nicht wissen, was Andere denken und fühlen, weil wir nicht in sie hineinschauen können, sondern sind auf die Interpretation ihrer Äußerungen angewiesen. Wir stoßen hier auf die grundlegende Frage der Kulturwissenschaften und der Didaktik des interkulturellen Verstehens: Wie können wir einen Zugang zu den Gedanken, Gefühlen und Einstellungen Anderer gewinnen?

In seinem Grundlagenartikel über „Verstehen“ in dem *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* lenkt Hans-Herbert Kögler die Aufmerksamkeit auf das Problem des Verstehens Anderer: „Denn in den eigenen Erfahrungen meiner mentalen Zustände bin ich ja nur mir selbst und meiner Gedanken wirklich gewiss; alles andere, jedes Objekt oder jedes Phänomen, existieren als solche nur relativ zu mir, sozusagen als intra-mentales Konstrukt“ (Kögler 2007: 78). Doch die erkenntnistheoretische Frage, wie wir Zugang zur Welt gewinnen können, übersieht, dass wir uns gar nicht außerhalb der Welt, sondern uns in ihr befinden und „dass sich das alltägliche Verstehen von Subjekten immer schon in vertraut eingespielten Praxiszusammenhängen bewegt, die das gemeinsame Verständnis der Welt herstellen“ (ibid.). In diesen Praxiszusammenhängen erwerben wir ein Vorverständnis für das, was uns begegnet. Diese Überlegungen über unser „In-der-Welt-Sein“ (Heidegger) lassen erkennen, dass wir die erkenntnistheoretische Frage überhaupt erst stellen können, nachdem wir schon mit Anderen interagiert und eine Sprache erworben haben. Wir können hier aufgreifen, was ich in Anlehnung an Todorov und Habermas hervorgehoben habe: Menschliches gründet im Zwischenmenschlichen, und Subjektivität setzt Intersubjektivität voraus.

Ich will diese Überlegungen mit Erkenntnissen von Thomas Bedorf vertiefen. In seinem Buch *Verkennende Anerkennung* entwickelt er einen „responsiven Intersubjektivismus“, bei dem nicht das Subjekt den Anderen konstruiert, sondern der Andere uns anspricht und wir auf ihn antworten. Dabei bezieht er sich auf Überlegungen von Ludwig Wittgenstein und Stanley Cavell, die die Aufmerksamkeit auf unsere existenziell-praktischen Erfahrungen mit Anderen richten. Wenn ich sage: – „Ich weiß, du hast Schmerzen“ – stelle ich nicht eine Behauptung auf, die besagt, dass ich überprüft habe, ob es dich wirklich gibt und ob du wirklich Schmerzen hast, sondern ich bringe mit diesen Worten meine Anteilnahme zum Ausdruck und erkenne dich als Person an: „Den Satz ‚Ich weiß, du hast Schmerzen‘ als Anteilnahme zu deuten, kann dann etwa heißen, einem Mitleiden Ausdruck zu verleihen oder auch die Versicherung, sich für dessen Linderung einsetzen zu wollen“ (Bedorf 2010: 132). Es erschließt sich hier eine zwischenmenschliche Welt, in der Anteilnahme und Mitleid eine entscheidende Rolle spielen.

Nach Bedorf ist Verstehen und Anerkennen des Anderen ein risikoreicher Prozess, der der Interpretation bedarf, weil es sich dabei nicht um eine zweistellige Relation – x erkennt y an –, sondern um eine dreistellige Relation – x erkennt y als z an – handelt. D.h., wir verstehen das Gegenüber als ein bestimmtes Gegenüber, das nicht einfach gegeben ist, sondern das wir uns interpretierend erschließen. Bedorf erläutert die dreistellige Relation des Verstehens und Aner kennens an dem palästinensisch-israelischen Konflikt über die Anerkennung zweier selbstständiger Staaten. Ehud Olmert erklärte Mitte November 2007 im Vorfeld der Nahostkonferenz, dass die Anerkennung Israels als ein jüdischer Staat eine unverhandelbare Bedingung für die Anerkennung eines palästinensischen Staates sei. Darauf erwiderte der palästinensische Unterhändler Saeb Erekat, dass die Palästinenser Israel nicht als jüdischen Staat anerkennen werden, und begründet seine Auffassung wie folgt: „no state in the world connects its national identity to a religious identity“ (zitiert in Bedorf 2010: 119). Es geht somit nicht nur um die Frage, ob Israel anerkannt werden soll, sondern um die Frage, als was Israel anerkannt werden soll. Dass dies nicht nur ein Streit um Worte ist, zeigt sich an folgender Überlegung: Olmert will einen *jüdischen* Staat, in den die palästinensischen Flüchtlinge mit ihren Familien nicht zurückkehren dürfen, weil dann ein solcher Staat aufgrund seiner Bevölkerungsstruktur zu einem arabischen Staat, in dem auch Juden leben, werden würde. Israel würde aufhören als ein jüdischer Staat zu existieren. Erekat dagegen will nicht einen jüdischen Staat anerkennen, in dem die jüdische Religion einen zentralen Einfluss besitzt. Diese dreistellige Relation, etwas wird als etwas verstanden und anerkannt, gilt nach Bedorf immer, wenn es um Verstehen und Anerkennen Anderer geht. Wir müssen somit beim Verstehen sowohl eine Innen- als auch eine Außenperspektive einnehmen. Diese Überlegungen widerlegen den radikalen Konstruktivismus, in dem es nicht möglich ist, eine Innenperspektive einzunehmen. Zudem zeigen die Hinweise

zum palästinensisch-israelischen Konflikt, dass wir nicht in einer transkulturellen Welt leben. Bedarf weist ausdrücklich darauf hin, dass die Staatsneugründungen auf dem Boden des ehemaligen Ostblocks zeigen, dass kulturelle, religiöse, ethnische und nationale Unterschiede weiterhin wirksam sind (siehe Bedarf 2010: 9).

Ich habe betont, dass zum interkulturellen Verstehen nicht nur das Einnehmen der Innenperspektive, sondern auch das der Außenperspektive gehört. Man kann hier kritisch fragen, warum wir uns nicht auf die Innenperspektive beschränken. Um die Grundstruktur des Verstehens zu begreifen, bezieht sich Kögler auf die Hermeneutik Gadamer, nach der wir beim Verstehen von Äußerungen die Aufmerksamkeit auf ihren Sachgehalt, ihren Sinn und ihren Zweck lenken (siehe Kögler 2007: 80). Wie können wir jedoch erkennen, ob die Anderen etwas Richtiges über den Sachverhalt sagen? Gadamer's Antwort lautet: Wir müssen unser Vorverständnis von dem Sachverhalt einbringen:

Verstehen ist demnach dialogisch strukturiert, da ich durch Bezug zu meinen eigenen, gemeinhin für wahr und plausibel gehaltenen Vorannahmen in Bezug auf etwas überhaupt einen sinnvollen und ernsthaften Bezug zum Anderen herstellen kann. (Kögler 2007: 80f.)

Wenn ich die Sachmeinung des Anderen an meinem Vorverständnis messe, muss ich mich aber auch fragen, ob mein Vorverständnis von der Sache richtig ist. Im Gespräch mit dem Anderen kann es dann zu einer dritten Position kommen, die aus der Sachmeinung des Anderen und aus meiner eigenen hervorgeht und die Gadamer als „Horizontverschmelzung“ bezeichnet. Diese Horizontverschmelzung ist jedoch nur möglich, wenn beide Gesprächspartner bestimmte Auffassungen teilen. Kögler stellt sich daher die Frage, ob es beim interkulturellen Verstehen diese Übereinstimmungen geben kann. Er erläutert das Problem an folgendem Beispiel: Wenn wir polytheistische Religionen verstehen wollen, müssen wir eine Innenperspektive einnehmen und rekonstruieren, was Polytheismus für seine Anhänger bedeutet. Damit ist schon viel gewonnen, wenn wir den Polytheismus nicht nach unseren Auffassungen beurteilen bzw. verurteilen. Wir werden hier aber nicht, so Kögler, eine dritte Position, eine Horizontverschmelzung, erwarten, die zwischen Polytheismus und Monotheismus vermittelt. Ich werde aufzeigen, dass auch beim Verstehen des Polytheismus die Frage nach einer dritten Position gestellt werden kann. Doch zunächst ist es wichtig, dass wir uns bewusst machen, dass man von einer dritten Position bzw. von einer Horizontverschmelzung auf zwei unterschiedlichen Ebenen, der des Verstehens und der der Verständigung, sprechen kann. Auch auf der Ebene des Verstehens kann es zu einer Horizontverschmelzung kommen, wenn zwei Forscher unterschiedliche Auffassungen über den Polytheismus entwickeln und sich schließlich auf eine gemeinsame Auffassung einigen, ohne dass dabei ihre eigenen religiösen Vorstellungen ins Spiel kommen. Anders auf der Ebene der Verständigung. Hier bedeutet eine dritte Position, dass die eigenen religiösen Vorstellungen ins Spiel gelangen. Was das bedeutet, wird an den Überlegungen von Heinz Kimmerle deutlich, wenn er sich fragt, was die Erkenntnisse über den afrikanischen Polytheismus für unsere religiösen Auffassungen bedeuten können:

Der strikte Monotheismus, Gott als Vatergestalt für die ganze Welt und alle Zeiten, hat aber genau betrachtet zwei extrem schwache Punkte gegenüber manchen anderen Religionen. Er ist ein Modell des Einheitsdenkens, das als Machtdenken gegenüber einer Vielfalt gelten muß, die sich nicht in *eine* Einheit fügen lässt. Der *eine* Gott findet sich auch in dem *einen* Kaiser, König, oder Machthaber und auch im Vater, der allein die Geschicke der Familie lenkt, sein irdisches Äquivalent. Und er vergißt die Göttinnen, was in der Unterdrückung des Weiblichen in den entsprechenden Kulturen zum Ausdruck kommt. (Kimmerle 2006: 110)

Für Gadamer gehört die Frage, was das Verstandene für unsere Sicht- und Handlungsweisen bedeutet, wesentlich zum Verstehen. Wer nur zur Kenntnis nimmt, was ein Anderer sagt, versteht nicht wirklich, was dieser sagt. Man versteht es nur, wenn man darauf antwortet. Die Applikation ist Teil des Verstehens (zum Begriff der Applikation

siehe Gadamer 1960: 290-323). Nach Gadamer kann man sich nicht auf die Innenperspektive beschränken. Nach Straub ist dies jedoch möglich:

Es lässt sich durchaus so einrichten, daß einer Interpretation nicht anzusehen ist, wie sich der Interpret zu dem, was er darstellt, verhält. Auch Handlungsgründe lassen sich erfahrungsgemäß rekonstruieren und darlegen, ohne zu ihnen Stellung nehmen zu *müssen*. (Straub 1999: 63f.)

Mit der Erkenntnis, dass man sich auf die Innenperspektive beschränken kann, ist aber nicht die Frage beantwortet, ob man sich darauf beschränken *soll*. Straub verdeutlicht die hier angesprochene Problematik an folgendem Beispiel: Stellen wir uns vor, dass wir verstehen wollen, „warum sich ganz gewöhnliche Männer und Frauen in der nationalsozialistischen Gesellschaft aktiv an der Shoah beteiligten“ (ibid.: 64). Wir können auf diese Frage eine Antwort finden, indem wir die Innenperspektive einnehmen und uns in diese Männer und Frauen versetzen und nachvollziehen, wie sie auf dem Hintergrund der nationalsozialistischen Ideologie die Juden sahen. Bei diesem Vorgehen können wir zu der Erkenntnis gelangen, dass diese Männer und Frauen, nachdem sie die nationalsozialistische Weltanschauung akzeptiert hatten, das Töten von Juden nicht mehr als ein Verbrechen betrachteten. Wenn wir uns auf die Innenperspektive der Täter beschränken, ist es nicht möglich, von dem Mord an Juden zu sprechen. Das wird erst möglich, wenn wir die Außenperspektive einnehmen und unsere Geltungs- und Moralvorstellungen einbringen. Insofern gehört zum interkulturellen Verstehen die Antwort auf die Frage, unter welchen Umständen es sinnvoll ist, sich auf die Innenperspektive zu beschränken, und unter welchen Umständen eine solche Beschränkung problematisch ist. Beide Perspektiven gehören zum interkulturellen Verstehen. Zu ihm gehört jedoch noch eine weitere Dimension.

Die Struktur der Anerkennung: Zum Verhältnis zwischen individuellen und kollektiven Identitäten

Anerkennung ist zu einem Schlüsselbegriff der Sozialphilosophie geworden. In dem Artikel über „Anerkennung“ in dem *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* weist Werner Nothdurft darauf hin, dass seit Rousseau das Bedürfnis nach Anerkennung, das bis dahin eher als eine Schwäche und als Ausdruck egoistischer Triebe angesehen wurde, zu einem konstitutiven Bestandteil des Menschen geworden ist: „Erst die Achtung durch Andere verleiht dem Individuum ein Gefühl seiner Existenz. Das Subjekt bedarf der Achtung durch Andere, um sich als Subjekt erleben zu können“ (Nothdurft 2007: 111).

Durch das Bedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung entsteht eine paradoxe Grundsituation: Der moderne Mensch versteht sich einerseits als ein autonomes Individuum, das sich nur aus sich selbst bestimmt, und bedarf andererseits „für die Bildung seines Selbstverständnisses und seiner Selbstverwirklichung als einzigartiges autonomes Individuum der Anerkennung durch Andere. Seine Autonomie ist ‚existentiell‘ auf intersubjektivität angewiesen“ (Nothdurft 2007: 112). Damit stellt sich für das interkulturelle Verstehen ein zentrales Problem. Wie sollen wir Anderen begegnen? Verfehlen wir ihre Anerkennung, wenn wir ihnen mit „passiver Toleranz“ (siehe ibid.: 113) begegnen? Was bedeutet Anerkennung des Anderen in dem Spannungsverhältnis zwischen individuellen und kollektiven Identitäten?

Die Bedeutung des Bedürfnisses nach Anerkennung in der Gegenwart ist insbesondere von Charles Taylor herausgearbeitet worden. Sein einflussreicher Essay „Politics of Recognition“ wurde 1994 mit den Kommentaren von Kwame Anthony Appiah, Jürgen Habermas, Steven C. Rockefeller, Michael Walzer und Susan Wolf unter dem Titel *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition* von Amy Gutmann veröffentlicht und ist seitdem immer wieder aufgegriffen und kommentiert worden. Taylor weist darauf hin, dass das Bedürfnis nach Anerkennung in unserer Zeit bei einer ganzen Reihe von Emanzipationsbewegungen, angefangen vom Postkolonialismus bis zum Feminismus, eine entscheidende Rolle spielt. Diesen Bewegungen liegt die Erkenntnis

zugrunde, dass die Wertschätzung der eigenen Person von der Wertschätzung der kollektiven Identität, der man angehört, abhängt. Wenn man daher als minderwertig angesehen wird, weil man einer bestimmten Kultur, Religion, Ethnie, Nation oder einem bestimmten Geschlecht angehört, kann es dazu kommen, dass man seine Selbstachtung verliert und Selbsthass entwickelt:

The thesis is that our identity is partly shaped by recognition or its absence, often by the *mis*recognition of others, and so a person or group can suffer real damage, real distortion, if the people or society around them mirror back to them a confining or demeaning or contemptible picture of themselves. (Taylor 1994: 25)

Da sich individuelle und kollektive Identitäten nicht trennen lassen, verfolgt die „politics of recognition“ das Ziel, die kollektiven Identitäten aufzuwerten, so dass die Zugehörigkeit zu ihnen nicht ein Grund für Selbstverachtung, sondern für Selbstachtung wird. Der Slogan der *Black Power Movement* „Black is beautiful“ soll zum Ausdruck bringen, dass sich Schwarze nicht mehr wegen ihrer Hautfarbe schämen, sondern stolz auf sie sein sollen. Der Kampf um Anerkennung kann jedoch nicht nur von der eigenen Gruppe geführt werden, sondern ist auf Andere angewiesen. Insofern ist der Kampf um Anerkennung Teil des interkulturellen Verstehens. Nach Bedorf beruht die „politics of recognition“ auf der Einsicht, dass das Bild, das sich Andere von uns machen, wesentlich für unser eigenes Bild von uns ist: „Eine gelingende Identität beruht demnach wesentlich darauf, daß Andere dieses Selbst stützen und bestärken, anstatt durch den Gebrauch herabwürdigender und demütigender Bilder die Herausbildung dieser Identität zu blockieren suchen“ (Bedorf 2010: 9). Interkulturelles Verstehen ist somit Teil der „politics of recognition“.

Vertreter der Transkulturalität lehnen jedoch die „politics of recognition“ entschieden ab, weil sie kollektive Identitäten für rassistisch halten. Für Welsch ist der Kampf um Anerkennung nur „der Beginn neuer Schrecken. Dann entstehen durch sie unter Berufung auf nationale Identitäten reaktionäre, anti-pluralistische, der Tendenz nach totalitäre Staaten“ (Welsch 1994: 155). Diese Auffassung ergibt sich konsequent aus den Prämissen der Transkulturalität: Wenn Kulturen und kollektive Identitäten inhärent rassistisch sind, darf man sie nicht aufwerten, sondern muss sie abschaffen. Aber wie wir schon im ersten Teil bei Straub gesehen haben, gibt es keine soziale Mechanik, die zwangsläufig dazu führt, dass kollektive Identitäten Menschen ausgrenzen und verfolgen. Daher kritisiert Straub die pauschale Ablehnung kollektiver Identitäten im Rahmen der „politics of recognition“:

Es gibt legitime Kämpfe um Anerkennung und um gleiche Lebenschancen und Rechte. Es gibt berechtigte Interessen, sich mit Herrschaft, Macht, Repression und Ungleichheiten vielerlei Art nicht abzufinden und für all diese Zwecke ist eine Identitätspolitik, die ein politisch handlungsfähiges Kollektiv imaginiert, konstituiert und mobilisiert, [ein] womöglich strategisch geeignetes, effektives Mittel. (Straub 2004: 296)

Transkulturalität geht davon aus, dass kollektive Identitäten homogen seien und die Rechte der einzelnen Individuen unterdrücken. Doch die Wirklichkeit ist komplexer. In seinem Kommentar zu Taylors Essay hebt Appiah hervor, wie wichtig die *Black Power Movement* für die Aufwertung der kollektiven Identität der Schwarzen gewesen ist und dass er sie deshalb voll bejaht, weil sie es ermöglicht, dass Schwarze eine positive kollektive Identität aufbauen können. Diese Bewertung hält ihn jedoch nicht davon ab, sie zu kritisieren, wenn sie ihm vorschreibt, wie er sich als Schwarzer zu verhalten habe (siehe Appiah 1994: 162). Habermas betont bei seinem Kommentar ebenfalls, wie wichtig kollektive Identitäten für die persönliche Identität sind, weil der Mensch nicht aus sich selbst heraus existieren kann. Gleichzeitig weist er darauf hin, dass sich Menschen zu den Erwartungen und Anforderungen kollektiver Identitäten kritisch verhalten können und dass sie das Recht haben, Ja oder Nein zu sagen (siehe Habermas 1994).

Um Andere zu verstehen, müssen wir unseren Blick auf die Symbolsysteme lenken, mit denen sie ihr Denken, Fühlen und Handeln deuten: „The symbolic systems that individuals used in constructing meaning were systems that were already in place, already ‚there‘, deeply entrenched in culture and language“ (Bruner 1990: 11). Wenn wir dies berücksichtigen, wird deutlich, dass wir die Äußerungen Anderer verstehen können, weil sie nicht nur subjektiv, sondern auch öffentlich sind:

The child does not enter the life of his or her group as a private and autistic sport of primary processes, but rather as a participant in a larger public process in which public meanings are negotiated. And in this process, meanings are not to his own advantage unless he can get them shared by others. (Ibid.: 13)

Das Individuum existiert nicht zuerst als privates Wesen, wie der radikale Konstruktivismus annimmt, und es kann auch nicht einfach aus seinen Kulturen, die es geprägt haben, heraustreten und transkulturell sein.

Axel Honneth (2010) hat in seinen Analysen des Kampfes um Anerkennung überzeugend deutlich gemacht, dass kollektive Identitäten und Gruppen nicht auf die negative Funktion – Ausgrenzung Anderer nach außen und Unterdrückung individueller Identitäten nach innen – reduziert werden dürfen, weil damit übersehen wird, dass kollektive Identitäten und Gruppen zur Entwicklung eines starken Ichs notwendig sind. Ich kann hier nicht nachzeichnen, wie nach Honneth Kinder schrittweise Selbstvertrauen und ein selbstständiges Ich durch die zustimmenden, ermutigenden und bekräftigenden Haltungen ihrer Eltern und deren Stellvertretern aufbauen und wie Heranwachsende, wenn die Zahl der Interaktionspartner steigt und das Anerkennungsverhältnis komplexer und anspruchsvoller wird, nur ein Selbstwertgefühl gewinnen, wenn ihre Tätigkeiten und Leistungen von Anderen anerkannt werden. Ich kann hier nur das Ergebnis festhalten, das besagt, dass es im Sozialisationsprozess zu einer Verschränkung von Individualisierung und Vergesellschaftung kommt und dass das Subjekt, um eine positive Selbstbeziehung aufbauen zu können, auf die Wertschätzung seiner Fähigkeiten durch Andere angewiesen ist: „In dem Bedürfnis, für die Fähigkeiten in einem Kreis von Gleichgesinnten eine direkt erfahrene Wertschätzung zu finden, liegt heute *ein*, wenn nicht *das* zentrale Motiv der Gruppenbildung“ (Honneth 2010: 269).

In Gruppen schwimmt die Grenze zwischen innerer und äußerer Realität. Eine solche Verschmelzung bedeutet jedoch nicht unbedingt eine ichgefährdende Regression, sondern ist vielmehr „Ausdruck der Wiedergewinnung psychischer Vitalität, denn jede soziale Gruppe, soweit sie die Funktion einer Rekonkretisierung intersubjektiver Anerkennung erfüllt, muß in Zuständen eingeschränkter Gemeinsamkeiten genau die Werte und Normen bekräftigen, denen die Subjekte die Bestätigung ihres Selbstwerts verdanken“ (Honneth 2010: 275). Wir müssen uns deshalb nicht gegen Kulturen, Kollektive und Gruppen wenden, sondern müssen uns vielmehr bewusst machen, dass sie für die Entwicklung des Ichs notwendig sind:

Das Ich sucht das Wir des gemeinsamen Gruppenerlebens, weil es nach der Reifung noch auf Formen der sozialen Anerkennung angewiesen ist, die den dichten Charakter direkter Ermutigung und Bestätigung besitzen: weder seine Selbstachtung noch sein Selbstwertgefühl kann es ohne die stützende Erfahrung aufrechterhalten, die es durch die Praktizierung gemeinsam geteilter Werte in der Gruppe macht. (Honneth 2010: 279)

Indem sich individuelle und kollektive Identitäten nicht einfach trennen lassen, sondern in einem komplexen Verhältnis miteinander verbunden sind, wird auch deutlich, dass interkulturelles Verstehen dieses komplexe Verhältnis im Blick haben muss. Es muss die Aufmerksamkeit auf die kollektiven Identitäten richten und darauf achten, dass Menschen nicht auf sie reduziert werden. Deshalb ist es nicht richtig, wenn Schulze-Engler, wie wir oben gesehen haben, behauptet, dass interkulturelles Verstehen keine Binnendifferenzierungen wahrnehmen kann. Auch ist es nicht richtig, wenn er sagt, dass hybride Identitäten nicht mit dem Begriff der Interkulturalität erfasst werden können. Der Begriff der Hybridität kann gar nicht nur von dem Begriff der Vermischung verstanden

werden. Das zeigt ein Gespräch zwischen Salman Rushdie und Edward Said. Dieser weist auf seine hybride Identität hin: „I found myself writing from the point of view of someone who had at last managed to connect the part that was a professor of English and the part that lived, in a small way, the life of a Palestine” (Said in Rushdie 1991a: 184). Said geht es nicht um die Abschaffung kultureller und nationaler Unterschiede, sondern um die Bewegungen zwischen ihnen: “The whole notion of crossing over, of moving from one identity to the other, is extremely important to me, being as I am – and – as we all are – a sort of hybrid” (ibid.: 182). Wenn wir im Sinne von Said alle hybride Identitäten besitzen, bedeutet dies nicht, dass wir transkulturell sind, sondern dass wir uns zwischen Kulturen bewegen. In „Imaginary Homelands“ betont Rushdie ebenfalls, dass kulturelle, religiöse, ethnische und nationale Unterschiede nicht irrelevant geworden sind: „We are Hindus who have crossed the black water; we are Muslims who eat pork. And as a result – as my use of the Christian notion of the Fall indicates – we are now partly of the West. Our identity is at once plural and partial” (Rushdie 1991b: 15). Abschließend sei noch einmal darauf hingewiesen, dass wir Andere nur angemessen verstehen können, wenn wir sie im Spannungsfeld zwischen kollektiven und individuellen Identitäten zu erfassen suchen. Das gilt auch dann noch, wenn sich Menschen gegen ihre kollektive Identitäten und die mit ihnen verbundenen Erwartungen wenden, wie ich bei der Interpretation des Stückes *alterNatives* von Drew Hayden Taylor aufgezeigt habe (zur Interpretation von *alterNatives* siehe Bredella 2010: 213-222).

Zum Verhältnis zwischen Eigenem und Fremdem

Vertreter der Transkulturalität fordern, wie schon mehrmals erwähnt, die Abschaffung der Begriffe Eigenes und Fremdes. Deshalb ist es nicht überraschend, dass Fremdsprachendidaktiker, die sich an der Transkulturalität orientieren, die Didaktik des Fremdverstehens heftig kritisieren. Ich will hier nur auf eine dieser Kritiken hinweisen. Andreas Bonnet und Stephan Breidbach werfen der Didaktik des Fremdverstehens vor, dass sie mit dem Begriff „Fremdverstehen“ eine „Dichotomie von Fremdem und Eigenem“ errichte, dass sie den falschen Glauben an ein feststehendes Eigenes und an ein feststehendes Fremdes vertrete und dass sie mit den Begriffen Eigenes und Fremdes „einem latent essentialistischen Denken“ Vorschub leiste (Bonnet & Breidbach 2007: 259f.). Diese Kritik ist konsequent, wenn man die Prämissen der Transkulturalität akzeptiert, aber sie erfasst nicht die Bedeutung dieser Begriffe im Verstehensprozess.

Bevor ich auf die Bedeutung der Begriffe Eigenes und Fremdes im Verstehensprozess etwas näher eingehe, sei darauf hingewiesen, dass nicht die Rede davon sein kann, dass die Didaktik des Fremdverstehens und die Hermeneutik Eigenes und Fremdes essentialisieren und von einem feststehenden Eigenen und Fremden ausgehen, sondern dass sie vielmehr den relationalen Charakter dieser beiden Begriffe betonen. In einer der ersten Veröffentlichungen des Graduiertenkollegs „Didaktik des Fremdverstehens“ heißt es: „Fremd ist etwas oder fremd ist jemand in Bezug auf uns selbst, nicht dagegen im ontologischen Sinne eines *an sich*“ (Bredella & Christ 1995: 11, siehe ferner Bredella et al. 2000 und Bredella & Christ 2007). Bei Figal, einem der prominenten Philosophen der Hermeneutik, heißt es, dass es sich bei den Begriffen Eigenes und Fremdes nicht um essentialistische oder ontologische, sondern um relationale Begriffe handele: Nichts ist „von Natur aus fremd oder gehört ein für allemal zum Eigenen“ (Figal 1996: 112). Eine Formulierung von Georg Simmel über das Fremde ist wiederholt aufgegriffen worden, weil sie anzeigt, dass sich das Fremde immer nur in Relation zum Eigenen bestimmen lässt: „Die Bewohner des Sirius sind uns nicht eigentlich fremd – dies wenigstens nicht in dem soziologischen in Betracht kommenden Sinne des Wortes –, sondern sie existieren überhaupt nicht für uns, sie stehen jenseits von Fern und Nah“ (Simmel 1992: 765). Herfried Münkler und Bernd Ladwig greifen die Formulierung von Simmel auf und bestimmen die Relation von Eigenem und Fremdem wie folgt:

Daß Fremdheit relational ist, bedeutet zunächst ganz trivial, daß wir etwas nur dann als fremd bezeichnen, wenn wir in irgendeiner angenommenen oder tatsächlichen Beziehung zu ihm stehen. Das schlechthin Unbekannte ist uns schon deshalb nicht fremd, weil wir darüber überhaupt nichts Bestimmtes aussagen können, nicht einmal, daß wir es, als Fremdes, nicht näher zu bestimmen vermögen. Doch auch bloß das Geglaubte gilt uns für sich genommen nicht als fremd. Weder Gott noch die Bewohner von Sirius stehen als solche in einer Fremdheitsrelation zu uns, weil die Voraussetzung für das Vorliegen einer Relation die Existenz ihrer Terme wäre. (Münkler & Ladwig 1997: 14)

Bernhard Waldenfels, der sich wie kaum ein Anderer mit dem Begriff des Fremden in den vier Bänden *Studien zur Phänomenologie des Fremden* und einer Reihe weiterer Schriften intensiv beschäftigt hat, betont ebenfalls den relationalen Charakter von Eigenem und Fremdem: „x ist fremd für y, und es lässt sich nur *okkasionell* gebrauchen: etwas ist von Fall zu Fall fremd. Fremdes braucht schließlich den Kontrast zum *Eigenen*, das sich eingrenzt, indem es *anderes* ausgrenzt“ (Waldenfels 1999: 127f.). Waldenfels lenkt hier, wie schon Röttgers und Latour im ersten Teil, die Aufmerksamkeit auf die Einsicht, dass wir uns ohne Grenzen und Abgrenzungen in der Welt gar nicht orientieren könnten.

In *Rückkehr ins Eigene* betont Kimmerle, dass der Unterschied zwischen Eigenem und Fremdem unerlässlich sei, wenn man eine Antwort auf die Frage geben will, was das Verstehen des Fremden für das Eigene bedeutet, denn ohne Bezug auf das Fremde lässt sich das Eigene gar nicht bestimmen. Dabei wird deutlich, dass „die Grenze zwischen dem Eigenen, von dem auszugehen ist, und dem Fremden, dem man sich annähern will, niemals scharf zu ziehen ist“ (Kimmerle 2006: 7). Wir benötigen diese Grenze, um erfahren zu können, was das Eigene ist: „Der Kern des Problems, das hier entsteht, das am wenigsten Bekannte überhaupt, ist das Eigenste des Eigenen“ (Kimmerle 2006: 9). Nur indem wir uns auf das Fremde einlassen, kann das Eigene verändert werden. Daher vollzieht sich nach Mall das interkulturelle Verstehen in der Relation zwischen Eigenem und Fremdem „als Ausgestaltungen eines unendlichen Reservoirs von Fragen und Antworten“ (Mall 2006: 110). Auf diesen Sachverhalt weist auch Straub hin: „What seems to be ‚different‘ and ‚alien‘ can only be seen from one’s own perspective – and this applies to scientific research as well: otherness and alienness are relationally structured“ (Straub 2006: 184).

Wenn Eigenes und Fremdes relationale Begriffe sind, kann man das Fremde im Eigenen und das Eigene im Fremden entdecken. Insofern kommt es beim Verstehen zu Veränderungen und Überlagerungen, die jedoch nicht alle Grenzen und Abgrenzungen zwischen den Kulturen auflösen. Man muss vielmehr eine Innenperspektive einnehmen, um zu verhindern, dass wir das Fremde unter das Eigene subsumieren:

Die Rückkehr ins Eigene ist der eine unvermeidliche Pol im Hin- und Hergehen zwischen dem Eigenen und dem Fremden, das auch als hermeneutischer Zirkel beschrieben wird. Dabei weckt die Kreisbewegung falsche Assoziationen. Wenn der Andere in einem radikalen Sinn ein radikal Anderer ist, weil er zu einer anderen Kultur gehört, wird der Verstehende länger, geduldiger und in wiederholten Versuchen bei ihm verweilen, bevor er ausdrücklich und in einem mehr prinzipiellen Sinn ins Eigene zurückkehrt und auf die Folgen seiner Verstehensbemühungen für das eigene Denken reflektiert. (Kimmerle 2006: 12)

Ein Beispiel für den Erkenntnisgewinn einer solchen Rückkehr ins Eigene ist, wie wir oben gesehen haben, Kimmerles Antwort auf die Frage, was wir aus dem Studium des afrikanischen Polytheismus für unsere religiösen Auffassungen lernen können.

„Inter“ bedeutet für Kimmerle das Hin- und Hergehen zwischen den Kulturen in Form einer Ellipse. Es unterscheidet sich daher wesentlich von dem „Trans“, bei dem man aus einem Bereich heraustritt und ihn hinter sich lassen will. So verweist ‚transnational‘ auf eine Welt jenseits des Nationalen, ‚transsprachlich‘ auf eine Welt jenseits des Sprachlichen, ‚transhistorisch‘ auf eine Welt jenseits des Geschichtlichen und ‚transkulturell‘ auf eine Welt jenseits der Kulturen. Bei dem Vergleich zwischen dem Bedeutungsgehalt der Vorsilben ‚inter‘ und ‚trans‘ kommt Mall zu dem Ergebnis: „Die Vorsilbe ‚trans‘

ist eigentlich philosophisch und theologisch überbesetzt, weil sie mit dem Anspruch eines alles überschauenden und oberhalb oder außerhalb der Kulturen liegenden Ortes verbunden ist“ (Mall 2006: 112). „Trans“ bezieht sich auf einen Bereich, der außerhalb oder oberhalb liegt, aber dieser Bereich macht nur Sinn, wenn es das gibt, von dem es sich absetzt. Transsprachliches, Transgeschichtliches, Transkulturelles und Transnationales setzen somit Sprachliches, Geschichtliches, Kulturelles und Nationales voraus. Sollten sich jedoch Kulturen aufgelöst haben, ist der Begriff transkulturell bedeutungslos. Wie immer man aber auch das Verhältnis zwischen Kulturellem und Transkulturellem konzipiert, das „Inter“ ist dem „Trans“ vorzuziehen, weil es uns ermöglicht, sich zwischen den Kulturen zu bewegen.

Für Kimmerle ist der Begriff „Inter“ durch drei Momente gekennzeichnet: a) Es gibt kein Eigenes ohne die Begegnung mit dem Fremden. Ein Eigenes, das sich nur als Eigenes begreift, ist „kein lebendiges, ernstzunehmendes, wirkliches Eigenes“ (Kimmerle 2006: 14). b) Das Fremde ist die Herausforderung für das Eigene. Deshalb ist es kein Gewinn, die Begriffe Eigenes und Fremdes abzuschaffen. c) Die Rückkehr ins Eigene bedeutet nicht, dass die Differenz zwischen Eigenem und Fremdem in einem Dritten verschwunden ist, sondern dass wir sie in einem neuen Verhältnis zueinander sehen:

Es kommt also hier nicht zu einer „Synthese“ zwischen Eigenem und Fremdem, wie sie bei Hegel gedacht wird, und auch nicht zu einer „Horizontverschmelzung“ im Sinne Gadamers. Eigenes und Fremdes werden nicht vereinigt, sondern auf eine Weise in oder zu einer Einheit geeint, dass darin „Unterschiedenes“ zusammengefügt wird. (Kimmerle 2006: 15)¹

Um die Bedeutung der Relation zwischen Eigenem und Fremdem genauer zu erfassen, ist jedoch notwendig zwischen unterschiedlichen Begriffen von Fremdheit zu unterscheiden. Monika Schmitz-Emans nimmt in Anlehnung an Waldenfels folgende Differenzierung vor:

a) Immer wieder begegnen uns im Alltag Dinge, die wir nicht kennen und die uns daher fremd sind. Fremd bedeutet hier, dass wir auf Dinge stoßen, die wir noch nicht kennen, aber die wir mit den uns verfügbaren Fähigkeiten und Mitteln erkennen können, so dass uns das Fremde bekannt und vertraut wird. Neben diesem Fremden in der eigenen Welt gibt es b) das strukturelle Fremde. Es zeigt sich in der Begegnung „mit fremden Ländern, Angehörigen fremder Kulturen und den Sprechern fremder Sprachen“. Dieses Fremde erfahren die Migranten, „wennleich für Migranten das strukturell Fremde allmählich zum alltäglichen Fremden depotenziert werden mag – in dem Maße, als sie lernen und sich assimilieren“ (Schmitz-Emans 2007: 176, siehe dazu auch die Hinweise zu Eva Hoffmann oben). Als dritte Form des Verstehens bezeichnet Waldenfels das „radikale Fremde“, das sich in keine Ordnung einfügt. Diese Fremdheit „betrifft all das, was außerhalb einer Ordnung bleibt und uns mit Ereignissen konfrontiert, die nicht nur eine bestimmte Interpretation, sondern die bloße Interpretationsmöglichkeit in Frage stellen“ (Waldenfels 1999: 177). Waldenfels verweist auf „Grenzphänomene wie Eros, Rausch, Schlaf, oder Tod“, die sich unseren Begriffen und Zeit- und Raumordnungen entziehen. Aber auch hier wird man nicht einfach behaupten können, dass das, was fremd ist, sich jedem Verstehen entzieht. Was dem einen radikal fremd und unzugänglich erscheint, muss es nicht für den Anderen sein: „Für einen Gläubigen beispielsweise mögen Geburt und Tod sich durchaus in seine umfassende Sinnordnung einfügen lassen, sei es als Beiträge zur Erfüllung eines göttlichen Heilsplans, sei es als ordnungsgemäße Konkretisation eines alles umfassenden natürlichen Gesetzes“ (Waldenfels 1999: 177). Für unseren Zusammenhang ist von entscheidender Bedeutung, dass wir die strukturelle Fremdheit von der alltäglichen und radikalen Fremdheit unterscheiden, auch wenn es zu Überschneidungen zwischen den drei Dimensionen der Fremdheit kommt.

¹ Hier kann man auch an das Fremdsprachenlernen anknüpfen, bei dem ganz deutlich wird, dass das Erlernen einer Fremdsprache vielfältige Veränderungen des Eigenen zur Folge hat, ohne dass sich die eigene und fremde Sprache in einer dritten auflösen.

Das interkulturelle Verstehen verstrickt uns in komplexe Prozesse, in denen sich Eigenes und Fremdes gegenseitig bedingen. Wer beim Verstehen des Fremden das Eigene heraushalten will, um das Fremde als reines Fremdes zu verstehen, wird es nicht verstehen können. Verstehen kann nur, wer sein Vorverständnis einbringt und es aufs Spiel setzt: „Denn was zum Verstehen verlockt, muss sich selbst schon vorher in seiner Andersheit zur Geltung gebracht haben“ (Gadamer 1960: 283). Straub zeigt auf, „daß das Erkennen von anderen unweigerlich daran gebunden ist, daß Eigenes und Fremdes in *ein Verhältnis zueinander* treten. Fremdverstehen ist ein *relationaler* Akt, eine ‚*Relationierung*‘, die den anderen stets von einem bestimmten Standort aus und aus einer besonderen Perspektive als *anderen* identifiziert und qualifiziert“ (Straub 1999: 12). Insofern kann es beim Verstehen keine vom Erkennenden unabhängige Erkenntnis geben:

Verstehen gibt es nur als Vermittlung zwischen Eigenem und Fremdem. Interpretieren verstricken sich zwangsläufig in einer Praxis, in der nicht zuletzt Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem gezogen werden, Grenzen die auch praktische, valorative und normative Differenzen markieren. Den neutralen Interpretieren, der sich aus allem raushält, was einem die anderen krumm nehmen könnten, gibt es nicht. (Straub 1999: 30)

Interkulturelles Verstehen setzt die Existenz unterschiedlicher Kulturen voraus: „Beschreibungen einer Kultur (kulturelle Lebensform, Handlungsweise, etc.) gibt es nur relativ zu unterscheidbaren, implizit oder explizit als *Vergleichshorizonte* herangezogenen Alternativen. Die Erforschung kultureller Phänomene ist nur als komparative Analyse möglich“ (ibid.). Wir sehen hier noch einmal die fatalen Folgen der Forderung, nicht mehr von unterschiedlichen Kulturen sprechen zu dürfen.

Aus Sicht der Hermeneutik ist die Forderung nach Abschaffung der Begriffe des Eigenen und Fremden kein Gewinn, sondern ein Verlust:

Wo das Fremde keiner Welt mehr zugehört, sondern bloß noch aus dem Standard herausfällt, wird es auf das Faktum seiner jeweils anderen Besonderheit reduziert; es ist nun bloß noch das Abweichende, irgendwie Auffallende, das bloß noch Andere – oft schließlich auch das Störende und oft genug auch ein Objekt von Ressentiment und Haß. Wer bloß anders ist, bedeutet nichts mehr. (Figal 1996: 105)

Ähnlich argumentiert Röttgers, der den Kulturbegriff jenseits von Eigenem und Fremdem als eine „Minimalform von Kultur“ kritisiert, die aus allen Kulturen das Griffigste auswählt und so vereinfacht, dass es allen ohne Anstrengung zur Verfügung steht (siehe Röttgers 2002: 10). Röttgers sieht sich in seiner Kritik durch die Auffassungen von Karl Acham bestätigt, wenn dieser darauf hinweist, dass man gegenwärtig „Kultur lediglich als Ansammlung von Teilkulturen nach der Art von Wühltischen im globalen Supermarkt auffasst, aus denen man sich – je nach Bedarf – sein Häppchen fischt“ (Acham in Röttgers 2002: 10). Diese Autoren lehnen die von Welsch angestrebte Kultur jenseits von Eigenem und Fremdem entschieden ab. Für sie bedeutet ein solcher Kulturbegriff nicht Befreiung von kulturellen Beschränkungen, sondern Verflachung.

Ich habe mich in meinem Beitrag mit der Kritik der Transkulturalität an der Interkulturalität auseinander gesetzt. Transkulturalität fordert, unterschiedliche Kulturen und Interkulturalität abzuschaffen, weil sie inhärent rassistisch seien. Doch diese Auffassung konnte begründet zurückgewiesen werden. Kulturen, Kollektive und Gruppen erfüllen nicht nur eine negative, sondern auch eine positive Funktion für die Entwicklung des Ichs, weil es auf Beachtung, Achtung und Anerkennung durch Andere angewiesen ist. Damit kann die humane Bedeutung des interkulturellen Verstehens und der interkulturellen Kompetenz in den Vordergrund treten. Diese dienen nicht der Ausgrenzung, sondern der Anerkennung Anderer. Das wird an der „politics of recognition“ besonders deutlich. Es ist nicht gleichgültig, wie wir die Anderen sehen und wie sie uns sehen, weil unser Bild von uns selbst auch von dem Bild abhängt, das die Anderen von uns haben. Insofern müssen wir uns ansprechen lassen und auf Andre antworten. Deshalb ist nach Mall interkulturelle Kompetenz eine „normative Selbsttransformation“ (Mall

2003: 197), zu der gehört, dass wir auf Absoluteitsansprüche verzichten und den Mut aufbringen, „mit und in Differenzen zu leben und Diskurse zu führen“ (Mall 2000: 344). Was dies bedeutet, habe ich zu konkretisieren versucht: Interkulturelles Verstehen vollzieht sich a) im Wechselspiel von Innen- und Außenperspektive, b) im Spannungsfeld von individuellen und kollektiven Identitäten und c) in der Erweiterung und Differenzierung des Eigenen in der Begegnung mit dem Fremdem.

Bibliographie

- Antor, H. (Hrsg.) (2006). *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische und interdisziplinäre Praxis*. Winter: Heidelberg.
- Appiah, K. A. (1994). Identity, Authenticity, Survival: Multicultural Societies and Social Reproduction. In: Gutmann 1994, 149–163.
- Bedorf, Thomas (2010). *Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bonnet, A. & Breidbach, S. (2007). Reflexion inszenierbar machen – Die Bedeutung der Bildungsgangforschung für die Fremdsprachendidaktik. In: Decke-Cornill, H., Hu, A. & Meyer, M. (Hrsg.). *Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsgangforschung*. Opladen: Budrich, 251-270.
- Bredella, L. & Christ, H. (Hrsg.) (1995). *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L. (2002). *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L. & Burwitz-Melzer, E. (2004). *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L. & Christ, H. (Hrsg.) (2007). *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L. (2010). *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen: Narr.
- Breinig, H. (2006). Transkulturalität und Transdifferenz. Indianische Subjektkonstruktionen. In: Göhlich, Liebau, Leonhard & Zirfas 2006, 69-82.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Eckerth, J. & Wendt, M. (Hrsg.) (2003). *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.
- Eckerth, J. & Wendt, M. (2003): Brauchen wir einen inter- und oder transkulturellen Fremdsprachenunterricht? In: Eckerth & Wendt 2003, 9-21.
- Figal, G. (1996). *Der Sinn des Verstehens*. Stuttgart: Reclam.
- Fuchs, Th. (2009). *Das Gehirn ein – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr.
- Göhlich, M., Liebau, E., Leonhard, H.-W. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2006). *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept*. Weinheim & München: Juventa.
- Gutmann, A. (1994) (Hrsg.). *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1992). *Nachmetaphysisches Denken*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1994). Struggle for Recognition in the Democratic Constitutional State. In: Gutmann 1994, 107-148.
- Honneth, A. (2010). *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Holzbrecher, A. (1999). Subjektorientierte Didaktik. In: *Die Deutsche Schule*, 5. Beiheft, 141–168.
- Kimmerle, H. (2006). *Rückkehr ins Eigene. Die interkulturelle Dimension der Philosophie*. Nordhausen: Traugott Bautz.
- Kögler, H.-H. (2007). Verstehen. In: Straub, Weidemann & Weidemann 2007, 76-85.
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, B. (2008). *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mall, R. A. (2000). Interkulturelle Verständigung – Primat der Kommunikation vor dem Konsens? In: *Ethik und Sozialwissenschaften* 11, 337–350.
- Mall, R. A. (2003). Interkulturelle Kompetenz jenseits bloßer ‚political correctness‘. In: *Erwägen, Wissen, Ethik* 14, 196–198.
- Mall, R. A. (2006). Von interkultureller Kompetenz zur interkulturellen Verständigung. In: Antor 2006, 109-118.
- Münkler, H. & Ladwig, B. (1997). Dimensionen der Fremdheit. In: Münkler, H. unter Mitarbeit von Ladwig, B. (Hrsg.). *Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit*. Berlin: Akademie Verlag, 11–44.
- Nothdurft, W. (2007). Anerkennung. In: Straub, Weidemann & Weidemann 2007, 110-122.
- Röttgers, K. (2002). Verlust des Fremden. In: Röttgers & Koslowski 2002, 1-26.

- Röttgers, K. (2007). Wildnis und Wahnsinn. In: Röttgers & Schmitz-Emans 2007, 97-112.
- Röttgers, K. & Koslowski, P. (2002). *Transkulturelle Wertekonflikte. Theorie und wirtschaftliche Praxis*. Heidelberg: Physika.
- Röttgers, K. & Schmitz-Emans, M. (Hrsg.) (2007). *Die Fremde*. Essen: Die Blaue Eule.
- Rushdie, S. (1991a). On Palestinian Identity. In: Rushdie 1991, 166-186.
- Rushdie, S. (1991b). Imaginary Homelands. In: Rushdie 1991, 9-21.
- Rushdie, S. (1991). *Imaginary Homelands. Essays and Criticism 1981–1991*. New York: Penguin.
- Schmitz-Emans, M. (2007). Literarische Reflexionen über das Fremde. In: Röttgers & Schmitz-Emans 2007: 175-191.
- Schulze-Engler, F. (2006). Von 'Inter' zu 'Trans': Gesellschaftliche, kulturelle und literarische Übergänge. In: Antor 2006, 41-54.
- Simmel, G. (1992). *Soziologie. Gesammelte Aufsätze Bd. II*. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Straub, J. (1999a). *Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften*. Göttingen: Wallenstein.
- Straub, J. (1999b). Mensch zu sein will Anerkennung. Tzvetan Todorovs anthropologischer Versuch über die *conditio humana*. In: *Handlung, Kultur, Interpretation* 8, 92-108.
- Straub, J. (2004). Identität. In: Jaeger, F. & Liebsch, B. (Hrsg.). *Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 277-303.
- Straub, J. (2006). „Understanding Cultural Differences: Relational Hermeneutics and Comparative Analysis in Cultural Psychology.“ In: Straub, J., Köb, K. & Zielke, B. (Hrsg.): *Pursuit of Meaning. Advances in Cultural and Cross-Cultural Psychology*. Berlin: Transkript, 163-213.
- Straub, J., Weidemann, A. & Weidemann, D. (Hrsg.) (2007). *Handbuch interkultureller Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler.
- Taylor, C. (1994). The Politics of Recognition. In: Gutmann 1994, 25–74.
- Todorov, T. (1998). *Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Vasilache, A. (2003). *Interkulturelles Verstehen nach Gadamer und Foucault*. Frankfurt & New York: Campus.
- Waldenfels, B. (1999). *Vielstimmigkeit der Rede. Studien zur Phänomenologie des Fremden 4*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Welsch, W. (1994). Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Luger, K. & Renger, R. (Hrsg.). *Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien*. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, 147–169.
- Wendt, M. (1996). *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*. Tübingen: Narr.

Inhalt / Contents

Gilles Breton, Giuliana Grego Bolli, Michaela Perlmann-Balme All different – all equal? Towards cross-language benchmarking using samples of oral production in French, German and Italian	5
Lothar Bredella Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens?	21
Sylvia Schulze Das Lehrwerk als bildprägende Instanz? Die Landesbilder von Großbritannien und den USA bei Schülerinnen und Schülern unter dem Einfluss des Lehrwerks	43
Jutta Rymarczyk Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund	60
Sabine Doff/Matthias Trautmann „Von außen Standards (...) am System angelegt, das letzten Endes nicht verändert wird ...“ Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch: eine Fallstudie	80
Wolfgang Mayer-Großkurth Teaching Intercultural Communicative Competence: Eine Unterrichtssequenz in der Oberstufe	99
Richard Dawton Teaching English through Sitcom: Yes, Minister	120
Richard Matthias Müller Kritischer Blick auf das Konzept des „kommunikativen Englischunterrichts“	141
Christoph Edelhoff Kommunikative Kompetenz revisited – Anmerkungen in einer überflüssigen Debatte	149

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

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 978-3-19-316100-0

aus Ausgabe 04 / 2010 ISBN 978-3-19-186100-1

2. Jahrgang, No 2, 2010

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.

Das Lehrwerk als bildprägende Instanz?

Die Landesbilder von Großbritannien und den USA bei Schülerinnen und Schülern unter dem Einfluss des Lehrwerks

Sylvia Schulze

Abstracts

What do German students think about the main target cultures of their English lessons: the UK and the USA?

This paper provides comparative insights into the perceptions and attitudes of 16- to 18-year-old German students towards Great Britain and the United States in relation to their textbook in use. A quantitative survey with the sample reaching a size of $n = 121$ was conducted at two schools in Saxony in 2005, and compared with the results of a qualitative textbook analysis. The comparison led to the following conclusions: Students have a high level of knowledge about both countries, even though this knowledge only partly comes from their textbook. Prepared by the comparative approach of the textbook, students are able to evaluate the target cultures in relation to their own. Due to the lack of conscious dealing with stereotypes in the book, students reproduce well-known stereotypes from the media.

Was denken deutsche Jugendliche über die wichtigsten Zielkulturen ihres Englischunterrichtes: Großbritannien und die USA?

Dieser Artikel gibt exemplarisch einen vergleichenden Einblick in die Wahrnehmungen und Einstellungen 16- bis 18-jähriger Schülerinnen und Schüler bezüglich Großbritanniens und der Vereinigten Staaten in Abhängigkeit zum benutzten Lehrwerk. 2005 wurde dazu eine quantitative Befragung mit einer Stichprobengröße von $n = 121$ an zwei sächsischen Gymnasien durchgeführt und mit den Ergebnissen einer qualitativen Lehrwerkanalyse verglichen. Dabei ergab sich folgender Eindruck: Die SchülerInnen haben einen recht hohen Wissensstand über beide Länder, obwohl dieser nur teilweise aus ihrem Lehrbuch stammt. Aufgrund des komparativen Ansatzes des Lehrwerks sind die Schüler daneben in der Lage, die Zielkulturen im Vergleich zur eigenen Kultur zu beurteilen. Der im Lehrwerk fehlende bewusste Umgang mit Stereotypen wirkt sich dahingehend aus, dass die Schüler wohlbekannte Stereotype aus den Medien reproduzieren.

Les élèves allemands, que pensent-ils des cultures de référence les plus importantes de leur cours d'anglais: le Royaume-Uni et les États-Unis?

Cet article a pour objectif de donner un aperçu comparatif de la perception et des attitudes des élèves de 16 à 18 ans à l'égard de la Grande-Bretagne et des États-Unis, tout en reliant les résultats à l'influence du manuel scolaire respectif. Le sondage quantitatif a été lancé dans deux lycées en Saxe en 2005 avec un échantillon de $n = 121$ avant d'être comparé aux résultats d'une analyse qualitative du manuel scolaire. La comparaison menait aux conclusions suivantes: Les élèves ont un niveau de connaissances assez élevé sur les deux pays, bien qu'elles ne proviennent que partiellement des manuels scolaires. De plus, grâce à l'approche comparative du manuel, les élèves sont capables d'évaluer les cultures cibles en relation avec leur propre culture. À cause de l'absence de l'emploi conscient de stéréotypes dans le manuel, les élèves reproduisent les idées reçues, disponibles dans les médias.

Sylvia Schulze
TU Dresden
Institut für Anglistik und Amerikanistik
01062 Dresden
E-mail: schulze_sylvia@yahoo.de

Einleitung: Landesbilder und Lehrwerke

Welches Bild von Großbritannien und den USA prägen die im Englischunterricht eingesetzten Lehrwerke und wie spiegelt sich dieses bei den Schülern wider? Zur Beantwortung dieser Fragen werden die Erkenntnisse einer Lehrwerkanalyse und die Ergebnisse einer 2005 durchgeführten Fragebogenstudie mit 120 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der Jahrgangsstufe 11 herangezogen. Dabei werden die im eingesetzten Lehrwerk auftretenden Landesbilder von Großbritannien und den USA mit den bei den Schülern vorherrschenden Bildern verglichen. Die Bedeutung der Untersuchungsergebnisse leitet sich aus den Anforderungen an den modernen Fremdsprachenunterricht ab. Die Globalisierung hat zu weitreichenden Veränderungen im Alltag und im Berufsleben der Menschen geführt (Rauscher 2006: 6): Unter anderem sind interkulturelle Begegnungen vor allem in multinationalen Unternehmen und internationalen Projekten alltäglich geworden, finden aber auch Eingang in den Alltag multikultureller Gesellschaften. Der Fremdsprachenunterricht hat in diesem Zusammenhang zunehmend die Aufgabe erhalten und übernommen, die Lerner auf interkulturelle Begegnungssituationen vorzubereiten und sie mit den dafür notwendigen Kompetenzen auszurüsten.

Für das erfolgreiche Bewältigen interkultureller Kontaktsituationen ist neben sprachlicher Kompetenz vor allem interkulturelle kommunikative Kompetenz erforderlich. Diese beschreibt die Fähigkeit, trotz mangelhafter Kenntnis fremder Kulturen, „mit Mitgliedern fremder Kommunikationsgemeinschaften ebenso erfolgreich Verständigung zu erreichen wie mit denen der eigenen [...]“ (Knapp-Potthoff 1997: 196). Dabei sind jedoch andere Mittel und Wege als in der eigenen Kultur für eine erfolgreiche – wenn auch nicht immer konfliktfreie – Kommunikation nötig (ebd.). Mit diesen Aspekten müssen Lerner vertraut sein, um sich auf interkulturelle Kontakte einstellen zu können. Interkulturelle Kommunikation setzt daher nicht nur sprachliches Können voraus, sondern auch das Wissen um kulturelle Unterschiede sowie die Fähigkeit, kulturelle Spannungen auszuhalten und sich in andere Kulturen hineinzusetzen.¹ Der Englischunterricht fördert interkulturelle Kompetenz zum einen durch die Erarbeitung sprachlicher Fertigkeiten, zum anderen durch das Training affektiver Kompetenzen, darunter die beispielhafte Beschäftigung mit den Zielkulturen.

Inwiefern Fremdsprachenlerner auf die veränderte internationale Kommunikationssituation durch ihren Fremdsprachenunterricht vorbereitet sind und wie sie die Zielkulturen wahrnehmen, steht deshalb im Zentrum der vorliegenden Betrachtung. Dabei interessiert vor allem, wie das Lehrwerk die Perzeptionen anderer Kulturen beeinflusst.

Zur Beantwortung dieser Fragen lenkt diese Studie den Blick auf die beiden wichtigsten Zielkulturen des Englischunterrichts: Großbritannien und die Vereinigten Staaten von Amerika. Als Untersuchungskriterien werden dabei das Vorhandensein von Stereotypen und die Ausprägung der Landesbilder im Lehrwerk und in den Schülerwahrnehmungen gewählt. Eingangs wird daher der Stand der Stereotypenforschung im fachdidaktischen Umfeld skizziert. An die Beschreibung des zur Untersuchung eingesetzten Forschungsdesigns schließen sich die Auswertung und Deutung der Analyse- und Befragungsergebnisse sowie deren Vergleich an.

Einordnung: Stand der Stereotypen- und Landesbildforschung

Der Terminus „Landesbild“ meint eine komplexe Konstruktion, die aus verschwommenen Vorstellungen, konkreten Kenntnissen, eigenen Erfahrungen, abstrakten Ideen und Stereotypen bezüglich des anderen Landes und der anderen Kultur zusammengesetzt ist (Kleinstaub 1991: 64f.). Dieses Bild stellt keine geschlossene Gesamtheit dar, sondern ist offen für neue Wahrnehmungen und dementsprechend objektiv kaum fassbar. In Abgrenzung zu den in der Bevölkerung existierenden Landesbildern, bestehen Nationenimages, die häufig mit Hilfe von Werbung oder Repräsentation bewusst geprägt, gepflegt und weiter ausgebaut werden. So bemühen sich Nationen mit

1 Im sächsischen Lehrplan für Englisch (SMK 2007: 2) werden die üblicherweise zur Definition von „interkultureller kommunikativer Kompetenz“ eingesetzten Aspekte von „Rollendistanz, Empathie, Toleranz, Perspektivwechsel, Flexibilität und Diskursfähigkeit“ als Teilziele des Fremdsprachenunterrichts formuliert.

Hilfe ihrer Kulturinstitute um ein positives Image (ebd.), das jedoch nur selten mit dem in anderen Ländern verbreiteten Bild übereinstimmt.

Stereotype definiert Walter Lippmann (1922) als Bilder von der Welt in unseren Köpfen,² welche die Wahrnehmung und Beurteilung unserer Umwelt bestimmen und der Realität konträr gegenüberstehen. Auch wenn Lippmann Bilder und Stereotype quasi gleichsetzt, werden sie doch vordergründig als generalisierende, vereinfachende, verzerrte und klischeehafte Vorstellungen von Personen, Gruppen oder Sachverhalten verstanden, die sich zu einem Bild zusammensetzen, das nicht die Realität abbildet, sondern durch den Betrachter modelliert wird. Im Gegensatz zum umfassenden Begriff des Landesbildes, das neben Merkmalszuschreibungen allgemeine Assoziationen, Vorstellungen und Wissen beinhaltet, sind Stereotype die „Eigenschaften, die Personen aufgrund ihrer Zuordnung zu Gruppen zugeschrieben werden“ (Schmiese 2000: 21).

Eine der Funktionen von Stereotypen ist es, vielschichtige Sachverhalte in ein vorgeprägtes System einzuordnen, um über eine Orientierungshilfe zu verfügen (Lippmann: 71f.; Tajfel 1981: 158). Diese kognitive Funktion verdeutlicht die Relevanz von Stereotypen als Hilfsmittel der Komplexitätsreduktion, so dass diese nicht prinzipiell negativ zu werten sind. Daneben erfolgt mittels Stereotypen eine sogar sprachlich nachweisbare Praxis (vgl. Nazarkiewicz 2002) der Abgrenzung zwischen eigener und fremder Kultur, die je nach subjektiver Wahrnehmung positiv oder negativ sein kann, meist jedoch negativ zugunsten einer positiven Selbsteinschätzung ausfällt (Stierstorfer 2003: 14). Die von Said aufgestellte Dichotomie zwischen *the self* und *the other* verkörpert die daraus resultierende umgekehrte Spiegelung von Eigen- und Fremdgruppe: Eigenschaften, die der eigenen Gruppe zugeschrieben werden, fehlen der anderen, wohingegen auch der Eigengruppe wünschenswerte oder verklärte Merkmale der Fremdgruppe fehlen können (Baumann & Gingrich 2006: x). Diese Abgrenzung stiftet (Gruppen-)Identität.

Zwar sind Stereotype ein typisches Merkmal menschlicher Wahrnehmung und Orientierung in der Welt, dennoch haben sie negative Auswirkungen, beispielsweise, uns von neuen Erfahrungen abzuschirmen und Unterschiede zwischen Individuen zu überdecken (Bierbrauer 2005: 181). Auch wirken sie sich auf das Verhalten gegenüber anderen Gruppen und deren Vertretern aus (Bargh et al. 1996; Correll et al. 2002). Daher können Stereotype besonders im interkulturellen Kontakt problematisch sein, wenn sie beispielsweise so starr sind, dass sie Offenheit und Toleranz, zwei der Grundbausteine interkultureller Kompetenz, verhindern oder wenn sie zu diskriminierendem Verhalten führen.

Besonders die sozialpsychologische Forschung beschäftigt sich deshalb seit den frühen 1930er Jahren mit der Erforschung von Stereotypen, wobei lange Zeit das von Katz und Braly entwickelte Eigenschaftslistenverfahren zum Einsatz kam (Six 1987: 41). Erst in den 1970er Jahren wandte sich das Forschungsinteresse von der reinen Erfassung hin zur Erforschung der Herausbildung von Stereotypen (ebd.: 43), in deren Folge mehrere Erklärungsansätze für das Bestehen von Stereotypen entstanden: soziokultureller und intraindividueller Ansatz, kognitive Theorien und die Theorie der sozialen Identität (Jonas & Schmid Mast 2007: 69-70).

Die Beschäftigung mit den nationalen Stereotypen von Großbritannien und den USA erstreckt sich von der literarischen Stereotypenforschung (u.a. O'Sullivan 1990; Baker 1991; Blaicher 1992) hin zur weitgefächerten Analyse von Stereotypen in den Medien, darunter in Tageszeitungen, im Film, in der Werbung und der Karikatur (u.a. Husemann 1994; E. Barclay & Glaser-Schmidt 1997). Neben dieser Auseinandersetzung mit sowohl historischen als auch zeitgenössischen Perzeptionen anderer Länder in medialen Quellen wird gelegentlich die Einstellung der Bevölkerung zu anderen Nationen mittels Umfragen von Meinungsforschungsinstituten erfasst.³ Auch die Einstellungen und Wahrnehmungen von Schülern sind Gegenstand des Forschungsinteresses. So

2 „Wir werden über die Welt bereits unterrichtet, bevor wir sie sehen. Wir stellen uns die meisten Dinge vor, bevor wir unsere Erfahrungen damit machen. Und diese vorgefassten Meinungen beherrschen aufs stärkste den ganzen Vorgang der Wahrnehmung.“ (Lippmann 1922: 68).

3 So untersuchte beispielsweise das Institut für Demoskopie Allensbach im Juli 2003 *Die Deutsch-Amerikanische Freundschaft*.

untersuchte Keller 1978 das Englandbild deutscher Schüler, Schlegelmilch erhob 1968 entsprechende Daten zum Amerikabild und Friz beschäftigte sich zwischen 1985 und 1988 in einer vergleichenden Studie mit dem Amerika- und Englandbild deutscher Schüler sowie mit dem Deutschlandbild britischer und amerikanischer Jugendlicher. Linke untersuchte nach der Wende (1992) das Bild von der UdSSR, Großbritannien und den USA in der DDR. Die jüngste Studie, die 2003 und 2004 als Gemeinschaftsprojekt vom British Council Germany und dem Goethe Institut durchgeführt wurde, fokussiert auf das britische Deutschlandbild und das deutsche Bild von Großbritannien unter Jugendlichen zwischen 16 und 25 Jahren. An diese Studien knüpft die vorliegende Untersuchung direkt an.

Die Herausbildung von Stereotypen und den weiter gefassten Landesbildern erfolgt über die Sozialisationsinstanzen sowie im direkten und indirekten Kontakt mit den Zielkulturen. Als bedeutende Sozialisationsinstanz hat die Schule die Möglichkeit und Aufgabe, den bewussten Umgang mit Stereotypen zu fördern und gleichzeitig kulturelles Handlungs- und Orientierungswissen als Grundlage interkultureller Kommunikation zu vermitteln. Besonders dem Fremdsprachenunterricht kommt diese Funktion zu. Dabei ist der Einfluss des Lehrwerks, das oft als heimlicher Lehrplan verstanden wird und als „Ankermedium des Fremdsprachenunterrichts“ (Funk 1999: 12) gilt, nicht zu unterschätzen.

Lehrwerke stehen in der Gefahr, Landesbilder – und damit auch Stereotype – zu konservieren, weil sie aufgrund des Einsatzes über längere Zeiträume hinweg Informationen zum einen dauerhaft speichern und zum anderen „[u]nter landeskundlichem Gesichtspunkt [...] in dem Moment veraltet sind, in dem sie erscheinen“ (ebd.: 8). Stereotype Informationen – sofern nicht von Lehrer/in oder Lehrbuch thematisiert – werden von Schülerinnen und Schülern kaum als solche erkannt und hinterfragt, weil Lehrbücher für ihre Rezipienten eine starke Glaubwürdigkeit besitzen (Doerk 1990: 7). Auch Stoffkomprimierung und Komplexitätsreduktion können zum Entstehen und Fortbestehen von Stereotypen beitragen (ebd.).

Die in deutschen Lese- und Lehrbüchern auftretenden Stereotype wurden in der Vergangenheit unter anderem von Hierl (1972), Raddatz (1977), Schopf (1990) und Friz (1991) untersucht, wobei lediglich Friz sowohl eine Schülerbefragung als auch eine Untersuchung der einflussnehmenden Lehrwerke vornahm. Merkl (2002) und Weier (2005) führten neuere, auf kulturelle Inhalte bezogene Lehrwerkanalysen durch. Besonders die früheren Untersuchungen zeigen die starke stereotype Färbung der in Lehrwerken vermittelten Landesbilder.

Die vorliegende Untersuchung schlägt eine Brücke zwischen Lehrwerkanalyse und Schülerbefragung und fokussiert darauf, inwiefern die Befragten tatsächlich die in ihrem Lehrbuch vermittelten Landesbilder reproduzieren.

Erläuterung: Forschungsdesign und Untersuchungsmethodologie

Das Forschungsdesign besteht aus einer schriftlichen Schülerbefragung mittels standardisiertem Fragebogen und einer Lehrwerkanalyse im Hinblick auf kulturelle Inhalte. Beide Untersuchungsmethoden beschränken sich allein auf die Herauskrystallisierung von Landesbildern, d.h. auf die Einschätzungen, das Wissen, die Stereotype und die Präferenzen, die durch die Lehrwerke vermittelt und von den Schülern reproduziert werden.

Lehrwerkanalyse

Wie eingangs angedeutet, bieten die neuesten Lehrpläne wichtige Impulse für interkulturelles Lernen und das Erlangen von Handlungs- und Orientierungswissen über die Zielkulturen. Vor allem der Kulturvergleich und das Bewusstmachen der eigenen und der fremden Perspektive gewinnen dabei an Bedeutung. Weiterhin ermöglichen eine problemorientierte Beschäftigung mit der fremden Kultur und die Nutzung neuer Medien für authentische Kontakte die intensive Erfahrung der Zielkulturen. Inwiefern von solchen Möglichkeiten tatsächlich im Unterricht Gebrauch gemacht werden kann

– vor allem wenn man räumliche und materielle Gegebenheiten berücksichtigt –, ist kaum abzuschätzen. Das Lehrwerk ist somit die einzige Komponente des Englischunterrichtes, die von außen vergleichsweise einfach beurteilt und beeinflusst werden kann. Aus diesem Grund wird das an den Befragungsschulen eingesetzte Lehrwerk *English G 2000* dahingehend betrachtet, inwiefern sich in ihm Einschätzungen, Stereotype und andere Inhalte, die von den Schülerinnen und Schülern geäußert wurden, wiederfinden.

Die Beschäftigung mit Lehrwerken lässt sich laut Kast & Neuner (1994) in drei Interessenbereiche gliedern: Die wissenschaftliche Lehrbuchforschung fokussiert auf die Grundlagen und das Bedingungsgefüge der Lehrwerkentwicklung. Die Lehrwerkkritik entwickelt die Beurteilungsraster und stellt diese für die kritische Begutachtung und den Vergleich von Lehrwerken zur Verfügung, damit überprüft werden kann, für welche Lernergruppen bestimmte Lehrwerke geeignet sind. Die Lehrwerkbegutachtung für die Praxis schließlich meint, dass Lehrerinnen und Lehrer neue Lehrwerke auf ihre Eignung im Unterricht prüfen (Kast & Neuner 1994: 14-17, 111). Bei der durchgeführten Analyse handelt es sich um eine qualitative Lehrwerkkritik, da die Lehrbücher unter vergleichbaren (inter)kulturellen Gesichtspunkten mittels eines Kriterienkatalogs untersucht werden.

Kriterienkataloge werden eingesetzt, um eine Objektivierung des an sich subjektiven Vorganges der Lehrwerkbeurteilung zu erreichen und um Analysen transparent zu gestalten. Doch auch sie sind kritisch zu betrachten, da sie Objektivität vorgeben, obwohl die Einschätzung einzelner Kriterien subjektiv geprägt ist. Darüber hinaus besteht die Gefahr eines zu kanonischen und strengen Umgangs mit solchen Analyserastern (ebd.: 100).

Kast & Neuner stellen drei mögliche, unterschiedlich akzentuierte Kriterienkataloge zur Beurteilung von Lehrwerken vor (ebd. 100ff.). Diese wurden vor der Untersuchung kritisch im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit für die Zielstellung der vorliegenden Untersuchung geprüft. Daraus wurde im Sinne des geforderten Aspektes, dass „Kataloge offen und damit veränderbar und erweiterbar“ (Funk 1994: 110) sein sollen, ein Fragenkatalog abgeleitet, der sich außerdem an den Kriterien zur Beurteilung von landeskundlichen Inhalten in Lehrwerken, wie sie von Ammer (1994) sowie von Meijer und Jenkins (1998) aufgestellt wurden, orientiert. Der erarbeitete Fragenkatalog bezieht sich ausschließlich auf Aspekte des kulturellen und interkulturellen Lernens. Die Untersuchung beschäftigt sich ausschließlich mit dem Lehrbuch; andere Lehrwerkkomponenten (z.B. Arbeitsbuch, CDs, Internetangebot u.ä.) werden nicht berücksichtigt. Dabei werden das Inhaltsverzeichnis ebenso wie die einzelnen Lektionen und Texte sowie Illustrationen und Aufgabenstellungen genauer in Augenschein genommen. Die (inter)kulturellen Inhalte des Lehrwerks werden in ihrem Umfang, ihrer Funktionalität, ihrem inhaltlichen Fokus, ihrer Authentizität, sowie im Hinblick auf den Umgang mit Stereotypen und Interkulturalität begutachtet. Auch Medieneinsatz und Arbeitsformen werden analysiert.

In einem ersten Schritt wurde eine Sachbestandsanalyse vorgenommen und die kulturellen Inhalte der Lehrwerke wurden notiert. Anschließend erfolgte die Beurteilung des Lehrwerks anhand des folgenden Analyserasters:⁴

1. Rahmen des Lehrwerkes
2. Aufbau des Lehrwerkes
3. Inhaltsverzeichnis des Kursbuches: (Inter)kulturelle Inhalte im Kursbuch: Umfang; Funktionalität; Inhalte I: Menschen und Alltag; Inhalte II: Gesellschaft und Kultur; Inhalte III: Regionale Vielfalt und Interkulturalität; Realitätsnähe und Authentizität; Stereotype
4. Medien: Textsorten, Illustrationen, Layout
5. Arbeitsformen

⁴ Das Analyseraster ist hierbei auf die Hauptuntersuchungskriterien beschränkt. Der Analyse selbst lag ein umfassender Fragenkatalog zugrunde, der zu den einzelnen aufgeführten Rubriken ausführliche Fragen formuliert.

6. Gesamtbeurteilung kultureller Inhalte, Checkliste nach folgenden Kriterien: sachliche Richtigkeit; Altersbezug; Ausgewogenheit; Problemorientierung; Unterhaltung; Abwechslungsreichtum; Kulturkontrast (nach Krumm 1994: 101)
7. Übergeordnete Untersuchungskriterien: Lernerorientierung; Kulturvergleich; Integration interkultureller Lerninhalte; Medienverbund: Neue Medien und Medienkompetenz.

Die hier exemplarisch vorgestellte Lehrwerkanalyse bezieht sich auf das in den Befragungsschulen eingesetzte Lehrwerk: *English G 2000*. Da im Unterricht der Sekundarstufe II an den Befragungsschulen mit alternativen Lehrmaterialien (fast ausschließlich Kopien aus verschiedenen Kursbüchern u.ä.) gearbeitet wurde, werden lediglich die Lehrbuchbände 1 bis 6 berücksichtigt, die von den Schülern seit ihrem Anfangsunterricht bis zum Ende der Sekundarstufe I benutzt wurden und darüber hinaus wirken.

Schülerbefragung

Die Untersuchung der bei SchülerInnen bestehenden Landesbilder war breit angelegt und beschäftigte sich mit den Einflüssen, der Veränderlichkeit und dem Vergleich des deutschen Bildes von Großbritannien und den USA (Schulze 2008). Für den vorliegenden Vergleich der Landesbilder der Schüler und des Lehrwerks wird auf die Stereotypenhaltigkeit und die Beschaffenheit der Landesbilder fokussiert. Die Eingrenzung der Stichprobe erfolgte im Hinblick auf Schulform und Jahrgangsstufe: Gymnasiasten der Jahrgangsstufe 11 wurden befragt, weil die Ergebnisse somit in Beziehung zu früheren Untersuchungen älterer Jugendlicher gesetzt werden konnten. Die regionale Auswahl (Sachsen) erfolgte aus dem Beweggrund, eine ostdeutsche Gruppe zu befragen, da sich bisherige Untersuchungen – von Linke (1992) abgesehen – vorrangig auf die Altbundesländer beziehungsweise die ganze Bundesrepublik bezogen. Die Stichprobe der Befragten umfasst 121 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 11 und trägt den Charakter einer Pilotstudie.

Zur Gewinnung der entsprechenden empirischen Daten diente die schriftliche Befragung mittels standardisiertem Fragebogen, da sie zuverlässigere Ergebnisse liefert als eine Beobachtung und den Interviewereinfluss mündlicher Befragungen ausschließt. Daneben ermöglicht sie eine Erhebung größerer Datenmengen. Die Studie wurde nach den oben angegebenen Kriterien als Querschnitterhebung angelegt und als Gruppenbefragung im Rahmen einer schulischen Unterrichtsstunde im Januar 2005 durchgeführt. Dadurch konnten sowohl eine gewisse Motivation der Befragten als auch eine hohe Rücklaufquote sichergestellt werden.

Ausgehend von der Definition der Landesbilder, die aus spontanen Assoziationen und Vorstellungen, konkretem Wissen, sowie Einschätzungen und Stereotypen bestehen, werden diese folgendermaßen erfasst: Die Schüler sollen in einer offenen Frage ihre Vorstellungen von Großbritannien und den USA notieren, Wissensfragen zur britischen und amerikanischen Politik und Geschichte beantworten und Einschätzungen von Lebensbereichen (Bildungssystem, Wirtschaft, Technik und Forschung, Umweltschutz) der Zielkulturen vornehmen. Stereotype werden hier mittels Mentalitätsprofilen operationalisiert, lassen sich jedoch auch ergänzend aus anderen Fragen ablesen.

Der als Messinstrumentarium gewählte und aus 38 Fragen bestehende Fragebogen baut sich aus den die Landesbilder konstituierenden Kategorien und den als einflussreich angesehenen Faktoren auf. Die Bestandteile der Landesbilder – Assoziationen, Wissen über die Zielkulturen, Einschätzung, Stereotype und Präferenzen – werden als abhängige Variablen eingesetzt, die äußeren Einflüsse Englischunterricht, persönliche Kontakte und Medien als unabhängige. Dadurch ergibt sich folgende Gliederung des Fragebogens:

1. Komplex I Einflussfaktoren (Englischunterricht, Kontakte, Medien)
2. Komplex II Wissen über das Leben und die Institutionen in GB und den USA (Alltagslebensbereiche, Politik, Geschichte, Kultur⁵)

5 Der hier verwendete Kulturbegriff bezieht sich auf Hoch- und Populärkultur, insbesondere Literatur, Film, Musik und Mode.

3. Komplex III) Wahrnehmung / Einschätzung des UK und der USA (Politik, Kultur, Mentalität, Präferenz)
4. Komplex IV) Soziodemographische Angaben (Alter, Geschlecht, Kursart).

Die vergleichende Auswertung der Daten in Zusammenhang mit den Ergebnissen der Lehrwerkanalyse bezieht sich auf ausgewählte Fragen aus den Komplexen II und III.

Auswertung und Vergleich der Untersuchungsergebnisse

Eingangs wird das untersuchte Lehrwerk näher in Hinblick auf seine kulturellen Inhalte beschrieben und im Anschluss werden die im Lehrwerk auftretenden Landesbilder mit den Landesbildern der Schüler verglichen. Die Ergebnisse der Befragung fließen parallel in diesen Vergleich ein.

Kulturelle Inhalte im Lehrwerk *English G 2000*

Das im Englischunterricht der Befragten bis Klasse 10 verwendete Lehrwerk *English G 2000* ist ein Lehrwerk neuerer Generation (erschieden 1998 bis 2000) für den gymnasialen Englischunterricht, in dem Ansätze von Kulturvergleich auftreten.

Kulturelle Inhalte werden über alle Lehrbuchbände hinweg in die Sprachprogression eingebettet, so dass die Lerner anhand kulturell informierender oder vergleichender Texte zu verschiedenen Themen die Fremdsprache Englisch erlernen. Dabei ist eine kontinuierliche Zunahme von kulturellen Lerninhalten zu verzeichnen. In den Lehrbüchern für die Klassen 7 und 8 gibt es im Anhang des Buches außerdem eine Art Jugendmagazin, das verschiedene kulturelle Themen für Jugendliche aufgearbeitet präsentiert. Für die Klassen 9 und 10 werden Zusatzmaterialien in Form von Erzähltexten, die sich teilweise mit (inter)kulturellen Themen beschäftigen, angeboten. Als englischsprachige Länder werden Großbritannien, Irland, die USA und Australien besprochen und Englisch wird als Weltsprache thematisiert. Das Lehrbuch geht auch auf regionale Unterschiede innerhalb der Länder ein.

Die Themen werden teilweise in Form von Faktenu Auflistungen, teilweise aber auch problemorientiert behandelt, das heißt, es werden Anregungen für Diskussionen oder die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema gegeben. Facettenreichtum und Perspektivenvielfalt finden sich in Ansätzen. Für einen Großteil der Themen wird Perspektivenwechsel in Form eines Vergleiches mit Deutschland vorgeschlagen. Konkrete Anleitungen zum Kulturvergleich oder zum bewussten Umgang mit Stereotypen und kulturell kritischen Situationen gibt es jedoch nicht. Auch fehlen Anregungen zu bilateralen Kontakten, z.B. zu E-Mail-Partnerschaften oder Projekten. Positiv ist aber hervorzuheben, dass zusätzliche *Web-Units*⁶ zu kulturellen Themen Bestandteil des Lehrwerkverbundes sind und die Möglichkeit zu weiterer und kritischer Auseinandersetzung mit den Themen bieten.

Die kulturellen Themen sind den Altersgruppen entsprechend gewählt und werden über die Lehrwerksbände hinweg komplexer und faktenreicher. Sie greifen die Erfahrungswelt der Lerner größtenteils auf, indem die Aufmerksamkeit auf das Alltagsleben gelenkt wird. Die Personen im Lehrwerk kommen vorrangig aus derselben Altersgruppe wie die Lerner selbst, was das Interesse steigert. Dabei werden auch Personen mit einem besonderen Lebensweg (Migration) vorgestellt. Rollenklischees oder ethnisch-religiöse Klischees sind kaum zu finden, werden jedoch auch nicht thematisiert. Touristische und historische Themen sind nicht sehr stark ausgebaut. Die Mehrzahl der behandelten Themen ist für interkulturelle Kommunikation durchaus relevant, da das Alltagsleben im Vordergrund der Lehrbuchtexte steht. Im Lehrwerk vorgestellte Aspekte des Alltagslebens sind: Familie, Schule und Arbeit, Freizeit, Konflikte und Freundschaften. Außerdem werden historische, politische und gesellschaftlich aktuelle Themen, wie Umweltschutz, Technik und multikulturelle Gesellschaft, behandelt. Kulturelle und

⁶ *Web-Units* sind im Falle des vorliegenden Lehrwerkes zusätzliche Unterrichtseinheiten zu einzelnen im Lehrwerk angesprochenen kulturellen Themen. Diese Einheiten sind über die Leitseite des Verlages für jeden zugänglich und bieten neben didaktischen Kommentaren für den Lehrer Aufgaben sowie Links zu Texten und Bildern im Internet für die Schüler.

literarische Schwerpunkte werden kaum gesetzt, lediglich auf Traditionen wird in Ansätzen eingegangen. Ferner spielen Geographie und Tourismus, sowie Freizeitaktivitäten und Sport eine Rolle.

Das Lehrwerk zeigt einen der Publikationszeit (späte 1990er Jahre) entsprechenden Umgang mit kulturellen Themen. Dieser ist zu etwa gleichen Anteilen von faktischer und problemorientierter Darstellung geprägt. Somit entspricht das Lehrwerk einem relativ modernen fachdidaktischen Stand, wenn auch aus heutiger Sicht bereits veraltete Bilder enthalten sind und die Schlüsselkompetenzen noch nicht umfassend gefördert werden. Interkulturelle Lernziele haben in der Lehrwerkskonzeption bereits Niederschlag gefunden.

Landesbilder in Lehrwerk und Schülerbefragung

Der Englischunterricht wird von 85% der befragten Schülerinnen und Schüler als Hauptinformationsquelle über die Zielkulturen ihres Englischunterrichts angegeben (gefolgt von Fernsehen, anderen Unterrichtsfächern und Internet). Als im Unterricht hauptsächlich eingesetztes Medium der Beschäftigung mit kulturellen Themen nennen 74% der Befragten das Lehrbuch, während andere Medien (Videos, Zeitungsartikel, Berichte der Lehrerin bzw. des Lehrers) nur selten Eingang in den Unterricht finden. Hier wird die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts, insbesondere des Lehrwerks, für die Prägung der Landesbilder hervorgehoben. Die Relativierung dieses Einflusses beispielsweise durch persönliche Kontakte ist nur in Ansätzen möglich, da nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler über persönliche Erfahrungen mit den Zielkulturen verfügt: 28% bzw. 39% der Probanden kennen Briten oder Amerikaner und 50% bzw. 8% von ihnen waren bereits selbst in Großbritannien oder den USA.

Die Erfassung spontaner **Assoziationen** der Schülerinnen und Schüler zu Großbritannien und den USA zeigt folgende Aspekte der Landesbilder: Für Großbritannien nennen die Probanden Sehenswürdigkeiten (68%), die Monarchie (67%) sowie Essen (50%) und Wetter (31%). Die Queen, London und Big Ben, Regen, Fußball und Musik, Tee und *Fish and Chips* sowie freundliche und humorvolle Menschen sind die am häufigsten genannten Bestandteile des britischen Landesbildes. Die spontanen Vorstellungen von den USA werden von Politik (78%) angeführt, gefolgt von Essen (57%), Sehenswürdigkeiten (51%) und Eigenschaften der Amerikaner (37%). George W. Bush und der Irakkrieg sind die von den SchülerInnen am häufigsten aufgeführten Items, was auf die damalige politische Situation zurückzuführen ist und den hohen Stellenwert aktueller Ereignisse bei der Ausprägung von Landesbildern verdeutlicht. Auch die Anschläge vom 11. September waren bei einem Drittel der Befragten noch sehr präsent. Fast Food, New York und andere Großstädte, Hollywood und Musik, sowie übergewichtige und patriotische Menschen ergänzen das vorherrschende Bild der USA.

Einflüsse des Lehrwerks auf die Landesbilder zeigen sich bezüglich der Assoziationen vor allem im Bereich des Tourismus und bestimmter Ikonen: So zeigen die Landkarten in der Umschlaggestaltung der ersten Lehrwerksbände die bekanntesten Bilder Großbritanniens mittels kleiner Symbole. Diese werden auch von den Probanden häufig genannt: Big Ben, Stonehenge und Fußball, Schottenrock und Dudelsack sowie Schlösser. Im Hinblick auf die USA reproduzieren die Schüler vor allem die auf Titeln Bildern und anderen Fotografien in den Lehrbüchern dargestellten Besonderheiten, beispielsweise Großstädte, weite Landschaft und Shopping-Paradies. Einige von den Schülern genannte Aspekte, so die britische Monarchie und die Assoziationen zum Essen, oder bezüglich der USA die aktuellen Ereignisse sowie Vorstellungen vom amerikanischen Essen und den Menschen, lassen sich nicht auf die Lehrbücher zurückführen, sondern sind einerseits medial (Monarchie, aktuelle Geschehnisse), andererseits von gesellschaftlich verbreiteten Stereotypen (Essen) geprägt.

Neben der Evozierung spontaner Landesbilder wird die **Einschätzung** beider Zielkulturen in Hinblick auf verschiedene Lebensbereiche verlangt: Soziale Versorgung, Bildungswesen, Forschung und Technik, Wirtschaft sowie Umweltschutz (s. Abb. 1). Es ist zu vermuten, dass die Probanden dabei ihre eigene Kultur als Vergleichsgröße heranziehen. Der relativ hohe Anteil an Schülerinnen und Schülern, die – besonders

im Falle Großbritanniens – die Antwortoption „keine Ahnung“ wählen, verdeutlicht, dass ihnen eine solche Einschätzung schwer fällt. Ausgehend von den im Lehrwerk behandelten Themen verwundert dies nicht, denn soziale Versorgung wird weder im Hinblick auf Großbritannien noch auf die USA thematisiert und auch Wirtschaft und Umweltschutz finden nur am Rande Erwähnung: Im Lehrwerksband 2 (Klasse 6) wird unter dem Thema „Tomorrow’s world“ allgemein auf Umweltschutz und unter „Great Britain and the Sea“ etwas spezifischer auf Großbritannien verwiesen; Wirtschaft wird sehr allgemein im Zusammenhang mit der industriellen Revolution und mit Englands Norden (Band 5, Jahrgangsstufe 9) angesprochen; Technik und Forschung werden in Hinblick auf die USA in Band 6 (Klasse 10) am Rande thematisiert. Die Schüler müssen daher zur Einschätzung dieser Lebensbereiche auf ihr Wissen aus den Medien und ggf. anderen Unterrichtsfächern (z.B. Geographie) zurückgreifen. Im Gegensatz dazu werden die Bildungssysteme beider Länder ausführlich im Lehrwerk behandelt: Die Lehrwerksbände 1 und 2 zeigen bereits auf dem Titelbild britische Schüler in Schuluniformen – und entsprechend wird auch in den Büchern ebenso wie in Band 3 das britische Schulwesen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Schule in den USA wird in Band 5 thematisiert. Die Probanden verfügen daher über umfassendes Wissen ebenso wie bildliche Vorstellungen vom Schulalltag in den Zielkulturen und können eine entsprechende vergleichende Einschätzung vornehmen.

Was die Einschätzung an sich betrifft, so wird Großbritannien ein besseres Bildungssystem und eine sicherere soziale Versorgung bescheinigt als den USA: 36% glauben, Großbritannien hätte ein (sehr) gutes Bildungswesen (USA: 28%), und sogar 60% denken dies über die soziale Versorgung (USA: 29%). Die USA hingegen erhalten für die Bereiche Forschung und Technik (85%; GB: 41%) sowie Wirtschaft (69%; GB: 43%) die positivere Bewertung. Im Bereich Umweltschutz schneiden beide Länder in der Beurteilung nicht gut ab: Während der Umweltschutz in Großbritannien von der Hälfte der Probanden im Mittelfeld eingeschätzt wird, sind 75% der Meinung, in den USA sei der Umweltschutz (sehr) schlecht. Der Vergleich der Einschätzungen mit dem Lehrwerk zeigt, dass die Probanden generellen Kulturvergleich deshalb üben können, weil sich im Lehrwerk eine beachtliche Anzahl von Anregungen dazu findet und der reflektierte und problemorientierte Einsatz alltagsspezifischer Kenntnisse vom Lehrwerk angeregt wird. Die jedoch fehlenden Anleitungen scheinen keinen Einfluss auf die Vergleichsfähigkeit der Probanden zu haben.

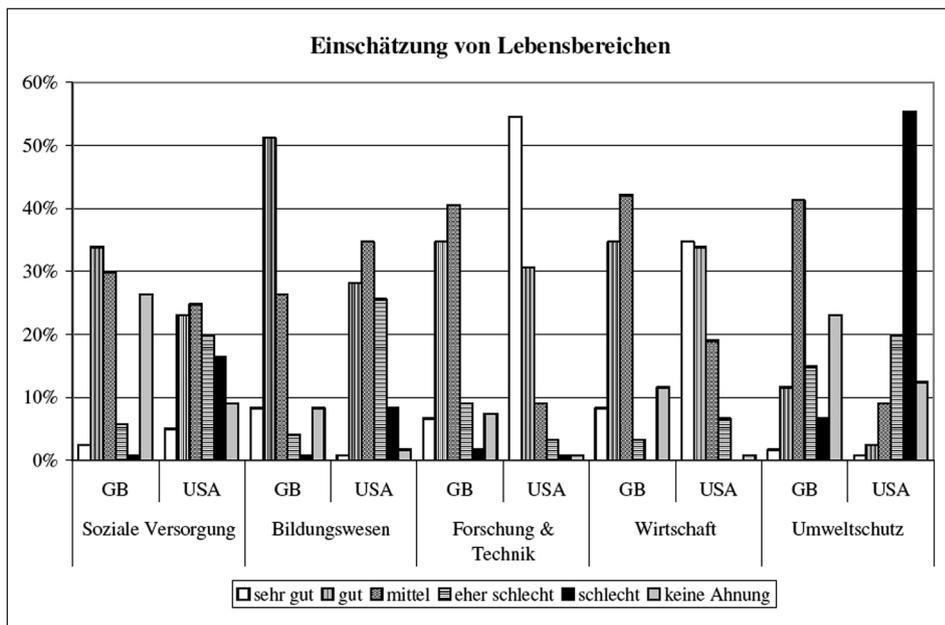


Abb. 1: Einschätzung von Lebensbereichen (Schülerbefragung)

Als weiterer Bestandteil der Landesbilder wurde das vorhandene **Wissen** der Probanden untersucht. Die in solchen Untersuchungen übliche Erfragung berühmter Persönlichkeiten aus dem anglo-amerikanischen Raum zeigt eine breite Kenntnis von Berühmtheiten und eine stärkere Präsenz der USA. Der große Aktualitätsbezug der genannten VIPs deutet auf die Medien als Wissensquelle der Schüler hin: Weder aktuelle Politiker noch Stars und Sternchen finden sich in den Lehrwerksbänden wieder. Die dagegen spezifischen Fragen zu Politik und Geschichte finden ihr Pendant im Lehrwerk. Gleichzeitig wird die beschränkte Wirksamkeit von im Unterricht vermitteltem Faktenwissen deutlich: Obwohl Lehrwerksband 5 (Klasse 9) das politische System Großbritanniens ausführlich betrachtet, können nur 67% die britische Staatsform als konstitutionelle Monarchie richtig benennen, während 77% für die USA, deren System in Band 6 besprochen wird, die richtige Antwort geben. Vermutlich hat dabei die stärkere Medienpräsenz der USA ihren Anteil, denn auch aktuelle politische Themen, die nur aus den Medien bekannt sein können, sind für die USA bei 72% der Probanden stärker präsent als für Großbritannien (26%). Nur der 2005 amtierende Premierminister Tony Blair wird bei der entsprechenden Frage von fast ebenso vielen Befragten aufgeführt (92%) wie Präsident George W. Bush (96%). Doch schon bei Staatsoberhaupt und regierender Partei sind erneut starke Wissensdifferenzen zugunsten der Vereinigten Staaten ablesbar.

Die Frage nach bedeutenden Ereignissen in der Geschichte der beiden Länder zeigt einen weiteren Wissensvorsprung die USA betreffend: 64% der Probanden können zwei und mehr Ereignisse aus der amerikanischen Geschichte nennen, aber nur die Hälfte (31%) für die britische Geschichte. Die genannten historischen Ereignisse stimmen mit den im Lehrwerk aufgeführten teilweise überein: Für Großbritannien werden die in Lehrwerksband 5 behandelten Aspekte Industrialisierung, Magna Charta, Bill of Rights und die Glorious Revolution sowie der Nordirland-Konflikt und der Kolonialismus am häufigsten außer dem 2. Weltkrieg aufgeführt. Für die USA nennen die Schüler neben dem 11. September den Unabhängigkeitskrieg und den Bürgerkrieg sowie die Abschaffung der Sklaverei und die Indianerkriege als wichtige Ereignisse der amerikanischen Geschichte. Diese Themen treten in den Lehrbuchbänden 4 und 6 auf. Gleichzeitig fehlen andere vom Lehrwerk betonte Aspekte wie die römische Herrschaft in Britannien und die Eroberungen der britischen Inseln (Band 3), das koloniale Amerika und die Einwanderung (Band 4). Der Grund dafür ist vermutlich, dass diese Themen bereits länger in ihrer Behandlung im Unterricht zurückliegen und anderen Ereignissen, welche die Schüler aus den Medien und dem Geschichtsunterricht kennen, größere Bedeutung zugemessen wird.

An dieser Stelle wird deutlich, dass das durch Lehrwerke vermittelte Wissen nur einen Teil des Wissensbestandes der Schüler ausmacht. Weiterhin zeigt sich eine Wissensdifferenz zwischen den Zielkulturen, obwohl Großbritannien und die USA in etwa gleichem Umfang Beachtung im Lehrwerk finden. Der Einfluss des Lehrwerks im Gegensatz zu Medien und anderen Einflussfaktoren ist demnach begrenzt.

Eine ähnliche Tendenz zeigt sich in der **Präferenz** der Zielkulturen. So werden die Probanden um die Angabe gebeten, wo sie lieber ihre Kleidung einkaufen, Urlaub machen oder einen Auslandsaufenthalt verbringen würden, und müssen sich zwischen Großbritannien und den USA entscheiden: 73% der Schüler entscheiden sich für amerikanische Kleidung, 69% für einen Urlaub und 62% für einen längeren Auslandsaufenthalt in den USA. Diese Bevorzugung der USA geht nicht vom Lehrwerk aus. Die Lehrwerksbände 1, 2 und 3 beschäftigen sich ausschließlich mit Großbritannien und Band 5 zu einem großen Teil. Die USA werden in den Bänden 4 und 6, sowie mit geringem Anteil in Band 5 betrachtet. Demzufolge weist das Lehrwerk keine Überrepräsentation der USA auf. Andererseits ist zu berücksichtigen, dass die aufgegriffenen kulturellen Themen bezüglich der USA für die Lerner interessanter sein könnten, da sie sich beispielsweise mit den Touristenbildern von Florida und Kalifornien (Band 4), welche die Probanden aus Filmen kennen, und mit den Problemen und dem Alltag Jugendlicher intensiv beschäftigen (Band 6). Diese stärkere Fokussierung auf jugendliche Aspekte könnte einen Einfluss auf das größere Interesse der Schüler für die USA haben. Der größere Teil ist jedoch der starken Nutzung amerikanischer Filme und Musik

zuzuschreiben: 94% der Schülerinnen und Schüler kennen amerikanische Filme, nur 20% britische; 75% hören häufiger und 60% lieber amerikanische als britische Musik, und 23% der Schüler hören nie britische Musik.

Die bei den Schülern vorherrschenden **Stereotype** wurden mittels Mentalitätsprofilen, die sich in Ansätzen an den Eigenschaftslisten von Katz und Braly orientieren, erfasst. Hierbei werden die Vertreter der Zielkulturen auf einer vierstelligen Skala⁷ kontrastiver Adjektivpaare eingeschätzt. Amerikaner werden von der überwältigenden Mehrzahl der Schüler (93%) als modern eingestuft, während über die Hälfte der Befragten (56%) die Briten als eher altmodisch beurteilt, so dass für diese eine neutrale Merkmalsausprägung besteht. Ganz ähnlich sieht die Verteilung für das Merkmal „zukunftsorientiert – nostalgisch“ aus: 82% der Befragten schätzen Amerikaner als eher zukunftsorientiert ein, nur 55% denken dasselbe über die Briten. Auch Humor scheint ein typisch amerikanisches Merkmal zu sein (62%) ebenso wie Offenheit (72%). Für beide Merkmale („humorvoll – humorlos“ und „offen – verschlossen“) ergibt sich bei den Briten erneut eine neutrale Einschätzung. Während beide Nationen gleichermaßen für freundlich gehalten werden (60%), wird Höflichkeit von 81% der Probanden den Briten zugeschrieben. Die Merkmale „ordentlich“ und „streng“ bringen die Schüler in stärkerem Maße mit den Briten in Verbindung (68% und 59%), die Amerikaner werden eher als „unordentlich“ und „locker“ aufgefasst (79% und 88%). Entsprechend wird auch eine gute Organisation stärker den Briten zugesprochen (72%) als den Amerikanern (39%). 89% der Schüler hingegen halten Amerikaner tendenziell für anmaßend, während Mäßigung in stärkerem Umfang den Briten zugeordnet wird (67%). Die Mentalitätsprofile zeigen demnach vor allem das stereotype Bild des höflichen, steifen und gemäßigten Briten und die Stereotype des offenen, lockeren und eher chaotischen Amerikaners, die den Schülern aus den Medien geläufig sind. Bei anderen Merkmalszuordnungen, insbesondere der Briten, ergeben sich neutrale Einschätzungen, so dass beispielsweise die herkömmlichen Stereotype des altmodischen Briten oder des modernen Amerikaners bei den Schülern nicht eindeutig bestehen.

Obwohl die Lehrwerke solche Stereotype nicht vordergründig verbreiten, finden sich zwischen den Zeilen Hinweise auf Stereotype: So steht das Bild geregelten Lebens in Großbritannien (Reihenhäuser, Schuluniform) dem Bild des lockeren (Schulleben, Probleme Jugendlicher), offenen (multikulturelle Gesellschaft) und fortschrittlichen (Wolkenkratzer) Lebens in den USA gegenüber. Diese Stereotype spiegeln sich in der Schülereinschätzung wider. Daneben enthält das Lehrwerk gegensätzliche Stereotype, die zu den neutralen bzw. unentschiedenen Schülereinschätzungen führen könnten: Moderne Kleidung und Häuser der Briten auf Bildern im Lehrwerk stehen dem beispielsweise traditionellen Schulleben mit Morgenandacht und Uniform entgegen. Gleichzeitig zeigt das Lehrwerk Aspekte, die von den Schülern nicht angenommen werden, so beispielsweise das multikulturelle Großbritannien. Hier wird der Einfluss der Medien oder gesellschaftlich etablierter Stereotype offensichtlich.

Inwiefern sich die Schüler von diesen Stereotypen in ihrem Handeln im interkulturellen Kontext beeinflussen lassen, kann diese Studie nicht erfassen.⁸ In jedem Falle zeigt sich die eingangs erwähnte kognitive Funktion von Stereotypen im Hinblick auf bestimmte Merkmale einerseits und die Identität stiftende Wirkung bezüglich der nationalen Eigengruppe andererseits. Die folgende Abbildung (Abb. 2) listet abschließend die in den Lehrbüchern auftretenden Aspekte der Landesbilder:

7 Im Folgenden werden immer zwei Skalenwerte zur positiven bzw. negativen Ausprägung zusammengefasst.

8 Dazu können Arbeiten aus der Austauschforschung (z.B. Thomas, Abt & Chang 2007) vergleichende Einblicke liefern.

Großbritannien	USA
<ul style="list-style-type: none"> - relativ modern (Kleidung, Häuser) - traditionell (Morgenandacht, Schuluniform) - weltoffen (multikulturelle Gesellschaft) - historisch bedeutsam (z.B. Parlamentarismus, Industrielle Revolution) - geregelt (Reihenhäuser, Schuluniform) - landschaftlich reizvoll - touristisch (Sehenswürdigkeiten) - Images: Dudelsack, Kilt, walisische Sprache, Schafe, Meer 	<ul style="list-style-type: none"> - modern (Hochhäuser, ausgefallene Hobbys) - fortschrittlich (Wolkenkratzer, <i>Space Camp</i>) - patriotisch (Geschichte) - weltoffen (multikulturelle Gesellschaft) - landschaftlich reizvoll - touristisch (Sehenswürdigkeiten) - Images: Wilder Westen (Siedler, Cowboys, Indianer), Abenteuer, Amerikanischer Traum, unbegrenzte Möglichkeiten (Stars)

Abb. 2: Landesbilder im Lehrwerk *English G 2000*

Ein Einfluss der Lehrwerke ist demzufolge im Hinblick auf die reproduzierten Landesbilder und das vorhandene Wissen über die Zielkulturen feststellbar: Die Probanden geben in erster Linie das Faktenwissen aus ihrem Lehrwerk wieder und schließen sich dem Eindruck vom eher geregelten Leben in Großbritannien und den fortschrittlichen USA an. Darüber hinaus gehende Assoziationen finden sich besonders im touristischen Bereich.

Ausblick: Desiderata für die Lehrwerkgestaltung

Diese Untersuchung hatte zum Ziel zu erfahren, wie junge Menschen heute auf interkulturelle Begegnungssituationen mit den Zielkulturen des Englischunterrichts vorbereitet sind und inwiefern der Fremdsprachenunterricht, insbesondere das Lehrwerk, an dieser Vorbereitung beteiligt ist. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass Jugendliche heute eine umfassende Vorstellung vom Leben in den Zielkulturen haben und über Vergleichskompetenzen und grundlegendes Wissen über die Zielkulturen ihrer ersten Fremdsprache verfügen. Ein Teil der Landesbilder geht auf die Arbeit mit dem Lehrwerk zurück. Doch es sind bei weitem nicht alle Aspekte auf das Hauptmedium des Fremdsprachenunterrichts zurückzuführen, sondern auch die Medien haben einen großen Einfluss. Daher kommt dem Lehrwerk eine wichtige Funktion im bewussten Umgang mit medial vermittelten Landesbildern, insbesondere Stereotypen zu, um die SchülerInnen zu Offenheit und kulturellem Bewusstsein zu führen.

Ausgehend von den Erkenntnissen der Untersuchung sollte der Kulturvergleich in stärkerem Maße als bisher Einsatz finden: Schon in jüngeren Jahrgangsstufen können kulturelle Phänomene in den beiden Zielkulturen (z.B. Schule, Freizeit) parallel in Form von kulturellen Vergleichen – beispielsweise durch fiktive Austauschschüler – betrachtet werden. Auch in höheren Jahrgängen sollte die enge Verflechtung von Geschichte, Wirtschaft und Kultur im anglo-amerikanischen Raum thematisiert werden. Daneben ist der explizite und kritische Umgang mit den traditionellen stereotypen Vorstellungen beider Länder nötig, um Landesbilder zu beeinflussen. Dazu kann unter anderem das Aufzeigen von Gemeinsamkeiten im Rahmen der Amerikanisierung der westlichen Welt herangezogen werden. Die von den Jugendlichen genutzten Medien sollten einer kritischen Reflexion unterzogen werden.

Abschließend ist anzuführen, dass sich 12% der SchülerInnen für keines der beiden Länder interessieren. Dies sollte als Appell für den Englischunterricht aufgefasst werden, durch verstärktes Einbeziehen jugendorientierter kultureller Themen und vor allem durch persönliche Berichte Interesse zu wecken. Dazu bietet es sich an, SchülerInnen, die die Zielländer selbst schon besucht haben, berichten zu lassen, aber

natürlich auch als Lehrerin oder Lehrer selbst überall dort, wo es den Unterricht bereichert, persönliche Eindrücke einfließen zu lassen. Auch das Einbinden verschiedener authentischer Materialien kann dazu einen Beitrag leisten. Beides sollte verstärkt vom Lehrwerk angeregt werden.

Ferner ist es hilfreich, in stärkerem Maße die Interessen jugendlicher Fremdsprachenlerner zu berücksichtigen, indem beispielsweise Populär- und Jugendkulturen thematisiert werden. Gerade durch die Beschäftigung mit britischen und amerikanischen Jugendkulturen im Unterricht kann Neugier für beide Länder geweckt werden. So sollte es Ziel sein, Interesse für britische Populärkultur zu wecken, da die USA in dieser Hinsicht einen großen Vorsprung einnehmen.

Fazit

Um auf ein Leben in unserer globalisierten Welt, besonders im Ausland, optimal vorbereitet zu sein, ist eine Thematisierung der traditionellen Landesbilder, die durch diese Untersuchung im Großen und Ganzen bestätigt wurden, erforderlich. Dies ist ebenfalls erforderlich, um das Bewusstsein für kulturelle Unterschiede einerseits und Besonderheiten der interkulturellen Kommunikation andererseits zu fördern. Dabei ist es vordergründig nötig, ein Verständnis für Stereotype und Wahrnehmungsmuster herauszubilden und Vergleichspotentiale auszubauen. Nur wenn sich die Schülerinnen und Schüler der Hintergründe ihrer Haltungen bewusst sind, können sie Stereotype als solche identifizieren, kritisch überprüfen und distanziert betrachten oder gegebenenfalls gar revidieren. Nur dann ist ein offenes Zugehen auf andere Kulturen uneingeschränkt möglich, nur dann kann Metakommunikation über interkulturelle Probleme und Missverständnisse angeregt und geführt werden. Interkulturelles Lernen hat nicht zum Ziel, diese Missverständnisse auszumerzen und die Kulturen einander anzugleichen, sondern das Bewusstsein für die eigene Rolle als Vertreter einer Kultur zu schärfen und die eigenkulturelle Interpretation anderer Kulturen zu relativieren.

Bibliographie

- Ammer, R. (1994). Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, B. & Neuner, G. (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 31-41.
- Baker, M. (1991). *How do we see each other? Stereotypes of England and Germany in the children's and youth literature of both countries*. München: Internationale Jugendbibliothek.
- Barclay, D.E. & Glaser-Schmidt, E. (eds.) (1997). *Transatlantic Images and Perceptions. Germany and America since 1776*. Washington, D.C.: German Historical Institute and Cambridge University Press.
- Bargh, J.A., Chen, M. & Burrows, L. (1996). Automaticity of Social Behavior: Direct Effects of Trait Construct and Stereotype Activation on Action. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 71, 230-244.
- Baumann, G. & Gingrich, A. (eds.) (2006). *Grammars of Identity / Alterity. A Structural Approach*. New York, Oxford: Berghahn.
- Bierbrauer, G. (2005). *Sozialpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blaicher, G. (Hrsg.) (1987). *Erstarrtes Denken. Studien zu Klischee, Stereotyp und Vorurteil in englischsprachiger Literatur*. Tübingen: Gunter Narr.
- Blaicher, G. (1992). *Das Deutschlandbild in der englischen Literatur*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Brewer, M. & Gaertner, S. (2004). Toward Reduction of Prejudice: Intergroup Contact and Social Categorization. In: Brown, R. & Gaertner, S. (eds.). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*. Oxford: Blackwell, 451-472.
- Correll, J., Park, B., Judd, C.M. & Wittenbrink, B. (2002). The Police Officer's Dilemma: Using Ethnicity to Disambiguate Potentially Threatening Individuals. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 83, 1314-1329.
- Doerk, G. (1990). *Spracherwerb und Deutschlandkunde: Zum Deutschlandbild in englischen Deutschlehrbüchern*. Universität Duisburg: Dissertation.
- Friz, S. (1991). *Das Bild von England, Amerika und Deutschland bei Fremdsprachenlernern und in Fremdsprachenlehrwerken. Ein Beitrag zur komparativen Landeskunde*. München: tuduv-Verlagsgesellschaft.
- Funk, H. (1999). Lehrwerke und andere neue Medien. Zur Integration rechnergestützter Verfahren in den Unterrichtsalltag. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 21, 5-12.
- Gaugler, E. (2006). Globalisierung der Wirtschaft und Kompetenz der Manager. In: Rauscher, A. (Hrsg.). *Nationale und kulturelle Identität im Zeitalter der Globalisierung*. Berlin: Duncker & Humblot, 237-246.
- Goethe Institut & British Council (2003/04): *Mutual Perceptions Research. Key-findings Germany (Perceptions of the UK)*.
- Grotjahn, R. (2004). Tests and Attitude Scales for the Year Abroad (TESTATT): Sprachlernmotivation und Einstellungen gegenüber Sprechern der eigenen und der fremden Sprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9. http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Grotjahn2.htm#_edn2 (Zugriff am 06.01.2010).
- Hierl, W. (1972). *Zum Deutschlandbild in den anglo-amerikanischen Deutschlehrbüchern von 1945 bis 1969*. Universität Aachen: Dissertation.
- Husemann, H. (Hrsg.) (1994). *As Others See Us. Anglo-German Perceptions*. Frankfurt/Main: Lang.
- Jonas, K. & Schmid Mast, M. (2007). Stereotyp und Vorurteil. In: Straub, J., Weidemann, A. & Weidemann, D. (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 69-76.
- Kast, B. & Neuner, G. (Hrsg.) (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Keller, G. (1978). Werden Vorurteile durch einen Schüleraustausch abgebaut? In: Arndt, H. & Weller, F.-R. (Hrsg.). *Landeskunde und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Diesterweg, 130-150.
- Kleinstauber, H. J. (1991). Stereotype, Images und Vorurteile – Die Bilder in den Köpfen der Menschen. In: Trautmann, G. (Hrsg.). *Die häßlichen Deutschen? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 60-68.
- Knapp-Potthoff, A. (1997). Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, A. & Liedke, M. (Hrsg.). *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium, 181-205.

- Krumm, H.-J. (1994). Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, B. & Neuner, G. (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 100-105.
- Linke, G. (1992). Das Bild von der UdSSR, Großbritannien und den USA im Russisch- und Englischunterricht der DDR. In: *Der Fremdsprachenunterricht* 4, 198-202.
- Lippmann, W. (1990). *Die öffentliche Meinung*. Bochum: Universitätsverlag. Zuerst 1922.
- Meijer, D. & Jenkins, E.-M. (1998). Landeskundliche Inhalte – die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 18, 18-25.
- Merkel, M. (2002). *Kulturgeographische Inhalte in deutschen Lehrbüchern für den Englischunterricht der 8. Jahrgangsstufe. Ein Beitrag zur landeskundlichen Lehrwerkskritik*. Frankfurt/Main: Lang.
- Nazarkiewicz, K. (2002). Keine Angst vor Stereotypen! Hilfestellungen zum Umgang mit ethnischen Stereotypisierungen in interkulturellen Trainings. In: *CultureScan*, 4. <http://www.uni-hildesheim.de/~beneke/culturescan/4Nazarkiewicz.pdf> (Zugriff am 06.01.2010).
- O'Sullivan, E. (1990). *Friend and Foe. The image of Germany and the Germans in British children's fiction from 1870 to the present*. Tübingen: Gunter Narr.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup Contact Theory. In: *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Raddatz, V. (1977). *Englandkunde im Wandel deutscher Erziehungsziele 1886- 1945*. Kronberg: Scriptor.
- Rauscher, A. (Hrsg.) (2006). *Nationale und kulturelle Identität im Zeitalter der Globalisierung*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus [SMK] (2007). *Lehrplan Gymnasium Englisch*. Dresden: Saxoprint.
- Schlegelmilch, W. (1968). Zum Amerikabild von Haupt- und Realschülern. In: *Jahrbuch für Amerikastudien*, 13, 158-173.
- Schmiese, W. (2000): *Fremde Freunde. Deutschland und die USA zwischen Mauerfall und Golfkrieg*. Paderborn: Schöningh.
- Schopf, R. (Hrsg.) (1990). *England und die Engländer in Schulbüchern des Kaiserreichs und der Weimarer Republik*. Frankfurt/Main: Lang.
- Schulze, S. (2009). *Nationenbilder deutscher Schüler von Großbritannien und den USA: Eine empirische Untersuchung bei Gymnasiasten der Jahrgangsstufe 11*. Saarbrücken: Müller.
- Schwarz, H. (Hrsg.) (2002). *English G 2000. Ausgabe A, Band 1 – 6*. Berlin: Cornelsen.
- Six, B. (1987). Stereotype und Vorurteile im Kontext sozialpsychologischer Forschung. In: Blacher, G. (Hrsg.). *Erstarrtes Denken. Studien zu Klischee, Stereotyp und Vorurteil in englischsprachiger Literatur*. Tübingen: Gunter Narr.
- Stierstorfer, K. (2003). *Deutschlandbilder im Spiegel anderer Nationen*. Reinbeck: Rowohlt.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories. Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, A., Chang, C. & Abt, H. (2007). *Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weier, U. (2005). *Lehrbuch und Realität*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Inhalt / Contents

Gilles Breton, Giuliana Grego Bolli, Michaela Perlmann-Balme All different – all equal? Towards cross-language benchmarking using samples of oral production in French, German and Italian	5
Lothar Bredella Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens?	21
Sylvia Schulze Das Lehrwerk als bildprägende Instanz? Die Landesbilder von Großbritannien und den USA bei Schülerinnen und Schülern unter dem Einfluss des Lehrwerks	43
Jutta Rymarczyk Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund	60
Sabine Doff/Matthias Trautmann „Von außen Standards (...) am System angelegt, das letzten Endes nicht verändert wird ...“ Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch: eine Fallstudie	80
Wolfgang Mayer-Großkurth Teaching Intercultural Communicative Competence: Eine Unterrichtssequenz in der Oberstufe	99
Richard Dawton Teaching English through Sitcom: Yes, Minister	120
Richard Matthias Müller Kritischer Blick auf das Konzept des „kommunikativen Englischunterrichts“	141
Christoph Edelhoff Kommunikative Kompetenz revisited – Anmerkungen in einer überflüssigen Debatte	149

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

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 978-3-19-326100-7

aus Ausgabe 04 / 2010 ISBN 978-3-19-186100-1

2. Jahrgang, No 2, 2010

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.

Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund

Jutta Rymarczyk

Abstracts

Der Beitrag beschreibt eine Fallstudie zum Schriftspracherwerb einer traditionell geführten Hamburger Klasse und drei immersiv unterrichteten nach zwei Lernjahren, die zeitgleich im Deutschen und Englischen Lesen und Schreiben lernen bzw. mit dem Schriftbild beider Sprachen seit Schulbeginn arbeiten. In diesem Kontext werden mehrere Vergleiche vorgenommen: Die Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund werden mit denen von Kindern aus einsprachigen Elternhäusern verglichen, die der Lernenden aus der Regelklasse werden denen der Immersionsklassen gegenübergestellt und schließlich ermöglicht die Hinzunahme von Daten aus Baden-Württemberg den Vergleich der Auswirkungen des Schrifteinsatzes ab Klasse 1 mit den Konsequenzen, die sich ergeben, wenn Lesen und Schreiben im Englischen erst ab Klasse 3 eingeführt werden. Die quantitativen und qualitativen Daten der Fallstudie, die neben Zahlenwerten durch anschauliche mündliche und schriftliche Originaltexte der Kinder vorgestellt werden, legen nahe, dass mehrsprachige Kinder bessere Ergebnisse aufweisen können als einsprachige und dass ein früher Kontakt mit der Schriftsprache des Englischen für alle Lernenden von Vorteil ist.

Cette contribution présente une étude comparative, concernant l'alphabétisation simultanée en langue allemande et en langue anglaise au niveau primaire dans une classe du type dit „traditionnel“ et trois classes du type dit „immersif“ après la deuxième année d'enseignement en Allemagne. Les analyses comparatives (se référant aux données disponible dans la région de Baden-Württemberg traitent de différentes dimensions et s'intéressent entre autres aux niveaux linguistiques atteints par les enfants provenant de famille de migration d'un côté et de famille monolingue de l'autre côté. De plus, l'étude compare l'impact du travail en classe selon le modèle dit „traditionnel“ d'une part et le modèle dit „immersif“ d'autre part. Finalement, l'étude s'intéresse aux effets de l'enseignement du code écrit de la langue auprès des jeunes élèves dès la première année du primaire. L'étude met en lumière les avantages d'une telle introduction du code écrit en langue étrangère dès la première année scolaire (par contraste à l'introduction du code écrit en troisième année du primaire). L'étude opère des analyses quantitatives et qualitatives. Les exemples de productions orale et écrite des jeunes enfants montrent que les enfants multilingues obtiennent de meilleurs résultats (par rapport à leurs camarades monolingues). De plus, l'étude met en lumière les avantages d'un contact précoce avec le code écrit de la langue étrangère enseignée.

The article describes a case study on the literacy acquisition processes of one traditionally taught class and three English immersion classes in Hamburg after two years of school. The children learn reading and writing in English and German simultaneously and have worked with the written form of both languages since their first day of school, respectively. A couple of comparisons can be drawn in this context: The achievement of children with migration backgrounds are compared to those of children from monolingual homes, and the achievement of learners from the traditional classroom to those of immersion students. Finally, by integrating data from Baden-Wurttemberg we can compare the consequences of working with the written form from grade one on with the results learners obtain who did not start reading and writing before grade three.

The quantitative and qualitative data of the case study, which are introduced numerically and through vivid authentic children's oral and written texts, strongly suggest that multilingual children achieve better results than monolingual children and that an early contact with the written form of English is of advantage for all learners.

Prof. Dr. Jutta Rymarczyk
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Fakultät für Kulturwissenschaften, Abteilung Englisch
Im Neuenheimer Feld 561
D 69120 Heidelberg
E-Mail: rymarczyk@ph-heidelberg.de

Der Beitrag beschreibt eine Fallstudie, die die Vorstudie zu einem dreijährigen Forschungsprojekt zum Schriftspracherwerb darstellt, das unter meiner Leitung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg läuft. Das Forschungsprojekt trägt den Titel „Bedingungen und Wege der Zweitalphabetisierung Englisch in den Grundschulklassen 1 + 2“ und soll zu einer empirischen Datenbasis führen, die zeigt, unter welchen Bedingungen und auf welche Weise Grundschüler, insbesondere Erst- und Zweitklässler, die Schriftform des Englischen erwerben. Den Kindern mit Migrationshintergrund kommt dabei besondere Aufmerksamkeit zu, denn die Skepsis vieler Lehrkräfte und Eltern gegenüber einem frühen Einsatz der Schrift basiert auf der Befürchtung, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und prinzipiell schwächere Lernende durch das frühe Lesen und Schreiben in der Fremdsprache überfordert werden.

Unterschiedliche Sichtweisen auf den genauen Zeitpunkt der Einführung des fremdsprachlichen Schriftbildes

Eine empirische Datenbasis zum frühen fremdsprachlichen Schrifterwerb ist meines Erachtens ein wichtiges Forschungsdesiderat, denn während inzwischen fast überall Konsens darüber besteht, dass das Fremdsprachenlernen nicht erst auf der Sekundarstufe, sondern wesentlich früher erfolgen soll, ist man sich über den genauen Zeitpunkt der Einführung des Schriftbildes keineswegs einig. Allerdings wird in letzter Zeit doch zunehmend darauf hingewiesen, dass ein möglichst früher beziehungsweise ein mit dem Beginn des Fremdsprachenunterrichts erfolgreicher Kontakt mit der fremdsprachlichen Schriftsprache von Vorteil sein könnte. Mertens sprach sich im Kontext des Französischen bereits 2002 für eine „fremdsprachenpädagogische Chance“ (2002: 30) aus und Zaunbauer erwähnt 2007 das „Interesse [der Kinder] an dem Erwerb unterschiedlicher Schreibsysteme“ (2007: 46). Sie führt weiterhin aus, dass Erst- und Zweitklässler durchaus in der Lage sind, sich auf einer metalinguistischen Ebene mit der Schrift auseinanderzusetzen, nämlich „Prinzipien, auf denen die unterschiedlichen Schreibsysteme basieren, zu suchen und zu verstehen [...]“. Piske (2010) kommt nach einer ausführlichen Diskussion der Argumente gegen eine frühe Einführung der Schrift zu dem Schluss, dass die Besorgnis der Skeptiker einer fundierten Basis entbehrt. Die auftretenden Interferenzen zwischen Erst- und Zweitsprache haben laut Piske keine anhaltenden negativen Effekte auf die Entwicklung der schriftlichen Fertigkeiten (Piske 2010).

Schließlich haben Bärbel Diehr (2007) und ich selbst (Rymarczyk 2008) einzelne schriftliche Fertigkeiten in den Blick genommen. Diehr hat im Rahmen ihrer Untersuchungen zur Leistungsmessung festgestellt, dass Viertklässler einen Text nicht sicher lesen konnten, wenn sie ihn vorher nur hörend rezipiert hatten (Diehr 2007). Anhand der Pilotierung meines Projekts konnte sehr klar gezeigt werden, dass es Zweitklässler förmlich zum Schreiben drängt und dass ein Vorenthalten der Schriftform lediglich dazu führt, dass die Zweitklässler eigene Schreibweisen und sogar Schreibregeln erfinden, die aufgrund der vergleichsweise unregelmäßigen Laut-Buchstabenverbindungen des Englischen zwangsläufig falsch ausfallen. Hier gilt es eine Fossilierung dieses *invented spelling* zu verhindern und ferner darauf zu achten, dass die Motivation der Kinder nicht zerstört wird, wenn sie spät – zu spät – von ihren eigenen, oftmals durchaus funktionalen Schreibweisen zur orthographischen Norm geführt werden (Rymarczyk 2008).

Während unter Fremdsprachendidaktikern also zunehmend für die frühe Einführung der Schrift plädiert wird, stellt sich die Situation in der Schulpraxis häufig anders da. In den Ländern mit Fremdsprachenunterricht ab Schulbeginn und im Verlagswesen dominiert in der Regel die Ablehnung der Schrift, da man sich an den Bildungsplänen bzw. Rahmenrichtlinien orientiert, die die Schrift für die ersten beiden Grundschuljahre nicht unbedingt vorsehen oder sogar explizit ausklammern (vgl. z. B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004: 68). In Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund wird oftmals das Argument vorgebracht, dass diese Kinder zunächst einmal dringend Deutsch lernen müssten, dass jede verfügbare Förderstunde der sicheren Beherrschung des Deutschen, der Unterstützung ihrer Lese- und Schreibfertigkeiten

im Deutschen zugeführt werden müsse. Bei der Überprüfung dieser empirisch ungesicherten Forderung setzt nun die hier beschriebene Fallstudie bzw. Vorstudie unseres Forschungsprojektes an.

Untersuchung zum Kenntnisstand im Schreiben nach zwei Lernjahren von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund

Die Datenerhebung zur Feststellung der Schreibfähigkeiten fand in zwei Hamburger Grundschulen mit Immersionszweigen statt, um sicherzustellen, dass das Lesen und Schreiben auf Englisch tatsächlich ab Schulbeginn Bestandteil des Unterrichts war¹. In den Immersionsklassen wird mit Englisch als Arbeitssprache circa 70% des Unterrichts, mit Ausnahme des Faches Deutsch, bestritten. Die Schriftform des Englischen fließt hier ganz natürlich über die diversen Fächer ein, ohne dass es Lese-Rechtschreibkurse gäbe, wie man sie vom Deutschunterricht her kennt. Tatsächlich lernen die Kinder nur im Deutschunterricht systematisch Lesen und Schreiben, und man vertraut darauf, dass die Kinder ihr diesbezügliches Wissen auf die Fremdsprache transferieren. Die Regelklassen an diesen Schulen haben abweichend von den anderen Grundschulen Hamburgs auch ab der ersten Klasse Englischunterricht, und zwar mit 60 Minuten pro Woche. Auch hier fließt das Schriftbild mit ein. Es wurden pro Schule zwei Klassen nach zwei Lernjahren Englisch getestet, wobei sich unter diesen vier Klassen drei Immersionsklassen und eine Regelklasse befanden.

Für die Pilotierung des Forschungsprojektes waren die Daten am Ende des zweiten Schuljahres in Baden-Württemberg erhoben worden, und somit in Klassen, die zwei Jahre keinen bis hin zu „etwas“ Kontakt mit dem Schriftbild des Englischen hatten. Die hier vorzustellende Teiluntersuchung mit ihrem Schwerpunkt auf Kindern mit Migrationshintergrund wurde zu Beginn des dritten Schuljahres durchgeführt, sodass die Ergebnisse bezüglich der Zahl der Lernjahre verglichen werden können. Neu ist in dieser Studie nun der Vergleich der Leistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund und der Umstand, dass die Kinder an den Immersionsschulen von Anfang ihrer Schulzeit an intensiv mit dem Schriftbild des Englischen in Kontakt kommen, und zwar unabhängig davon, ob sie Immersions- oder Regelklassen besuchen. Wenn also die Sorge berechtigt ist, dass die Kinder, und vor allem die mit Migrationshintergrund, durch den frühen Einsatz der Fremdsprache und insbesondere dem der Schrift überfordert sind, dann müsste sich das für die Hamburger Lerngruppen ganz extrem abzeichnen, da diese Gruppen den maximalen Kontakt mit Englisch und seinem Schriftbild in der derzeitigen deutschen Schullandschaft haben. Selbst die umfangreichen Übungsmöglichkeiten zum Schrifteinsatz, wie sie sich durch den maximalen Kontakt mit der Fremdsprache in einem Immersionssetting ergeben, würden nichts fruchten, wenn der kognitive Reifegrad der Kinder eine zeitgleiche Einführung des deutschen und des englischen Schriftbildes nicht erlaubte. Sofern also Anzeichen von Überforderungen wie ein verlangsamter Lernfortschritt im Schrifterwerb beziehungsweise der Fremdsprache generell als Folge der frühen Beschäftigung mit Englisch und seiner Schriftform auftraten, so müssten sie sich in den Immersionsklassen besonders deutlich zeigen.

Arbeitshypothesen

Die Arbeitshypothesen der Vorstudie bauen auf der Pilotierung auf und lauten:

1. „Kinder am Ende des zweiten Lernjahres sind nicht nur in der Lage einzelne Lexeme oder kurze Ausdrücke auf Englisch zu schreiben, sie tun dies darüber hinaus teilweise in einer systematischen Form, die eigenen Regeln folgt.“

¹ Weder in Baden-Württemberg noch in Rheinland Pfalz, den beiden Bundesländern, in denen im ersten Halbjahr der Klasse 1 mit dem Fremdsprachenunterricht begonnen wird, kann von dieser Prämisse ausgegangen werden, da ihre Bildungspläne den späteren Einsatz der Schrift nahe legen (Rahmenlehrplan Grundschule Rheinland Pfalz 2004: 7f., 12; Bildungsplan Grundschule des Landes Baden-Württemberg 2004: 68).

2. „Eine lange Kontaktzeit mit dem Englischen und ein intensiver Kontakt mit seiner Schriftform überfordern die Lernenden nicht, sondern führen die Schreibweisen der Lernenden zur orthographischen Norm.“

Zu den Leistungen der Kinder mit Migrationshintergrund wurde keine zusätzlich, spezifische Arbeitshypothese formuliert.

Datenerhebung

Die Untersuchung umfasst vier Erhebungsinstrumente: Einen Fragebogen für die Kinder und zwei für die Lehrkräfte sowie eine Tonaufnahme der Kinder. Der Fragebogen für die Kinder, der aus der Pilotierung übernommen wurde, enthält folgende Fragen:

1. Welche englischen Wörter kennst Du schon?
2. Woher weißt Du, wie man diese Wörter schreibt?
3. Welche Sprache sprichst Du mit Deiner Familie?

Der Hauptfokus liegt hier auf Schreiben statt Lesen, um die erste Frage so offen wie möglich halten zu können. Es sollten den Kindern keinerlei Hilfestellungen oder Vorgaben in der Beantwortung geboten werden. Mit zu lesenden, vorgegebenen Begriffen wäre dieser Ansatz nicht möglich gewesen. Die Kinder hatten zehn Minuten Zeit für die Beantwortung der ersten Frage.

Die zweite Frage ist vor dem Hintergrund zu verstehen, dass die Baden-Württemberger Kinder die Schrift in der Regel nicht im Unterricht vermittelt bekommen. Da die Antworten in der Pilotierung sehr interessant ausfielen, wurde die Frage beibehalten. Das Bemerkenswerte an den Antworten einiger Kinder ist die Tatsache, dass sie eine Orientierung am Lautbild erkennen lassen (vgl. Abb. 1 und 2). Eine derartige Orientierung ist jedoch nur bei Sprachen wie Türkisch, Spanisch oder Deutsch zielführend, die ein relativ transparentes und regelmäßiges Laut-Buchstaben-Verhältnis haben.

2. Woher weißt Du, wie man diese Wörter schreibt?

Weil ich es aus spre und
dann weiß ich wie es
geschriebe werd

„Weil ich es ausspre(che) und dann weiß ich wie es geschrieben werd.“ (Erstsprache Deutsch)

Abb. 1: Schüleraussage zur Kenntnis der Schriftform: Fokus auf eigener Aussprache

2. Woher weißt Du, wie man diese Wörter schreibt?

Aus der Schule. weil
Ms Clasen immer mit uns
English spricht.

„Aus der Schule, weil Ms Clasen immer mit uns English spricht.“ (Erstsprache Türkisch)

Abb. 2: Schüleraussage zur Kenntnis der Schriftform: Fokus auf mündlichem Input der Lehrerin

Die meisten Kinder geben allerdings an, die Wörter aus der Schule zu kennen (65 Kinder, n = 107), aber einige nennen auch die Eltern und/ oder Geschwister. Interessant ist diese Antwort vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund, weil die Erwähnung der Eltern hier Rückschlüsse auf das Bildungsinteresse der Eltern zulässt. So gibt ein Mädchen aus einer rumänisch-deutschen Familie an, dass die Mutter und die Lehrerin ihr die Schreibweisen der englischen Vokabeln gezeigt haben. Dieses Mädchen hat mit 65 Lexemen die mit Abstand längste Wortliste produziert. 54 der 65 Wörter sind richtig geschrieben.

Einige Antworten zeugen von recht unorthodoxen Vorgehensweisen und Überlegungen. Ein Beispiel solch kindlicher Unbefangenheit sei dem Leser nicht vorenthalten (vgl. Abb. 3):

2. Woher weißt Du, wie man diese Wörter schreibt?

Ich weiß nicht wie man die Wörter
schreibt aber ich lege einfach los
dann schreibe ich vielleicht
Richtig.

„Ich weiß nicht, wie man die Wörter schreibt, aber ich lege einfach los – dann schreibe ich nämlich vielleicht richtig.“ (Erstsprache Deutsch)

Abb. 3: Schüleraussage zur Kenntnis der Schriftform: Fokus auf (nicht zu erwartender) Automatisierung

Die dritte Frage war ursprünglich gestellt worden, um die Sprachkonstellationen in den Familien zu erfahren. Sie hatte sich aber als nicht verlässlich erwiesen, denn sehr viele Kinder gaben alle möglichen Sprachen an, vor allem Englisch - vermutlich, weil sie es im häuslichen Kontext üben. Exotische Antworten gab es auch hier: „Latein“ und „Keine“.

Die bereits in der Pilotierung festgestellte fehlende Aussagekraft dieser Frage führte in der Vorstudie zu dem Fragebogen für die Lehrkräfte, auf denen sie Auskünfte zu den Kindern mit Migrationshintergrund geben sollten (vgl. Abb. 4).

Fragebogen für Lehrkräfte zu Auskünften über Kinder mit Migrationshintergrund					
Kl. 3	___	Grundschule	_____	Hamburg,	_____
Sprache(n) des Kindes außer Deutsch	_____				
Sprache(n) der Eltern	_____				
Sozio-ökonomischer Status	sehr hoch	hoch	mittel	niedrig	sehr niedrig
Bildungsinteresse	sehr hoch	hoch	mittel	niedrig	sehr niedrig
Ausbildung des Kindes in der Erstsprache	sehr hoch	hoch	mittel	niedrig	sehr niedrig
Sonstiges	_____				

Abb. 4: Fragebogen 1 für die Lehrkräfte

Leider konnte dieser Fragebogen längst nicht für alle in Frage kommenden Kinder ausgefüllt werden. Der Rücklauf war hier tatsächlich so gering, dass auch die Kinder in die Gruppe „mit Migrationshintergrund“ einbezogen wurden, die auf ihrem Fragebogen eine weitere Sprache neben Deutsch und Englisch angegeben hatten.

Der zweite Fragebogen für die Lehrkräfte bezieht sich auf die Methodik ihres Englischunterrichts (vgl. Abb. 5).

Fragebogen für Lehrkräfte über die Methodik ihrer Vermittlung des Schriftbildes

1. War die Schriftform des Englischen Bestandteil Ihres Unterrichts in den ersten beiden Lernjahren?

2.

2.1 Im rezeptiven Bereich

a) Einzelne Wörter wurden begleitend dargeboten (z. B. auf Flashcards).

b) Einzelne Wörter wurden von der Lehrkraft vorgelesen und von den Lernenden still mitgelesen.

c) Einzelne Wörter wurden von den Lernenden laut vorgelesen.

d) Ganze Sätze wurden von der Lehrkraft vorgelesen und von den Lernenden still mitgelesen.

e) Ganze Sätze wurden von den Lernenden laut vorgelesen.

2.2 Im produktiven Bereich

a) Einzelne Wörter wurden geschrieben.

b) Ganze Sätze wurden geschrieben.

2.3 Allgemein

Einzelne Laut-Buchstaben-Beziehungen wurden erläutert.

Zum Beispiel: _____

3. Warum haben Sie sich für dieses Vorgehen entschieden?

4. Welche Leselernmethode haben Sie in Ihrem Unterricht eingesetzt?

Abb. 5: Fragebogen 2 für die Lehrkräfte

Sofern die erste Frage nach der Integration des Schriftbildes in den ersten beiden Lernjahren bejaht wurde, konnte dann angekreuzt werden, wie es behandelt worden war, und zwar getrennt nach rezeptivem und produktivem Bereich. Sofern einzelne Laut-Buchstaben-Beziehungen erläutert worden waren, sollten diese angegeben werden. In einem dritten Punkt wurde gefragt, warum sich die Lehrkräfte für das gewählte Vorgehen

entschieden haben, und in dem vierten und letzten Punkt galt die Frage der im Deutschunterricht eingesetzten Leselernmethode.

Während die die Instruktion in der Regelklasse auf der Wortebene verblieb, dehnte sich bei den Immersionsklassen die Begegnung mit der Schrift bereits auf die Satzbeziehungsweise Textebene aus. Ferner gaben die Lehrerinnen in zwei der drei Immersionsklassen an, Laut-Buchstaben-Beziehungen erläutert zu haben, sofern die Fehler der Kinder sich an diesen Stellen gehäuft hatten. Hier wurden Laut-Buchstaben-Beziehungen genannt wie etwa die des Digraphen <th> zu seinen phonemisch unterschiedlichen Lautbildern /ð/ und /t/, die Schreibung des Pronomen *I* oder beispielsweise das stille <k> in Wortanfangsposition (vgl. *knight* vs. *night*).

Als die im Deutschunterricht eingesetzte Leselernmethode wurde „Lesen durch Schreiben“ genannt, beziehungsweise die sogenannte Tobi-Fibel. Da diese Methode auf der Nutzung der Anlauttabelle basiert und ein enges Laut-Buchstaben-Verhältnis voraussetzt, ist dieser Punkt bei der Interpretation der Daten zu beachten.

Den letzten Teil der Datenerhebung stellten die Tonaufnahmen der Kinder dar. Wir haben die Kinder gebeten, ihre Wortlisten vorzulesen, um festzustellen zu können, ob bzw. inwieweit ihre Kompetenz im lauten Lesen mit ihrer Kompetenz im Schreiben verknüpft ist. Uns interessierte beispielsweise, ob die Kinder ihre aufgelisteten Wörter auch dann wiedererkannten und korrekt vorlasen, wenn sie sie orthographisch falsch niedergeschrieben hatten².

Ergebnisse der Studie

Arbeitshypothese 1

Der erste Teil der ersten Arbeitshypothese („Kinder am Ende des zweiten Lernjahres sind [...] in der Lage einzelne Lexeme oder kurze Ausdrücke auf Englisch zu schreiben“) ist ausnahmslos durch die Wortlisten der Kinder zu Frage 1 („Welche englischen Wörter kennst Du schon?“) belegt. Alle der insgesamt 107 Kinder haben englische Wörter aufgelistet. Die durchschnittliche Anzahl der genannten Lexeme liegt bei den einzelnen Klassen über alle Schüler und Schülerinnen hinweg zwischen 6, 56 und 43, 00 (vgl. Tabelle 1).

	Mit Migrationshintergrund	Ohne Migrationshintergrund	Gesamte Schülerschaft
Mb			
Zahl der Schüler	N = 18	N = 9	N = 27
Mittelwert	9, 94	6, 56	8, 81
Standardabweichung	4, 820	2, 698	4, 481
Me IM			
Zahl der Schüler	N = 2	N = 24	N = 26
Mittelwert	43, 00	21, 42	23, 08
Standardabweichung	31, 113	6, 915	10, 822
Gc IM			
Zahl der Schüler	N = 7	N = 19	N = 26
Mittelwert	16, 14	19, 37	18, 50
Standardabweichung	4, 880	10, 095	9, 012
Gd IM			
Zahl der Schüler	N = 7	N = 21	N = 28
Mittelwert	25, 14	21, 19	22, 18
Standardabweichung	10, 590	10, 750	10, 656

Tab. 1: Durchschnittliche Anzahl aufgelisteter Lexeme (Anzahl der Schüler, Mittelwert, Standardabweichung)

2 Der Zusammenhang von lautem Lesen, sinnentnehmendem Lesen und Aussprachekompetenz ist oben vereinfacht dargestellt. So ist es beispielsweise durchaus möglich, dass Kinder Aussprachefehler im lauten Lesen korrekt geschriebener Wörter machen, die ihnen in freier Rede nicht unterlaufen. Ebenso lassen sich selbst von sehr fehlerhaftem lauten Lesen keine Rückschlüsse auf die Verstehensleistung beim leisen Lesen ziehen. Zu diesem Themenkomplex sei auf Rymarczyk „Lautes Lesen = mangelhaft / Leises Lesen = sehr gut“ – Diskrepanzen in den Leseleistungen von Erst- und Drittklässlern im Fremdsprachenunterricht Englisch“ (erscheint) verwiesen.

Es ist offensichtlich, dass die Immersionsklassen (MeIM, GcIM, GdIM) deutlich besser abschneiden als die Regelklasse (Mb). Dieser Umstand wird in erster Linie durch den großen Unterschied in der Kontaktzeit mit der Fremdsprache zu erklären sein. Der englische Input und damit auch der Schrift liegt in den Immersionsklassen um ein Vielfaches höher als in der Regelklasse. Es ist weiterhin auffällig, dass mit Ausnahme einer Klasse (GcIM) die Kinder mit Migrationshintergrund jeweils die längeren Wortlisten produziert haben. Die Ausnahme erklärt sich dadurch, dass in dieser Klasse in der Gruppe „ohne Migrationshintergrund“ drei Kinder mit Erstsprache Englisch zu finden sind, von denen zwei sehr lange Wortlisten abgegeben haben. Es lässt sich somit die Aussage treffen, dass in den betrachteten Gruppen die Kinder mit Migrationshintergrund diejenigen sind, die mehr englische Wörter verschriftlichen können. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem Umstand, dass bilingualen Sprechern aufgrund ihrer Bilingualität oftmals kognitive Vorteile zugeschrieben werden. Es wird beispielsweise divergierendes Denken erwähnt, aber auch die größere Bereitschaft, fremdsprachliche Fehler zu riskieren (vgl. Baker 2001: 134ff.). Beide Aspekte könnten dazu beigetragen haben, dass die Wortlisten der mehrsprachigen Kinder länger ausgefallen sind als die der einsprachigen.

Die Richtigkeit des zweiten Teils dieser Arbeitshypothese „sie tun dies [auf Englisch schreiben] darüber hinaus teilweise in einer systematischen Form, die eigenen Regeln folgt“ lässt sich für die einzelnen Gruppen sehr klar nachweisen. Unter „Eigenregel“ verstehen wir das Abweichen von der konventionellen Schreibweise, und wir nennen es „systematisch“, wenn eine Eigenregel mindestens zweimal vorkommt, wie zum Beispiel in *Potaitous, Tomaitous*. Hier wird sowohl der erste Diphthong /eɪ/ systematisch durch < ai > verschriftlicht, als auch der zweite Diphthong / u/ systematisch durch < ou >. Mit Ausnahme einer Schülergruppe (MeIM mit Migrationshintergrund) finden wir bei allen Gruppen den Gebrauch von Eigenregeln (vgl. Tabelle 2). Hierzu ist allerdings anzumerken, dass in der Klasse MeIM nur zwei Kinder mit Migrationshintergrund waren, sodass das Fehlen von Eigenregeln nicht weiter ungewöhnlich ist.

	Mit Migrations- hintergrund	Ohne Migrations- hintergrund	Gesamte Schülerschaft
Mb Zahl der Schüler Mittelwert Standardabweichung	N = 8 (von 18) 17,32 % 26,78	N = 1 (von 9) 3,57 % 10,102	N = 9 (von 27) 13,09 % 23,626
MeIM Zahl der Schüler Mittelwert Standardabweichung	N = 0 (von 2) - -	N = 5 (von 24) 4,59 % 10,407	N = 5 (von 26) 4,24 % 10,059
GcIM Zahl der Schüler Mittelwert Standardabweichung	N = 1 (von 7) 4,76 % 12,599	N = 2 (von 19) 2,90 % 8,895	N = 3 (von 26) 3,40 % 9,786
GdIM Zahl der Schüler Mittelwert Standardabweichung	N = 1 (von 7) 4,76 % 11,664	N = 1 (von 21) 1,19 % 5,455	N = 2 (von 28) 1,98 % 7,166

Tab. 2: Der Anteil von Eigenregeln in der Gesamtfehlerzahl

Auch bei diesen Zahlen fällt auf, dass die Kinder, die traditionell unterrichtet werden, stark von den Immersionsklassen abweichen. Wie bereits bei der Länge der Wortlisten zeigen sie auch im Gebrauch von Eigenregeln die schwächeren Ergebnisse. Ihr Anteil an Eigenregeln liegt deutlich höher als der der Immersionsschüler, d. h. sie haben sich der orthographischen Norm noch nicht so weit angenähert wie die Kinder, die durch den

Einsatz von Englisch als Arbeitssprache deutlich mehr Kontakt mit der Fremdsprache und ihrem Schriftbild haben. Anders als in den Immersionsklassen zeigen die Kinder mit Migrationshintergrund der traditionell unterrichteten Klasse Mb bei der Nutzung von Eigenregeln ein entschieden schwächeres Ergebnis als die Kinder ohne Migrationshintergrund. Während die Immersionsschüler ohne Migrationshintergrund nur geringfügig weniger Eigenregeln produzieren als ihre Mitschüler mit Migrationshintergrund (vgl. GcIM und GdIM), liegt der Anteil der Eigenregeln in den Fehlern der traditionell unterrichteten Kinder ohne Migrationshintergrund mehr als 14 % unter dem ihrer Mitschüler.

Durch die Hinzunahme der Zahlen aus der Pilotstudie, das heißt von den Kindern, die keinen oder nur sehr wenig Kontakt mit der Schrift im Englischunterricht hatten (M2a, M2b, S2b³) relativiert sich allerdings die (vermeintlich) schwache Leistung der Kinder in der Nicht-Immersionsschülerklasse sehr. Um dieses Ergebnis noch gewichtiger werden zu lassen, wird hier neben der Anzahl der aufgelisteten Lexeme und den Eigenregeln in der Gesamtfehlerzahl die Anzahl der richtig geschriebenen Wörter angeführt (vgl. Tabelle 3).

	Anzahl aufgelisteter Lexeme Gesamte Schülerschaft Mit Migr.HG / Ohne Migr.HG	Richtig geschriebene Wörter Gesamte Schülerschaft Mit Migr.HG / Ohne Migr.HG	Eigenregeln Gesamte Schülerschaft Mit Migr.HG / Ohne Migr.HG
Mb Zahl der Schüler	N = 27 N = 18 / N = 9	N = 27 N = 18 / N = 9	N = 9 (von 27) N = 8 (von 18) / N = 1 (von 9)
Mittelwert	8,81 % 9,94 % / 6,65 %	34,66 % 26,32 % / 51, 32 %	13,09 % 17,32 % / 3,57 %
Standardabweichung	4,481 4,820 / 2,698	30,444 30,047 / 25,000	23,626 26,78 / 10,102
M2a/ M2b/ S2b Zahl der Schüler	N = 70 N = 16 / N = 54	N = 69 (von 70) N = 16 / 53	N = 59 (von 70) N = 12 (von 16) / N = 47 (von 54)
Mittelwert	20,29 % 18,25 % / 20, 89 %	21,59 % 23,23 % / 21, 10 %	28,14 % 22,51 % / 29, 84 %
Standardabweichung	8,956 6,708 / 9,490	15,665 17,496 / 15,217	20,787 16,553 / 21,756

Tab. 3: Anzahl aufgelisteter Lexeme, richtig geschriebene Wörter und Anteil von Eigenregeln in der Gesamtfehlerzahl in den Klassen der Pilotstudie und der traditionell unterrichteten der Vorstudie

3 Die Werte einer Klasse der Pilotierung (S2a) werden hier nicht vorgestellt, da sich in dieser Klasse keine Kinder mit Migrationshintergrund befanden.

Anhand dieses Vergleiches zeigt sich, dass die Kinder der Klassen M2a/ M2b/ S2b, die keinen bzw. nur geringen Kontakt mit der Schrift in den ersten beiden Jahren ihres Englischunterrichts hatten, zwar mehr Lexeme auflisten als die norddeutsche Klasse Mb, deren Unterricht die Schrift integrierte⁴. Sie fallen aber gegen die Klasse Mb deutlich ab bei den richtig geschriebenen Lexeme und den Eigenregeln. Während die Klassen M2a/ M2b/ S2b im Durchschnitt lediglich 21, 59 % der aufgelisteten Lexeme richtig geschrieben haben, liegt der Wert bei der Klasse Mb deutlich höher, nämlich bei 34, 66 %. Hierbei ist insbesondere festzuhalten, dass die Kinder mit Migrationshintergrund, die im Vergleich mit den anderen Immersionsklassen auffällig schwach abgeschnitten haben, mit 26, 32 % immer noch über dem Durchschnitt der Klassen M2a/ M2b/ S2b (= 21, 59 %) liegen.

Ein vergleichbares Ergebnis zeigt sich bei den Zahlen zu den Eigenregeln. Auch hier liegt die Klasse Mb mit nur 13, 09 % Eigenregeln in der Gesamtfehlerzahl vor den Klassen M2a/ M2b/ S2b mit 28, 14 %. Und auch hier weisen die Kinder mit Migrationshintergrund der Klasse Mb mit nur 17, 32 % Eigenregeln die bessere Leistung auf als die Klassen M2a/ M2b/ S2b mit 28, 14 %. Es zeichnet sich also sehr klar ab, dass die Lernenden von dem frühen und kontinuierlichen Kontakt mit der Schriftform der Fremdsprache profitieren und dass dieser Umstand auch für Kinder mit Migrationshintergrund gilt.

Ein letzter Vergleich zeigt, dass die Kontaktzeit mit Schrift bei den hier gemessenen Leistungen der Lernenden, nämlich der Zahl der richtig geschriebenen Lexeme und dem Anteil der Eigenregeln in der Gesamtfehlerzahl, zu unterschiedlichen Entwicklungsverläufen führt. Für diesen Vergleich werden die Gesamtwerte der Klassen herangezogen, die sich deutlich in Bezug auf die Kontaktzeit mit der Schriftform des Englischen unterscheiden. Hier ist zunächst die Klasse M2a zu nennen, der gemäß dem Bildungsplan in Baden-Württemberg das Schriftbild der Fremdsprache in den ersten beiden Jahren komplett vorenthalten wurde. In einer zweiten Gruppe werden die Werte der Klassen M2b und S2b genannt, die minimal mit Schrift in Verbindung kamen, indem gelegentlich Lesen Bestandteil des Englischunterrichts war bzw., im Fall von S2b das Schreiben einzelner Sätze mitunter geübt worden war. Die dritte Gruppe stellt die Klasse Mb dar, in deren Englischunterricht die Schrift von Beginn an integriert war und die vierte Gruppe umfasst die drei Immersionsklassen, die den höchsten Anteil an Umgang mit Schrift aufweisen (vgl. Tabelle 4).

	M2a kein Kontakt mit Schrift	M2b, S2b etwas Kontakt mit Schrift	Mb Kontakt mit Schrift	IM viel Kontakt mit Schrift
Anteil richtig geschriebener Wörter	16, 17 %	23, 81 %	34, 66 %	60, 96
Anteil an Eigenregeln	25, 98 %	29, 06 %	13, 09 %	3, 19 %

Tab. 4: Anzahl aufgelisteter Lexeme, richtig geschriebene Wörter und Anteil von Eigenregeln in der Gesamtfehlerzahl in den Klassen

4 Die höhere Zahl aufgelisteter Lexeme bei den Kindern ohne regelmäßigen Kontakt mit der Schriftform des Englischen lässt sich u. U. dadurch erklären, dass das Wissen um die komplexe Orthographie des Englischen die Kinder eher zurückhaltend agieren lässt, während die Zweitklässler, die die orthographische Norm noch nicht wahrgenommen haben, ihre Wortlisten vergleichsweise unbekümmert erstellen und folglich lange Listen produzieren (vgl. Rymarczyk 2008: 174).

Während der Anteil der richtig geschriebenen Wörter kontinuierlich mit dem Anstieg der Kontaktzeit zunimmt, entwickelt sich die Zahl der Eigenregeln ab einem bestimmten Punkt umgekehrt proportional zum Kontakt der Lernenden mit der englischen Schriftsprache. Wenn die Lernenden das Schriftbild noch gar nicht oder nur wenig im Unterricht kennen gelernt haben (M2a und M2b, S2b), so steigt die Zahl der Eigenregeln mit der Zunahme der Kontaktzeit an. Die Kinder bilden zunehmend Hypothesen über die Verbindung zwischen Lauten und Buchstaben⁵. Sobald sie aber durch häufigen Kontakt mit Schrift beginnen mit der orthographischen Norm vertraut zu werden (hier sind die drei Hamburger Immersionsklassen (IM) zu nennen), nimmt die Zahl der Eigenregeln wieder ab. Die Einsicht der Kinder in Graphem-Phonem-Korrespondenzen bzw. die normgerechte Schreibung der Lexeme tritt an den Platz der Eigenregeln: Während Kontakt mit der Schrift ab Klasse 1 mit 60 Minuten pro Woche (Hamburger Regelklasse Mb) zu einem moderaten Gebrauch an Eigenregeln führt (13, 09 %), läuft der Anteil der Eigenregeln bei einem häufigen und kontinuierlichen Kontakt mit der Schrift in den Immersionsklassen gegen Null (3, 19 %).

Arbeitshypothese 2

Der Gebrauch der Eigenregeln beziehungsweise die Annäherung an die orthographische Norm zeigt bereits, dass die Kinder durch die englische Schriftform ab Klasse 1 nicht kognitiv überfordert sind. Dies gilt insbesondere für die Kinder mit Migrationshintergrund, denn sie wurden bislang häufig als die am stärksten überforderte Gruppe dargestellt.

Statt aber unter einer Überforderung zu leiden, die sich zum Beispiel in nur rudimentären Annäherungen an die Schriftform oder gar ihrer Vermeidung manifestiert, benutzten einige Kinder die Schrift ganz natürlich funktional zur Informationsvermittlung und gingen damit über die Aufgabenstellung, die nur auf die Aufzählung einzelner Lexeme abzielte, hinaus. Diese Kinder, unter ihnen auch Kinder mit Migrationshintergrund, schrieben nämlich Phrasen oder sogar ganze Sätze: So endet denn die 65-Wörterliste des bereits erwähnten deutsch-rumänischen Mädchens mit dem Hinweis, dass sie noch viel mehr Wörter kennt „and much more“, und in einer anderen Liste finden sich gar drei Sätze, der erste davon fehlerfrei: „I was at home,“ (vgl. Abb. 6).

1. Welche englischen Wörter kennst Du schon?

Apple, kids, is, and, I was at home
 I played with my friend, Pavel, rabba
 one, two, three, four, five, six, seven, cat,
 Dog, crow, look, familie, name
 This is her name, name

Abb. 6: Funktionale Verwendung von Schrift durch ganze Sätze

Die Kinder scheinen die schwierige Graphem-Phonem-Beziehung des Englischen dabei gut zu bewältigen, da bis auf eine Gruppe – die der Kinder mit Migrationshintergrund in der Regelklasse Mb – alle drei Immersionsklassen über die Hälfte ihrer aufgelisteten Wörter fehlerfrei geschrieben haben (vgl. Tabelle 4). Auch hier ist wieder hervorzuheben, dass die Kinder mit Migrationshintergrund bis auf die genannte Ausnahme, Klasse Mb, die besseren Leistungen erbringen. Während in der Klasse MeIM die Kinder mit Migrationshintergrund 66, 19 % richtige Wörter auflisteten, kamen im Gegensatz dazu die Kinder ohne Migrationshintergrund auf nur 59, 81 %. In der Klasse GcIM lag

⁵ Diese Aussage wird auch durch den Wert der Klasse S2a untermauert, die hier nicht weiter in die Auswertung einbezogen wurde, da sie nur Kinder ohne Migrationshintergrund umfasste. Die Klasse ist in ihrem Kontakt mit Schrift prinzipiell der Gruppe M2b, S2b zuzurechnen; sie hatte begonnen, ab und an einzelne Wörter zu schreiben. Ihr Anteil an Eigenregeln liegt bei 28, 31 %.

das Verhältnis richtiger Wörter bei Kindern mit bzw. ohne Migrationshintergrund bei 59, 36 % zu 55, 47 % und in der Klasse GdIM bei 67, 86 % zu 64, 97 %. Einzig in der Klasse Mb schnitten die Kinder mit Migrationshintergrund schlechter ab. Hier lag das Verhältnis bei 26,32 % zu 51,32 %.

Dass die Ergebnisse der Ausnahmegruppe so stark von denen der Kinder mit Migrationshintergrund in den Immersionsklassen abweichen, lässt sich meines Erachtens mit Hilfe der Lehrer-Fragebögen erklären, die Auskunft zu den Kindern mit Migrationshintergrund geben. Während die Angaben zu „Sozio-ökonomischer Status“ und „Bildungsinteresse“ der Eltern der Regelklasse bis auf eine Ausnahme bei „niedrig“ und „mittel“ rangieren, lauten die Angaben zu den Eltern der Immersionsklassen in der deutlichen Mehrzahl „hoch“ und „sehr hoch“. Im Grunde hätte es hier gar keiner Angaben bedurft. Eltern, die ihre Kinder einen Immersionszweig besuchen lassen, sind in der Regel stark bildungsinteressiert. Der ausschlaggebende Grund für das schlechte Abschneiden der Kinder mit Migrationshintergrund in der Regelklasse scheint demnach nicht ihre Mehrsprachigkeit zu sein, sondern das Bildungsinteresse der Eltern. Tatsächlich zeichnet sich ab, dass die mehrsprachigen Kinder der betrachteten Immersions- und Regelklassen denen mit Deutsch als Erstsprache überlegen sind in ihren schriftsprachlichen Leistungen im Englischen – das Bildungsinteresse der Eltern vorausgesetzt.

Weitere Resultate der Untersuchung

Die Ergebnisse unserer Studie können nicht nur den wiederholt vorgebrachten Einwand der Überforderung widerlegen. Auch die von Lehrkräften oftmals geäußerten Vorbehalte, dass durch die frühe Einführung der Schriftform des Englischen die englische Aussprache der Kinder leide und ihr Schriftspracherwerb im Deutschen von Interferenzen durchsetzt sei, können durch die Ergebnisse der Studie entkräftet werden.

Zur korrekten Aussprache seien die Beispiele eines Jungen und eines Mädchens, beide mit russischem Migrationshintergrund, vorgestellt. Dem Jungen gelingt es, seine Liste fast fehlerfrei vorzulesen, obwohl die Schreibung der Lexeme so stark von der Norm abweicht, dass man sie fast nicht erkennen kann (vgl. Abb. 7)⁶.

1. Welche englischen Wörter kennst Du schon?

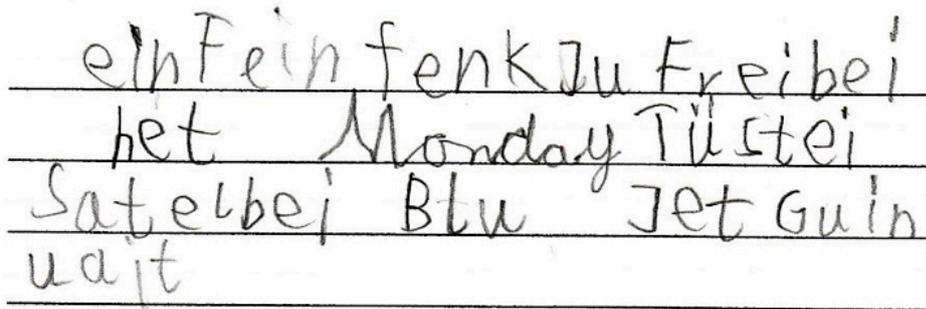


Abb. 7: Extrem fehlerhafte Schreibweise als Basis richtiger Aussprache



Das Mädchen listet mehrere deutsche beziehungsweise an das Deutsche angelehnte Lexeme auf, spricht sie aber englisch aus. Diese Wörter sind in Abb. 8 markiert.

6 Der Text in Abb. 7 lautet: *I'm fine, thank you. Friday, hat, Monday, Tuesday, Saturday, blue, red, green, - white.*

1. Welche englischen Wörter kennst Du schon?

kann, How, you, are, Egg, Sonn,
 flower, Tischchen, Mathe, Name,
 börd, Hand, clock, I, water,
 Sisen, paper, Monday, Thursday,
 Wednesday, Tuesday,

Abb. 8: Deutsche Schreibweise als Basis englischer Aussprache



Die englische Aussprache scheint also weder durch krasse Abweichungen von der schriftlichen Norm, noch durch schriftliche Interferenzen aus dem Deutschen beeinträchtigt zu werden. Insgesamt hat der Großteil der Kinder seine Listen fehlerfrei oder nur mit geringfügigen Fehlern vorgelesen.

Das zweite, die Interferenzen beinhaltende Beispiel kann auch dem zweiten Vorbehalt begegnen und zeigen, dass der Schriftspracherwerb des Deutschen nicht leidet. Interferenzen laufen stets von der dominanten auf die neu zu lernende Sprache. Die hier vorliegende Richtung der Interferenz, also von Deutsch auf Englisch, legt nahe, dass das Deutsche als dominante Sprache das neu zu lernende Englisch beeinflusst und nicht umgekehrt. Weitere Varianten von Interferenzen mit der Richtung Deutsch – Englisch unterstützen die Argumentation: In dem Bogen eines Jungen mit Afghanisch als Erstsprache finden wir fünf deutsche Lexeme, fehlerfrei geschrieben, die auch deutsch gelesen werden (vgl. Abb. 9).

1. Welche englischen Wörter kennst Du schon?

Fotball, Hallo, Familie,
 Löwe, Krokodil, Kanguru,
 Schwanz, bird, Hilfe,
 Please, Thank you, Goodbye,
 Games, Telephone, Singing,
 Year, Holiday, Break,

Abb. 9: Deutsche Schreibweise als Basis deutscher Aussprache

Diese Interferenz ist durch das Vorlesen der Wörter auf Deutsch noch ungleich ausgeprägter als die zuvor beschriebene. Ein weiterer Hinweis auf die Dominanz des Deutschen ist in dem Text eines Mädchens mit Russisch als Erstsprache zu finden. Sie wendet orthographische Regelmäßigkeiten des Deutschen an (vgl. Abb. 10).

1. Welche englischen Wörter kennst Du schon?

Leien, Hellow, Grien, Het, schoouday
bluh, bennena, ruet, Mandei,
 Ajustei, wenste, larsdei, treiday,
 Setelday, Sanniday, Sanne

Abb. 10: Orthographische Regelmäßigkeiten des Deutschen in englischen Lexemen

Das Mädchen verwendet die Längungen durch <ie> in *Grien* und das Dehnungs-H in *bluh* (gekennzeichnet durch die grüne Umrandung) sowie die Vokalkürzung durch Doppelkonsonanten in *Sanniday*. Zu beachten ist ferner, dass das Mädchen die an das Deutsche angelehnte Schreibung *Sanne* englisch ausspricht. Schließlich finden wir die Großschreibung und Umlaute als Interferenzen aus dem Deutschen (gekennzeichnet durch die blaue Umrandung).

Es gilt also festzuhalten, dass die Vorbehalte gegen frühes Fremdsprachenlernen und den frühen Kontakt mit der Schrift der Grundlage zu entbehren scheinen.

Fortschritte im Schrifterwerb der Kinder

Statt des befürchteten verlangsamten Schrifterwerbs bzw. einer generellen Überforderung im Erwerb der Fremdsprache sind deutliche Lernerfolge bei den Kindern zu verzeichnen. Die Kinder sind eindeutig auf dem Weg zur orthographischen Norm. Dieser Umstand manifestiert sich zum einen an ihren Korrekturen (vgl. Abb. 11 + 12).

1. Welche englischen Wörter kennst Du schon?

Cat, Dog, Had, Eis, (Jus) Irs, Hella, Hei, Horse
 Kol-back, Van bis Hanuet, Monday, (Tuesday)
 Tuesday, (Wednesday) Wednesday, Thursday,
 Friday, Sunday

Abb. 11: Korrekturen mit konventioneller Kennzeichnung in Form von Klammern

1. Welche englischen Wörter kennst Du schon?

Äpel, Tri, Pamtri, Stoun,
 Klok, Penseukeis, Penzel,
 RaBer, Dor, Blek, Bla, Braun,
 Jelo, Red, grin, Weit, Orensch
 Dag Bla, dark Bla, Stoun,
 Klok, Krokodiel, Soser,
 Boks, Drink, Poust,

Abb. 12: Korrekturen ohne Kennzeichnung durch Wiederholung

Zum anderen wählen die Kinder die Buchstaben zwar mitunter noch nach der Lautform (*childrin*, *Colers* - gekennzeichnet durch die rote Umrandung), aber die opaken Laut-Buchstaben-Verbindungen des Englischen werden zunehmend bewältigt (vgl. Abb.13).

1. Welche englischen Wörter kennst Du schon?

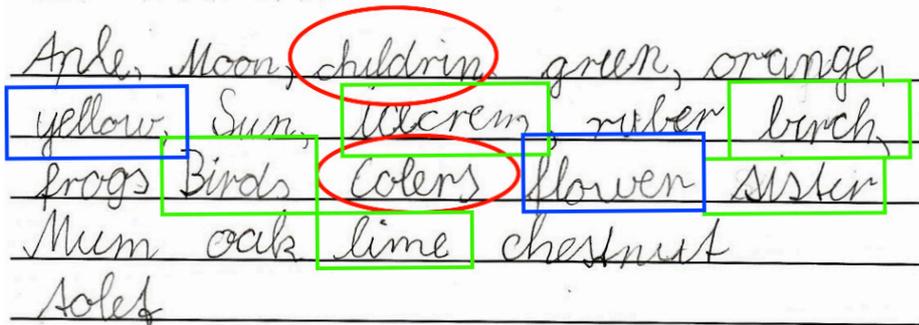


Abb. 13: Bewältigung schwieriger vokalischer Laut-Buchstaben-Beziehungen

Bei den grün umrandeten Lexemen wird der Buchstabe < i > bereits für drei verschiedene Phoneme bzw. Diphthonge eingesetzt: / i / in *sister*, / ai / in *icecream* und *lime*, / ɜ: / in *birch*, *Birds*, und selbst Buchstabenfolgen wie < ow > erscheinen für verschiedene Diphthonge, wie die blau umrandeten Lexeme *flower* und *yellow* zeigen. – Die Kinder schreiben bereits sehr viel richtig und schrecken nicht vor schwierigen Begriffen zurück, wie die Auflistung des Lexems **Photothintheses* klar zeigt (vgl. Abb. 14).

1. Welche englischen Wörter kennst Du schon?

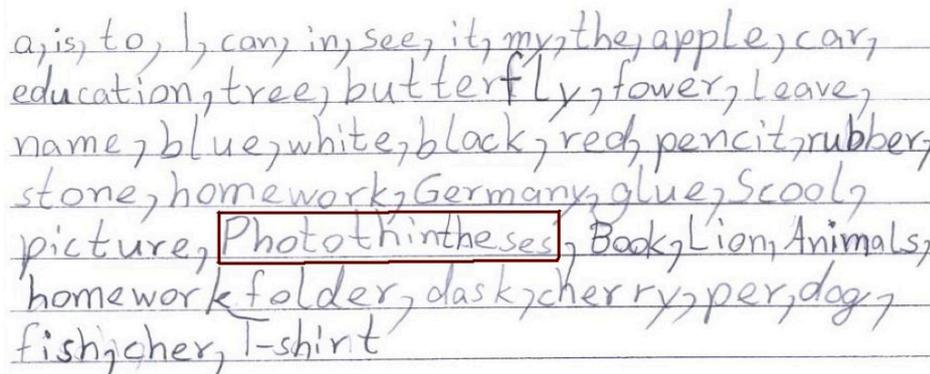


Abb. 14: Bewältigung schwieriger Lexeme

Einige Schülerinnen und Schüler sind tatsächlich fast am Ziel, wie an der Liste des Mädchens mit deutsch-rumänischem Migrationshintergrund exemplarisch zu sehen ist (vgl. Abb. 15).

1. Welche englischen Wörter kennst Du schon?

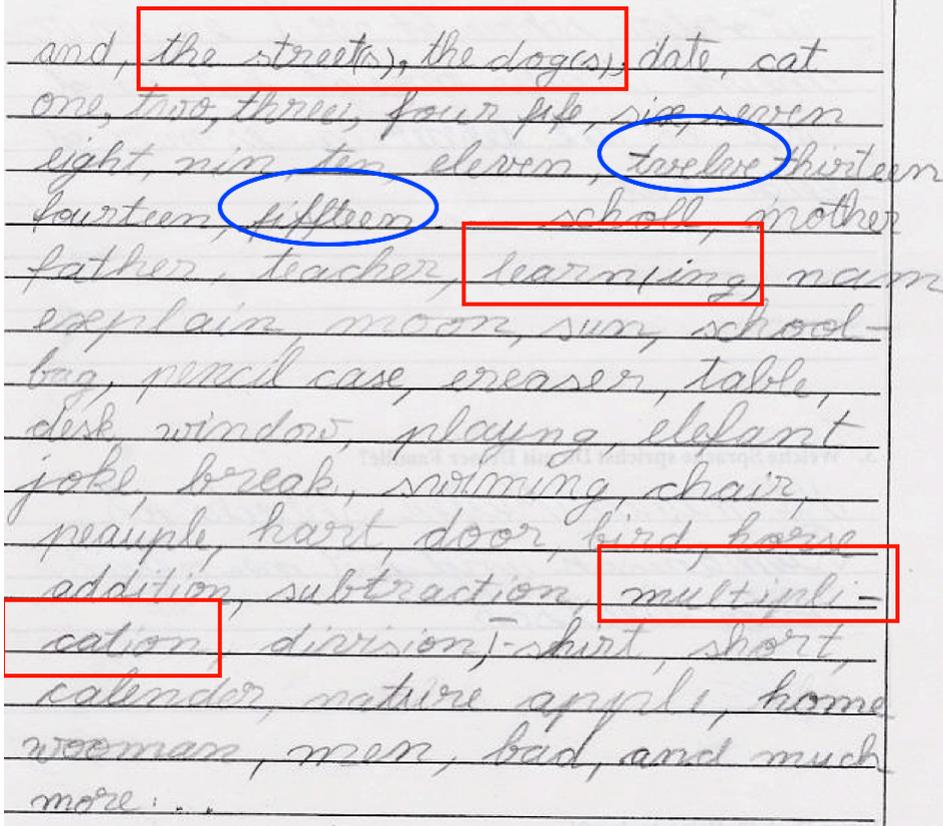


Abb. 15: Eine 65-Wort-Liste mit hohem Korrektheitsgrad

Sie machen nur noch geringfügige Fehler (vgl. die blau umrandeten Wörter **twelve*, **fifteen*), lassen Verständnis für Silben- und Morphemstrukturen erkennen (vgl. die Worttrennung *multipli-cation* und die Suffixkennzeichnung in *learn(ing)*, mit der die Schülerin in optimal ökonomischer Form zwei Wörter auflistet). In derselben Art, die für ein Kind zu Beginn der dritten Klasse eine außerordentlich beachtenswerte Leistung darstellt, gibt das Mädchen sogar optionale Pluralendungen (Z. 1: *the street(s)*, *the dog(s)*) an. Sie stellt damit nicht nur ihre Rechtschreibkenntnisse und ihr grammatikalisches beziehungsweise morphologisches Wissen unter Beweis, sondern darüber hinaus auch eine überdurchschnittliche Fähigkeit zu kreativer Problemlösung⁷.

Alle diese Phänomene weisen darauf hin, dass der frühe Beginn mit der Fremdsprache Englisch und mit seiner Schriftform weder Kinder mit der Erstsprache Deutsch noch mehrsprachige Kinder überfordert. Der intensive Kontakt mit der Schrift vermeidet eine Fossilisierung der Eigenregeln, die zwar eine natürliche Stufe im Schriftspracherwerbsprozess darstellen, die es aber zu überwinden gilt. Die Kinder nähern sich dabei der orthographischen Norm auf erfreuliche Weise an, das heißt es leidet weder die Aussprache des Englischen noch scheint der Schriftspracherwerbsprozess des Deutschen negativ beeinflusst zu werden. Schließlich sei festgehalten, dass Kinder mit Migrationshintergrund scheinbar besonders gute Leistung erzielen können, allerdings nur unter der Voraussetzung, dass ihre Eltern an der Bildung ihrer Kinder interessiert sind.

7 Da die Aufgabenstellung der Schülerin vorher nicht bekannt war, kann davon ausgegangen werden, dass die Darstellungsweise der zweifach zu zählenden Lexeme von dem Mädchen in der Situation spontan eigenständig entwickelt wurde. Es ist sehr unwahrscheinlich, dass sie hier auf ein Beispiel ihrer Mutter oder der Lehrerin zurückgreift, auch wenn sie die beiden Frauen als die Personen erwähnt, die ihr die Schreibweisen der Wörter vermittelt haben (vgl. oben).

Fazit und Ausblick

Mein Fazit ist folglich, dass Englisch direkt ab Schulbeginn mit möglichst viel Kontaktzeit in den Grundschulunterricht integriert werden sollte und die Schrift dabei nicht ausgeklammert, sondern natürlich eingesetzt werden sollte. Für Kinder mit Migrationshintergrund sollte ein von Bildungsinteresse geprägtes Umfeld geschaffen werden, sofern die Elternhäuser dies nicht ohnehin bieten, um sie beim Schrifterwerb des Englischen von ihrer Zweisprachigkeit profitieren zu lassen.

Im Rahmen des Forschungsprojektes gilt es nun, weitere Teilaspekte in den Blick zu nehmen. Dabei ist zunächst die Lesefähigkeit von Grundschulkindern im Englischen und im Deutschen zu überprüfen und zu ihren Schreibfertigkeiten in Relation zu setzen (Rymarczyk & Musall 2010). Ferner ist zu untersuchen, in welcher Verbindung die Leistungen der Kinder im leisen und lauten Lesen zueinander stehen und ob sich ihre Aussprache beim lauten Lesen von ihrer Aussprache im Bereich nicht schriftbasierter mündlicher Sprachproduktion unterscheidet (Rymarczyk, erscheint). Nach der Erstellung der empirischen Datenbasis, die sich aus den Ergebnissen aller Einzeluntersuchungen zusammensetzen wird, können erste didaktisch-methodische Schlussfolgerungen gezogen werden, die es uns erlauben werden, Lesen und Schreiben im frühen Fremdsprachenunterricht theoretisch fundiert zu unterrichten.

Bibliographie

- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters (3rd edition).
- Diehr, B. (2007). Sprechleistungen im Grundschulenglisch erheben und bewerten. In: Möller, K. et al. (Hrsg.). *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 83-86.
- Diehr, B. & Rymarczyk, J. (Hrsg.) (2010). *Researching literacy in a foreign language among primary school learners*. Frankfurt/Main: Lang.
- Mertens, J. (2002). 'Le petit train.' Kinder entdecken die fremde Sprache durch die Schrift. In: *Grundschule Sprachen* 6/2002. 30-32.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2004). *Rahmenlehrplan Grundschule Rheinland Pfalz – Teilrahmenplan Fremdsprache*. Mainz: Sommer.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2004). *Bildungsplan 2004 Grundschule*.
- Piske, T. (2010). Positive and negative effects of exposure to L2 orthographic input in the early phases of foreign language learning: A review. In: Diehr & Rymarczyk (Hrsg.).
- Rymarczyk, J. (2008). Früher oder später? Zur Einführung des Schriftbildes in der Grundschule. In: Böttger, H. (Hrsg.). *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge*. Nürnberg 2007. München: Domino, 170-182.
- Rymarczyk, J. & Musall, A. (2010). Reading skills of firstgraders who learn to read and write in German and English. In: Diehr & Rymarczyk (Hrsg.).
- Rymarczyk, J. (erscheint). ‚Lautes Lesen = mangelhaft / Leises Lesen = sehr gut‘ – Diskrepanzen in den Leseleistungen von Erst- und Drittklässlern im Fremdsprachenunterricht Englisch. In: Kötter, M. & Rymarczyk, J. (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung*. Frankfurt/Main: Lang.
- Zaunbauer, A. Chr. M. (2007). Lesen und Schreiben in der Fremdsprache – von Anfang an. In: *Take off!* H. 1, 46.

Inhalt / Contents

Gilles Breton, Giuliana Grego Bolli, Michaela Perlmann-Balme All different – all equal? Towards cross-language benchmarking using samples of oral production in French, German and Italian	5
Lothar Bredella Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens?	21
Sylvia Schulze Das Lehrwerk als bildprägende Instanz? Die Landesbilder von Großbritannien und den USA bei Schülerinnen und Schülern unter dem Einfluss des Lehrwerks	43
Jutta Rymarczyk Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund	60
Sabine Doff/Matthias Trautmann „Von außen Standards (...) am System angelegt, das letzten Endes nicht verändert wird ...“ Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch: eine Fallstudie	80
Wolfgang Mayer-Großkurth Teaching Intercultural Communicative Competence: Eine Unterrichtssequenz in der Oberstufe	99
Richard Dawton Teaching English through Sitcom: Yes, Minister	120
Richard Matthias Müller Kritischer Blick auf das Konzept des „kommunikativen Englischunterrichts“	141
Christoph Edelhoff Kommunikative Kompetenz revisited – Anmerkungen in einer überflüssigen Debatte	149

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

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 978-3-19-336100-4

aus Ausgabe 04 / 2010 ISBN 978-3-19-186100-1

2. Jahrgang, No 2, 2010

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.

„Von außen Standards (...) am System angelegt, das letzten Endes nicht verändert wird ...“

Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch: eine Fallstudie

Sabine Doff / Matthias Trautmann

Abstracts

In den letzten Jahren hat sich in der Schulpädagogik unter dem Stichwort Unterrichtsentwicklung eine Debatte um Entwicklungsmöglichkeiten und -strategien zur Verbesserung des Unterrichts an deutschen Schulen etabliert. Als eine Maßnahme mit Potenzial wird dabei das Einholen systematischen Schülerfeedbacks zum Unterricht genannt. In einer Einzelfallstudie wurde deshalb in Kooperation mit Englischlehrkräften ein online verfügbarer Fragebogen zur Schülerwahrnehmung von Englischunterricht eingesetzt. Anschließend wurden in einer Gruppendiskussion mit den Lehrenden Einsatz wie auch Nutzen des Instruments näher erörtert. Die qualitative Inhaltsanalyse der Diskussion zeigt, dass die Lehrpersonen den Fragebogen als hilfreich empfanden, dass aber gleichzeitig in folgenden Bereichen Unterstützungsbedarf geäußert wurde: Migration/Mehrsprachigkeit, Heterogenität der Schülerschaft und Kompetenzorientierung des Unterrichts. Kritisiert wurden gesteigerte Ansprüche an Lehrkräfte bei gleichbleibenden (zumeist unbefriedigenden) Rahmenbedingungen. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Frage, ob und wie die Englischdidaktik Lehrpersonen bei der Entwicklung ihres Unterrichts unterstützen kann. Die Autoren plädieren in diesem Kontext für eine engere Zusammenarbeit zwischen Schulpädagogik und Englischdidaktik.

Au cours de ces dernières années, le débat autour des évolutions dans le domaine des dispositions d'enseignement à école a gagné du terrain. Les stratégies de développement pour améliorer l'enseignement dans le cadre du système scolaire sont au centre des recherches en Allemagne. Parmi les mesures prometteuses se trouve la possibilité pour les élèves d'évaluer eux-mêmes les cours. Lors d'une étude pilote, un questionnaire destiné aux élèves pour exprimer leurs appréciations à propos des cours d'anglais était mis en ligne. La mise en place ainsi que l'utilité de cet instrument d'enquête ont fait l'objet d'un débat organisé en groupe avec les enseignants. L'analyse qualitative de ce débat démontre que le questionnaire en ligne s'est avéré utile pour les enseignants. Toutefois, les enseignants souhaitent davantage de soutien concernant les domaines suivants : l'immigration / le multilinguisme, l'hétérogénéité des élèves et l'approche par compétences. Les remarques des enseignants concernent généralement le décalage entre les exigences accrues auxquelles ils font face et les conditions de travail actuelles (généralement peu satisfaisantes). Les réflexions de conclusion mettent en avant les possibilités de soutien que peut apporter la didactique d'anglais aux enseignants face aux défis de développement de leurs pratiques de cours. Ainsi, l'article plaide pour une collaboration plus étroite entre les travaux en sciences de l'éducation et en didactique d'anglais.

In recent years the question of how to systematically develop, maintain and evaluate the quality of teaching in German schools has gained in importance. In the educational sciences, systematic feedback from learners is often seen as one of the most promising strategies. Within this context, the case study described in this article investigated the use and evaluation of an online learner questionnaire dealing with learner perceptions of English language teaching. It was followed up with a group discussion between four English teachers who had used the questionnaire. They discussed the effectiveness of the questionnaire as a tool as well as the results of their evaluation and insights they had gained as a result. A critical analysis of this discussion shows that the teachers found

the questionnaire generally helpful, but that they need more specific support in order to work on the decisive aspects which influence the quality of their teaching, for example, migration and multi-/plurilingualism, heterogeneity of the learner groups and competence-based teaching. One of the main aspects criticized by the teachers was that they are constantly expected to meet an increasing diversity of expectations on the one hand while on the other, the contextual parameters of their work (largely unsatisfactory ones) remain the same. The paper argues that a cooperation within the educational sciences as well as between the theory and practice of English Language Education can help to provide English teachers with the means they need to evaluate, foster and maintain quality in their classrooms in the long term.

Prof. Dr. Sabine Doff
FB 10 - Fremdsprachendidaktik Englisch
Universität Bremen
Postfach 330440
28334 Bremen
Tel. (0421) 218-68170
E-Mail: doff@uni-bremen.de

Prof. Dr. Matthias Trautmann
FB 2: Erziehungswissenschaft und Psychologie
Universität Siegen
Adolf-Reichwein-Straße 2
57068 Siegen
Tel. (0271) 740-3093
E-Mail: matthias.trautmann@uni-siegen.de

Der folgende Beitrag befasst sich mit dem Thema Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch. In einer Pilotstudie für ein größeres Forschungsprojekt zu diesem Themenkomplex setzten vier Englischlehrkräfte einen Online-Fragebogen ein und holten sich ein Schülerfeedback zu ihrem Fachunterricht in einer selbst ausgewählten Klasse. In einer anschließenden Diskussionsrunde unter den Lehrkräften, dem zuständigen Fachleiter für Englisch sowie den beiden Autoren wurden aktuelle Probleme des Englischunterrichts sowie Nutzen und Ergebnisse dieses Instruments erörtert. Im Mittelpunkt standen die folgenden Fragen: Wie beurteilen die Lehrkräfte die derzeitigen Rahmenbedingungen des Unterrichtens? Wo benötigen die Lehrkräfte Unterstützung? Sind der eingesetzte Fragebogen im Besonderen sowie systematisches Schülerfeedback im Allgemeinen aus Lehrersicht ein geeignetes Instrument für die Weiterentwicklung des Englischunterrichts?

Der Artikel strebt eine exemplarische Beantwortung dieser Fragen in drei Schritten an: Zunächst erfolgt eine kurze Vorstellung des Arbeitsfeldes Unterrichtsentwicklung im Hinblick auf schulpädagogische sowie englischdidaktische Diskurse. Im zweiten Schritt wird die Anlage der Fallstudie geschildert, und es erfolgt eine Darstellung wesentlicher Ergebnisse der Gruppendiskussion. Zusammenfassung und Diskussion greifen diese Ergebnisse auf und eröffnen Perspektiven für die Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch, verbunden mit einem Plädoyer für die Stärkung der interdisziplinären Kooperation von Schulpädagogik und Fachdidaktik.

Unterrichtsentwicklung in schulpädagogischer und englischdidaktischer Perspektive

Unter Unterrichtsentwicklung wird nachfolgend die „Gesamtheit der systematischen Anstrengungen, die darauf gerichtet sind, die Unterrichtspraxis (...) zu optimieren“, verstanden (vgl. Horster & Rolff 2001: 58). Das Thema wird aktuell in engem Zusammenhang mit Fragen der Standardsetzung einerseits sowie der Qualität von Unterricht andererseits diskutiert. Diese Diskussion berührt Lehrkräfte als Gestalter von Unterricht zentral:

Die Schulentwicklung erlebt derzeit eine intensive Debatte um Mikroprozesse des Unterrichts. Es geht um Lerndramaturgien, Lernkulturqualitäten, um professionelle Standards, um Strategien der Professionalisierung und – komplementär dazu – um eine Diskussion über die Qualifizierung von Lehrer/innen. Da der Unterricht durch die zunehmende Fokussierung auf Schüler/innen-Leistungen durch Vergleichsarbeiten, Test und nationale wie internationale Leistungserhebungen immer enger geführt wird, geraten Lehrer/innen unter Druck: Einerseits sollen sie „gute (Test-)Ergebnisse“ erreichen, andererseits aber auch pädagogische Ziele umsetzen, die über die Vermittlung von fachlichen Inhalten hinaus gehen. (Hartmann, Mayr & Schratz 2007: 118)

Wenn es um die Optimierung des Unterrichts geht, stellt sich zum einen die Frage, was aus allgemeindidaktischer bzw. schulpädagogischer und aus fachdidaktischer Perspektive über Qualitätskriterien für guten Unterricht bekannt ist. Zum zweiten – und nicht minder bedeutsam – müssen geeignete Konzepte und Instrumente identifiziert werden, mit denen sich die Qualität des bisherigen (Fach-)Unterrichts wirkungsvoll weiterentwickeln lässt.

Unterrichtsentwicklung in der Schulpädagogik

In der Folge des deutschen „PISA-Schocks“ rücken seit einigen Jahren Unterricht und Lehrerausbildung als zentrale „Stellschrauben“ für Veränderungen immer stärker in den Blickpunkt der schulpädagogischen Aufmerksamkeit. In diesem Zusammenhang ist u.a. ein breiter Diskurs um die Frage nach der Qualität von Unterricht entstanden. Als einschlägig können hier Zusammenstellungen von allgemeinen, fachunspezifischen Qualitätsmerkmalen gelten, wie sie z.B. Meyer (2004) für die Allgemeine Didaktik und Helmke (2009) für die Lehr-Lern-Forschung vorgenommen haben. Zugleich herrscht Konsens darüber, dass guter Unterricht sich erstens zwar nicht auf beliebige, aber doch

individuell recht verschiedene Art und Weise realisieren lässt, und dass zweitens die allgemeindidaktischen Kriterien durch fachbezogene Überlegungen ergänzt und erweitert werden müssen (vgl. z.B. die Beiträge in Arnold 2006). Zusätzlich – und dies gilt es hier in Abgrenzung zur Ermittlung von Qualitätsindikatoren durch Unterrichtsforschung hervorzuheben – wird zunehmend die Frage diskutiert, wie Unterricht sich nicht nur empirisch erforschen und in seiner Qualität beschreiben, sondern auch verbessern und entwickeln lässt (vgl. Bastian 2007; Meyer, Feindt & Fichten 2007). Neben Forschung muss mehr Entwicklung treten: Es ist bislang keineswegs sicher, dass die Rede von Bildungsstandards, Kompetenzorientierung oder einer „neuen Lernkultur“, um nur einige aktuelle pädagogische *buzzwords* zu nennen, mehr als nur symbolische Wirkungen hervorbringt. Weder das Messen von Leistungen noch das Setzen von Standards, weder die Entwicklung kompetenzorientierter Curricula noch rhetorische Appelle zur Veränderung der Unterrichtskultur sind Selbstläufer. Die eigentliche Herausforderung besteht darin, die Klassenzimmer zu erreichen und eine nachhaltige und wirksame Veränderung der Unterrichtspraxis tatsächlich auch in der Breite in Gang zu setzen.

Für diese Aufgabe hat sich der Begriff der Unterrichtsentwicklung, ein vor einigen Jahren noch weitgehend unbekannter Ausdruck, eingebürgert. Im Unterschied zur weiten Bestimmung bei Horster & Rolff (2001: 58), die deutlich macht, dass beide Autoren von Konzepten der Schulentwicklung ausgehen, denkt ein Autor wie Helmke stärker auf die einzelne Lehrkraft bezogen. Er verwendet den Ausdruck für alle Aktivitäten,

die sich auf die Diagnose und Verbesserung des eigenen Unterrichts beziehen, und Unterricht umfasst das gesamte unterrichtliche Angebot, also nicht nur die Veränderung der Lehrmethoden und Lehr-Lern-Szenarien, sondern auch die Effektivierung der Klassenführung sowie die Stärkung eigener (didaktischer, fachlicher, diagnostischer) Kompetenzen sowie die Optimierung des Lehrmaterials, mit dem Ziel, die Wirksamkeit des eigenen Unterrichts zu steigern. (Helmke 2009: 193)

Konzepte zur Unterrichtsentwicklung unterscheiden sich vor allem bezüglich folgender Fragen: Sprechen sie eher die einzelne Lehrperson, Teile des Kollegiums oder das gesamte Schulpersonal an? Basieren sie eher auf lokalen *bottom-up* Initiativen oder handelt es sich um staatlich initiierte Reformprogramme? Handelt es sich um überfachlich oder um fachlich ausgerichtete Veränderungsstrategien? Das Spektrum reicht von eher praxisorientierten, einübenden Methoden- und Kommunikationstrainings durch Experten (z.B. Klippert 2000, Realschule Enger 2007) über datenbasierte Evaluations- und Rückmeldesysteme (z.B. das Projekt VERA, vgl. <http://www.uni-landau.de/vera>), über Konzepte, bei denen Lehrkräfte in die Lage versetzt werden sollen, die eigene Praxis gemeinsam zu evaluieren und reflexiv weiterzuentwickeln, etwa über verschiedene Formen des Videocoachings oder Qualitätszirkel (z.B. Staub 2003; Gärtner 2007), bis hin zu Maßnahmen der inneren Schulreform, bei der die gesamte „Grammatik des Schulehaltens“ tiefgreifend verändert werden soll (z.B. netzwerkbasierte Projekte, vgl. Berkemeyer et al. 2008). Beispiele für umfangreiche fachspezifische Programme sind SINUS und SINUS-TRANSFER im Bereich des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (<http://sinus-transfer.de>).

Aus der Vielzahl an Möglichkeiten, Unterrichtsentwicklungsprozesse anzustoßen, greift die vorliegende Einzelfallstudie einen Aspekt heraus: die Unterrichtsbeurteilung durch Schülerinnen und Schüler (Schüler-Feedback). Sie wird in vielen schulpädagogischen/allgemeindidaktischen Publikationen als unverzichtbares Element der Qualitätsentwicklung des Unterrichts angesehen (vgl. Helmke 2009: 281 ff.; Kempfert & Rolff 2002: 46). Argumentiert wird, dass Lehrkräfte für die Professionalisierung ihrer Tätigkeit geeignete Feedback- und Reflexionsinstrumente benötigen, mit denen sie schnell und unkompliziert eine Information über die Qualität ihrer eigenen Arbeit erhalten können. Schulsystemisches oder einzelschulisches Feedback aus Vergleichsstudien geben für die spezifischen Konstellationen der einzelnen Lehrpersonen und Klassen oft zu wenig her. Helmke et al. (2002: 339) kommen deshalb bei ihrer Beurteilung der Möglichkeiten und Grenzen von Schülerangaben zum Unterricht zu folgendem Fazit: „Vor allem als Werkzeug für die Unterrichtsentwicklung sind sie vorzüglich geeignet“.

Unterrichtsentwicklung in der Englischdidaktik

Was guter Englischunterricht ist und wie er gestaltet werden kann, sind Kernfragen im Kontext des Lernens und Lehrens der englischen Sprache, Kulturen und Literaturen. Es ist naheliegend, dass sich beteiligte Lerner, Lehrkräfte und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit diesem Thema in unterschiedlicher Intensität immer wieder beschäftigt haben. Um die letzte Jahrtausendwende kam diesen Fragen in der englischdidaktischen Fachdiskussion allerdings kein zentraler Stellenwert zu: Die Themen Unterrichtsentwicklung, Standardisierung und Unterrichtsqualität spielten in dieser Phase eine eher untergeordnete Rolle. Dies änderte sich mit zwei für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland einschneidenden Entwicklungen, die beide im Kontext der PISA-Studie stehen und die für das Bildungswesen im Allgemeinen und für den Englischunterricht im Besonderen eine Debatte um Standardisierung und Unterrichtsqualität auslösten.

Es handelt sich dabei zum einen um die Einführung nationaler Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz in Deutschland (seit 2003), die alte Lehrpläne ersetzen sollen und insbesondere für die Kernfächer aller Schularten eine national stärker vereinheitlichte Kompetenz- (d.h. Output-)Orientierung vorsehen. Die Grundlage für die Formulierung von Bildungsstandards der einzelnen Länder in den neueren Fremdsprachen bildet der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen; deren Einführung und Implementierung wurde in der Folge als ein wichtiges Thema in der fremdsprachendidaktischen Fachdiskussion sukzessive aufgegriffen (u.a. Bärenfänger 2007; Bausch et al. 2005; Hu et al. 2008; Kurtz 2005; Tschirner 2008; Zydatiß 2005). In diesem Zusammenhang wurde im Jahr 2004 das Institut zur Qualitätssicherung im Bildungswesen gegründet, dessen Aufgaben „die Weiterentwicklung, Operationalisierung, Normierung und Überprüfung von Bildungsstandards“ (<http://www.iqb.hu-berlin.de/institut>) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland sind. Als in der Regel erste Fremdsprache und damit Kernfach im Sekundarschulwesen ist Englisch unter den fremdsprachlichen Unterrichtsfächern von den geschilderten Entwicklungen zentral berührt.

Die zweite maßgebliche Entwicklung ist die Durchführung der 1999 von der Kultusministerkonferenz beschlossenen und als nationale Ergänzung der PISA-Studie in Auftrag gegebenen DESI-Studie, die sprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 9. Klassen unterschiedlicher Schulformen in Deutschland in den Bereichen Deutsch und Englisch erfasst. Die Publikation der Ergebnisse (DESI-Konsortium 2008; Klieme & Beck 2007) sowie forschungsmethodologisch fokussierte Einzelstudien zu Resultaten in Teilbereichen wie dem Schreiben (Harsch 2006), der interkulturellen Kompetenz (Göbel 2007) sowie der Video-Studie (u.a. Helmke et al. 2007) haben zur Diskussion um Kompetenzorientierung und Qualität im (Fremd-)Sprachenunterricht erheblich beigetragen. Auffallend ist allerdings, dass sich darin mehrheitlich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus der Pädagogik und der Psychologie (u.a. Helmke 2006) zu Wort melden. Abgesehen von Sammlungen von Kriterien (u.a. Doyé 2004) sowie eher allgemein gehaltenen Statements zur Frage danach, was guten Fremdsprachenunterricht ermöglicht bzw. ausmacht (z.B. Bleyhl 2007; Weskamp 2003), hat die mit diesem Gegenstandsbereich genuin befasste Disziplin, die Englischdidaktik, anscheinend auch im DESI-Zeitalter bisher nicht sehr viele empirisch fundierte Aussagen zu bieten.

Es fällt ins Auge, dass in der Englischdidaktik bisher die Implikationen und Konsequenzen aus den geschilderten Entwicklungen wie beispielsweise der DESI-Studie für den Englischunterricht, die Englischlehrerbildung und die englischdidaktische Forschung noch nicht systematisch und umfassend erforscht sind. In diesem Feld besteht großer Handlungsbedarf nicht nur für die Englischdidaktik, sondern für die gesamte Fremdsprachenforschung, der mittlerweile u.a. in einem richtungweisenden Dachpapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (Hu et al. 2008) umrissen ist; in diesem Papier findet sich die Benennung zentraler Herausforderungen und Probleme, die sich im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachlichem Lernen ergeben.

Evident ist in diesem Spannungsfeld die Frage, wie und mithilfe welcher Instrumentarien guter Englischunterricht unter angemessener Beteiligung aller Akteure entwickelt werden kann. Um die Implementierung von Bildungsstandards aktiv begleiten sowie die Ergebnisse der DESI-Studie im Sinne der Entwicklung von gutem Englischunterricht konstruktiv nutzen zu können, bedarf es empirisch fundierter Beiträge aus der Englischdidaktik. Dass der Lehrkraft (u.a. Leupold 2000; und damit auch der Lehrerbildung, vgl. aktuell Hu et al. 2008: 180-181) hierbei eine zentrale Rolle zukommt, ist schon lange unumstritten, dass es auch die Schülerinnen und Schüler sind, die die Qualität von Unterricht beurteilen, sollte im Rahmen einer lernerorientierten Didaktik selbstverständlich sein. Von zentraler Bedeutung ist es hierbei ferner, den Englischunterricht dabei auch spezifisch als *Fach*unterricht zu betrachten, bei dem Inhalt und Ziel identisch sind und in dem damit der Entwicklung von Sprachkompetenz(en) sowie Metakompetenzen im Vergleich zu anderen Fächern eine besondere Bedeutung zukommt. Die Diskussion der Fragen, was guter Englischunterricht ist und wie er entwickelt werden kann, ist deshalb wohl besonders gewinnbringend in einer Kombination von schulpädagogischer und englischdidaktischer Perspektive zu führen.

Die Fallstudie: Grundlagen und Ergebnisse

Bei der Fallstudie handelt es sich um eine explorative Studie im qualitativen Paradigma, mithilfe derer ein Forschungsfeld tiefergehend erkundet werden kann (vgl. Mayring 2002). Diese Pilotstudie ist Teil eines größeren Projekts, dessen Ziel in der Rekonstruktion veränderter Anforderungen des Englischunterrichts aus Lehrerperspektive besteht.

Ziel der Fallstudie und methodische Überlegungen

Ziel und Forschungsfragen: Das Ziel der Pilotstudie besteht in der kontextsensiblen Rekonstruktion der Einstellungen und Erfahrungen ausgewählter Englischlehrer einer Schule zu Chancen und Grenzen von Schülerfeedback im Fach Englisch. Die Fragen, denen in der Pilotstudie exemplarisch nachgegangen werden sollte, lauteten: Wie erleben die Englischlehrerinnen und -lehrer die aktuelle Diskussion um die Qualitätsentwicklung von Unterricht? In welchen Bereichen sehen die Lehrpersonen Entwicklungsbedarf und welche Unterstützung benötigen sie dafür? Welche Hilfe bietet ihnen ein Schüler-Online-Fragebogen für die Weiterentwicklung und Verbesserung des eigenen Unterrichts?

Methode: Als Methode der Datenerhebung wurde eine Gruppendiskussion gewählt. Dabei handelt es sich um ein Standardverfahren sozialwissenschaftlicher Forschung, welches u.a. genutzt wird zur Rekonstruktion von Ansichten und Einstellungen einzelner Mitglieder der Gruppe oder aber auch der ganzen Gruppe, zur Ermittlung der öffentlichen Meinung und von generellen Einstellungen, typischen Verhaltensweisen und Bewusstseinsstrukturen der Gruppenmitglieder (vgl. Lamnek 1993: 131). Im Allgemeinen ist „die Gruppendiskussion als Gespräch einer Gruppe von Untersuchungspersonen zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen zu erfassen“ (ebd.).

Teilnehmer: Insgesamt konnten vier Lehrpersonen für die Teilnahme gewonnen werden. Dabei handelt es sich um eine Lehrerin mit Zweitfach Französisch, die an der Schule auf eine über zwei Jahrzehnte lange Laufbahn zurückblicken kann, einen Lehrer mit der Fächerkombination Englisch und Deutsch, der am Ende seines ersten Berufsjahres nach dem Referendariat steht, sowie zwei weitere Lehrkräfte (eine männlich, eine weiblich) mit der Fakultas Englisch, von denen die eine kurz vor der Pensionierung und die andere ca. in der Mitte ihres Berufslebens steht. An der anschließenden Gruppendiskussion nahm außerdem der Fachbereichsleiter für Englisch (mit Zweitfach Geschichte) teil, der seit 21 Jahren an der Schule unterrichtet. Wir bezeichnen diese Personengruppe als den „Fall“.

Ablauf: Zunächst wurden Englischlehrpersonen eines großstädtischen Gymnasiums, zu dem schon zuvor Arbeitskontakte bestanden, mit der Bitte kontaktiert, einen Fragebogen – der in Form wie Inhalt von einer Webplattform für die Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in Schulen übernommen wurde (s.u.) – in einer Lerngruppe ihrer Wahl auszuprobieren. Die Lehrkräfte setzten nach einer kurzen Einführung durch einen Dozenten den Schülerfeedbackfragebogen zum Englischunterricht im Laufe des zweiten Schulhalbjahres 2007/08 ein und werteten ihn selbständig aus. Im nächsten Schritt führten sie zusammen mit dem Fachbereichsleiter Englisch an der Schule sowie den beiden Autoren eine ca. einstündige Gruppendiskussion über ihre Erfahrungen beim Einsatz des Fragebogens, zu Kritik und Vorschlägen für dessen Weiterentwicklung sowie über allgemeine Fragen der Unterrichtsqualität und der Unterrichtsentwicklung.

Informationen zum verwendeten Fragebogen: Bei dem Fragebogen handelt es sich um ein Instrument zur Selbstevaluation für Lehrkräfte, mittels dessen sie ihre Schülerinnen und Schüler anonym über die Qualität des Englischunterrichts befragen können. Er kann als eines von zahlreichen Dokumenten von der Website www.IQES-online.net (IQES = Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation von Schulen) heruntergeladen werden. Es handelt sich dabei um eine Plattform, auf der diverse in der Praxis erprobte Instrumente zur Qualitätsförderung in Schulen zur Verfügung gestellt werden. Der kostenlose Service umfasst außerdem passende Excel-Auswertungsprogramme. Der verwendete Fragebogen (Instrument S04b) ist für den Einsatz im Englischunterricht der Klassen 6 bis 9 konzipiert, um Lehrkräften die Möglichkeit zur „Standortbestimmung und Wirkungsüberprüfung“ (IQES online) zu eröffnen. Lehrende können den Fragebogen online oder in Papierform einsetzen und online evaluieren (lassen), „um zu sehen, wie der Unterricht im Fach Englisch von den Lernenden erlebt wird“ (IQES online). Der von dem u.a. auch mit der DESI-Studie befassten Autor Andreas Helmke entwickelte Fragebogen umfasst zehn Qualitätsbereiche mit 31 Fragen, für deren Beantwortung ca. 20 Minuten erforderlich sind. Der Fragebogen ist thematisch gegliedert; die einzelnen Themenbereiche werden abgefragt mittels Aussagen (z.B. „Meine Englischlehrerin / mein Englischlehrer sorgt dafür, dass die Schüler/innen die ganze Stunde aufpassen“), die mittels vier verschiedener Optionen („stimmt gar nicht“, „stimmt wenig“, „stimmt ziemlich“, „stimmt genau“; plus Option „keine Antwort“) beantwortet werden können. Qualitätsmerkmale des (Englisch-)Unterrichts werden damit anhand der folgenden Teilbereiche abgefragt:

- ▶ Verständlichkeit (Fragen 1-2, z.B. Frage 2: „Meine Englischlehrerin / mein Englischlehrer bekommt alles mit, was in der Klasse passiert.“)
- ▶ Strukturierung (Fragen 3-5, z.B. Frage 5: „Meine Englischlehrerin / mein Englischlehrer gibt Hinweise, worauf es in der Unterrichtsstunde besonders ankommt.“)
- ▶ Klarheit (Fragen 6-8, z.B. Frage 8: „Meine Englischlehrerin / mein Englischlehrer drückt sich klar und verständlich aus.“)
- ▶ Fehlerkultur (Fragen 9-12, z.B. Frage 11: „Meine Englischlehrerin / mein Englischlehrer ist überzeugt, dass Fehler nützlich sind, weil wir daraus lernen können.“)
- ▶ Anspruchsniveau (Fragen 13-15, z.B. Frage 14: „Wenn ich in Englisch eine Unterrichtsstunde verpasse, dann kann ich es schwer aufholen.“)
- ▶ Motivierung (Fragen 16-19, z.B. Frage 19: „Meine Englischlehrerin / mein Englischlehrer betont, dass Englisch in vielen Berufen eine große Rolle spielt.“)
- ▶ Unterstützung (Fragen 20-22, z.B. Frage 21: „Meine Englischlehrerin / mein Englischlehrer achtet darauf, dass ich im Unterricht mitkomme.“)
- ▶ Unterrichtsklima (Fragen 23-25, z.B. Frage 24: „Meiner Englischlehrerin / meinem Englischlehrer ist es wichtig, dass ich mich wohlfühle.“)
- ▶ Einbezug der Klasse (Fragen 26-28, z.B. Frage 26: „Meine Englischlehrerin / mein Englischlehrer geht auf unsere Vorschläge ein.“)
- ▶ Gruppenarbeit (Fragen 29-31, z.B. Frage 31: „Wenn wir im Englischunterricht Gruppenarbeit machen, dann ist ganz klar, was erreicht werden soll.“).

Auf der Plattform kann eine anonymisierte, klassenübergreifende Auswertung erstellt werden, die neben einer tabellarischen Zusammenstellung der wichtigsten Ergebnisse (aufgrund von Durchschnittswerten ermittelte Auflistung der fünf ausgeprägtesten Stärken und Schwächen) die Detailergebnisse der Befragung umfassend und automatisch grafisch darstellt (vgl. die beiden Beispiele unten). Bei den durch den verwendeten Fragebogen behandelten Aspekten fällt auf, dass überwiegend allgemeindidaktische Kriterien abgefragt werden und englischdidaktische Aspekte in der Vorlage randständig bleiben (eine der wenigen Ausnahmen bildet Frage 19, s.o.). Hier deutet sich weiterer Entwicklungsbedarf an, der im Rahmen der Pilotstudie jedoch nicht im Mittelpunkt des Interesses stand.

Auswertung der Daten der Gruppendiskussion: Diese erfolgte nach den Regeln der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2008). Die im folgenden Abschnitt dargestellten Antworten sind den einzelnen Personen nicht zugeordnet, da es bei der Studie nicht um die Erstellung individueller Profile der Lehrkräfte, sondern um die Formulierung eines Gesamteindrucks im Sinne kollektiven Professionswissens ging. Die Ergebnisse dieser Analyse bilden die Datenbasis für die vorliegende Publikation.

Ergebnisse der Gruppendiskussion

Nachfolgend werden wichtige Ergebnisse der Gruppendiskussion vorgestellt. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde wurden durch die beiden Dozenten drei an den oben dargestellten Forschungsfragen orientierte Gesprächsteile vorgeschlagen, und zwar eine Eingangsfrage zum Thema Unterrichtsentwicklung allgemein, eine Frage zu zentralen Veränderungen des Englischunterrichts der vergangenen Jahre vor Ort sowie anschließend die Diskussion des durch die vier Lehrkräfte eingesetzten Online-Schülerfeedbackfragebogens und der Ergebnisse.

Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch

Der Eingangsimpuls durch einen Dozenten lautete:

Es gibt in der Schulpädagogik aber auch in den Fachdidaktiken seit ein paar Jahren eine große Diskussion über Unterrichtsentwicklung. Ich wollte gern mit der Frage einsteigen, ob sie etwas über diese Diskussion wissen und was sie dazu sagen oder ob das ein Thema für sie hier an der Schule oder für sie persönlich ist.

Von den Lehrkräften wurden daraufhin folgende Themen angesprochen: Kompetenzorientierter Unterricht, Veränderung der Lehrwerke, Ausstattung und Bedingungen an der Schule sowie Kooperation im Kollegium. Die nachfolgende Darstellung folgt diesem Verlauf.

Als Reaktion auf den Impuls bringt eine Lehrperson zuerst das Stichwort „kompetenzorientiertes Unterrichten“ ein. Es wird Abwehr und Distanz erkennbar, weil die Person damit eine potenzielle Abwertung ihrer bisherigen Arbeit verbindet und dahinter einen bloßen Austausch der Semantik vermutet:

Ja das kompetenzorientierte Unterrichten, wo ich mich immer frage, was hab ich eigentlich die letzten zwanzig Jahre gemacht? Für mich sind solche Schlagworte einfach manchmal – also da muss ich aufpassen, dass ich mich nicht aufrege. Weil ich denke immer man benennt es neu, was haben wir denn sonst gemacht? Keine Kompetenzen gewollt, jetzt benennt man alles anders. (Zitat 1)

Auch Bildungsstandards und Referenzrahmen werden kritisch betrachtet. Weitere Äußerungen bringen erhebliche Vorbehalte gegenüber „diesen angeblichen Veränderungen“ zum Vorschein. Tenor der Gesprächsbeiträge ist, dass die Unterrichtspraxis der letzten Jahrzehnte längst kommunikations- und kompetenzorientiert sei und es sich bei der momentanen Entwicklung gleichsam nach dem Motto „Alter Wein in neuen Schläuchen“ nur um neue Etiketten handele:

Also mit dieser Riesenveränderung. Ich kann das nicht so wahnsinnig sehen ja, weil, was haben wir denn sonst groß anders gemacht? Ja, die Bildungsstandards ja und wenn ich dann diese Referenzrahmen oder ich kann jetzt auf Englisch Guten Tag sagen, dann denk ich immer, das ist so wie ich kann das, also irgendwie ich kann entweder manchmal drüber lachen oder ich kann mich drüber ärgern, weil das war vor 50 Jahren auch schon so, dass die Kinder sagen konnten, ich kann auf Englisch Guten Tag sagen oder ich kann Brötchen kaufen oder was, ja? (Zitat 2)

Für die befragten Lehrkräfte stehen weniger die Inhalte als vielmehr die zusätzlichen Belastungen durch die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen, wie beispielsweise die Erstellung neuer Curricula, im Vordergrund. Eine Lehrerin berichtet dementsprechend auch von einer Ausweichstrategie in Bezug auf die Anforderung, schulspezifische Lehrpläne für ihr Fach Englisch zu entwerfen: Dafür wurde einfach die Inhaltsübersicht des Lehrwerkes abgeschrieben.

Eine andere Lehrkraft benennt als wichtige Veränderung der letzten Jahre die verbesserte Gestaltung der neuen Lehrwerke, die Schüler gezielter ansprechen würden, strukturierter aufgebaut seien, dem Methodenlernen einen größeren Stellenwert zusprechen und auch zusätzliche aktuelle Themen und Projekte mit Bezug zu Zielkulturen anbieten würden, die die Lehrenden und Lernenden bei Bedarf nutzen können. Weitere Lehrende bestätigen dies und merken an, dass insbesondere Übungen zur Selbstbeurteilung eine Innovation darstellen, allerdings eine ambivalente, da ihrer Meinung nach gerade leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler mit dieser Form der Beurteilung Probleme haben, was in den Lehrwerken nicht ausreichend berücksichtigt sei.

Auf die sich anschließende Frage nach Problemen im heutigen Englischunterricht berichten alle anwesenden Lehrkräfte übereinstimmend von einer großen Diskrepanz zwischen dem im Zuge von Neuerungen wie Bildungsstandards und Kompetenzorientierung noch einmal deutlich gesteigerten Anspruch auf qualitativ hochwertigen Unterricht und der defizitären Ressourcenausstattung. Dazu zählen vor allem Klassengrößen, Fächer-taktung im 45-Minuten-Rhythmus, fehlende technische Medien und Platzprobleme:

Also was ich problematisch finde, ist wenn von außen Standards eh am System angelegt werden, das letzten Endes nicht verändert wird. Also systemisch bleibt unsere Schule seit Jahren ähnlich, es wird nicht umwälzend was verändert, aber an uns Lehrkräfte wird so ein Anspruch angelegt, dass Unterricht eine hohe Qualität erreichen muss, die wir leisten müssen, aber unter - also wir müssen nur hier rauskucken - systemisch sind wir eingeschränkt. (Zitat 3)

Im Gegensatz zu hochtrabenden Zielen und Verlautbarungen gehe es, so die Lehrenden, die meiste Zeit um „Überleben und Durchwurschteln“. Auch die fehlende Zusammenarbeit im Kollegium wird angesprochen, die allerdings unentschieden beurteilt wird. Einerseits wird sie als Hindernis auf dem Weg zu einer besseren Schule wahrgenommen, andererseits wird auch das Recht verteidigt, sich Arbeitspartner informell und individuell („mit wem man gut kann“) auszuwählen.

Aktuelle Veränderungen des Englischunterrichts vor Ort

Die nächste Frage bezog sich auf Veränderungen des Englischunterrichts in den letzten Jahren, für deren Bearbeitung sich die Lehrkräfte Unterstützung wünschen. Angesprochen wurden von den Lehrkräften zunächst die Herkunftssprachen der in dieser Hinsicht stark veränderten Schülerschaft, der Fremdsprachenfrühbeginn sowie die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen.

„Obenauf“ liegt zunächst der deutlich gestiegene Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte. Um wie viele es sich handelt, ist den Lehrpersonen selbst nicht klar; eine Lehrerin spricht von 50%, zwei andere Lehrer verweisen auf nur ein bzw. drei „deutsche“ Kinder in ihren Klassen, setzen den Anteil also wesentlich höher an. Für den Englischunterricht spiele dies insofern eine Rolle – so die weiteren Überlegungen in der Gruppe –, als Defizite in der Zweitsprachenkompetenz sich auch beim Englischlernen bemerkbar machen würden. Bezüglich der Frage, worin genau die Defizite bestehen und vor allem wie sie sich erklären lassen, besteht allerdings keine

Klarheit. Als mögliche Ursache für die Defizite im Englischen benutzt eine Lehrkraft das Schlagwort der „halben Zweisprachigkeit“, nach der ein Migrantenkind unter bestimmten Umständen nur eingeschränkte muttersprachliche Kompetenzen erwirbt und sich dies in der Folge auch auf weitere Sprachen (Verkehrssprache Deutsch oder Fremdsprachen) auswirkt. In der Folge entstünden so Probleme beim Englischlernen, wenn das Kind z.B. die deutsche Übersetzung für eine englische Vokabel nicht kennt:

Nehmen wir mal das Türkische, wird nicht astrein beherrscht, das Deutsche nicht astrein, und dann kann das Englische, also wir haben auch diese Schüler, die immer sagen: ich geh Kino, ich fahr Landheim. Also wir haben keine Präpositionen und keine Artikel, was irgendwie mit dem Türkischen zusammenhängen könnte. So, und dann kommt man eben da noch mehr in Durcheinander, weil das Deutsche ist auch schon sehr falsch, sehr oft, ja? - Und dann sollen Continuous-Formen verstanden werden. (Zitat 4)

Eine hohe Sprachkompetenz im Deutschen und Türkischen wird also als unerlässliche Voraussetzung für das Erlernen des Englischen angesehen. Oder anders formuliert: Defizitäre Sprachkenntnisse führen, so der Erklärungsansatz der Lehrkraft, zu Verwirrung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht, Fehler im Deutschen, so die implizite Folgerung, werden zu Fehlern im Englischen. Alternative Erklärungen werden nicht geäußert; ebenso bleibt offen, was in dieser Situation unternommen werden könnte. Deutlich wird, dass die Lehrkräfte mehrsprachige Schülerinnen und Schüler ausgehend von dieser Grundlage bisher eher nicht als Bereicherung für den Englischunterricht ansehen.

Nicht nur die Herkunftssprachen, sondern, wie sich an einem weiteren Beispiel herausstellt, auch die verschiedenen Kulturräume, die im Englischunterricht repräsentiert sind, werden als Problem benannt. Den Auftakt zu diesem Thema bildet die Feststellung, „dass wir es hier eben nicht mit nem deutschen Bildungsbürgertum zu tun haben, das Englisch als zweite Sprache lernt auf der Folie der deutschen Sprache, sondern unter Umständen zu Hause Türkisch oder Vietnamesisch spricht, Deutsch auch spricht als Muttersprache, aber beide Sprachen“. Diese Aussage führt zu Defizitanalysen in Bezug auf Wortschatz und Grammatik. Als Beispiel wird die Übersetzung von „abbey“ genannt: Die Schüler (der 6. Klasse) wüssten mit dem deutschen Begriff „Abtei“ nichts anzufangen, z.T. auch nicht mit dem Wort „Kloster“. Es entsteht eine kurze Diskussion darüber, ob dies ein gutes Beispiel für migrationsbedingte Probleme sei. Während ein Lehrer äußert, er habe „mit zehn auch nicht gewusst, was ne Moschee sei“, also zusätzlich altersbedingte Faktoren ins Spiel bringt, bleibt die Beispielgeberin bei ihrer Auffassung, es handle sich um eine Sache eines fremden „Religionsraumes“. Die aktuellen Lehrwerke, die in anderer Hinsicht bereits gelobt wurden (s.o.), bedürften vor diesem Hintergrund der Veränderung, da sie immer noch davon ausgehen, dass „das englische Buch für deutsche Kinder gemacht“ sei. Daneben kommen auch wieder eigene Einstellungen oder Vorstellungen über erwartbare Schülerkompetenzen zur Sprache:

L1: Ist doch ganz klar, dieses Buch baut irgendwie drauf auf, auf ein zehnjähriges Kind, was Deutsch kann. Fertig. Und das ist ja, nur sehr bedingt der Fall.

L2: Ja gut, aber wie könnte das anders sein?

L3: Ja, natürlich kann es nicht anders sein.

L1: Ja, wir sagen das ja gar nicht, wir beschreiben es ja nur.

L2: Es sind Kinder, die eine Sprache lernen in einem europäischen Land, das muss also der Ausgangspunkt sein.

L1: Ja, aber der Ausgangspunkt ist trotzdem immer noch dass wir denken, das Kind würde eine Sprache, irgendeine Sprache korrekt beherrschen. Das tun die Kinder größtenteils nicht, weil sie auch das Türkische nicht korrekt beherrschen. (Zitat 5)

Erkennbar wird hier einerseits die Zukunft weisende Vision eines „europäischen“ Englischlehrwerks, andererseits aber eine große Ratlosigkeit im Umgang mit dieser veränderten, u.a. im Hinblick auf die Herkunftssprachen sehr heterogenen Schülerschaft.

Ein weiteres aktuelles Problem in ihrem Englischunterricht betrifft in der Wahrnehmung der Lehrkräfte die Auswirkungen der Vorverlegung des Fremdsprachenlernbeginns in die Primarstufe. Der Frühbeginn selbst wird nicht kritisiert, wohl aber die Tatsache, dass nun Kinder mit sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen von den Grundschulen auf das Gymnasium wechseln und die Lehrkräfte dort Schwierigkeiten haben, mit dieser großen Heterogenität an Vorwissen umzugehen:

Ok, aber ich denke das ist also nicht das Hauptproblem also in der Anfangsphase, also bei uns im Gymnasium, sondern vielmehr, dass einige Schüler also mit Englischkenntnissen in die Schule kommen, die haben also zwei bis drei Jahre Englisch in der Grundschule und andere haben natürlich überhaupt kein Englisch. Und da sehe ich also die Schwierigkeiten also bei uns. Vielleicht später nicht allzusehr aber ab der fünften Klasse, wie kann man also dann den Anfangsunterricht machen, die anderen also noch einigermaßen also beschäftigen, weil die sich natürlich langweilen, die kennen das also schon, die wollen sich nicht einfach so vorstellen, das haben sie schon in der Grundschule gemacht und sind also viel viel weiter, und die anderen müssen irgendwie die Sprache lernen und Schritt halten und vorankommen, damit wir dann unsere Ziele erreichen können. Da sehe ich die Schwierigkeit. (Zitat 6)

Schließlich wird als drittes Problem noch ein kontinuierlicher Rückgang der Schülerleistungen im Bereich der Sprachrichtigkeit ausgemacht, damit verbunden auch eine Verringerung der Fähigkeit, Fehler zu analysieren und aus ihnen zu lernen. Auch hier gibt es eher vage Mutmaßungen über die Ursachen: mangelnde Kenntnisse an sprachlichen Strukturen in der Verkehrssprache, verbunden mit einem negativen Transfer, aber auch eine Vernachlässigung des Übens von Grammatik im eigenen Unterricht werden genannt. Von einer anderen Lehrkraft werden nachgeschoben: zunehmende Hörprobleme (im Sinne mangelnder Konzentration) der Schülerinnen und Schüler sowie eine Tendenz, einmal Geschriebenes nicht mehr überarbeiten zu wollen. Als letzter Punkt wird angesprochen, dass Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe keine Hausaufgaben mehr machen würden. Es wird deutlich, dass die Lehrkräfte durchaus Verständnis für ihre Schülerinnen und Schüler aufbringen, wenn diese jobben, einen sehr langen Tag an der Schule haben oder an der Schule über keinen Platz zum Arbeiten verfügen, aber dennoch weitgehend passiv vor diesen Problemen stehenbleiben und sie nicht angehen: „Wie kann ich Vokabeln lernen, wenn ich die nicht auch irgendwann mal wiederhole oder anwende?“ Der Fokus der Wahrnehmung liegt auf Defiziten im Bereich Grammatik und Wortschatz, Lösungsmöglichkeiten oder Veränderungen werden nicht angeregt. Die Problemlagen werden defensiv angesprochen, d.h. es wird nicht deutlich, ob und welche Anstrengungen die Lehrpersonen selbst unternommen haben oder unternehmen, um die beklagten Zustände zu ändern.

Diskussion des Fragebogens

Im dritten Teil der Gruppendiskussion wurden die Konzeption des Fragebogens und dessen Einsatz durch die Lehrkräfte erörtert. Nachfolgend findet sich zunächst ein Beispiel für Klassenmittelwerte und Streuungen, wie sie nach Eingabe der Grunddaten der Fragebögen durch das Auswertungsprogramm automatisch generiert werden. In zwei Tabellentypen werden einerseits die Mittelwerte der Antworten auf alle 31 Fragen (vgl. Abb. 1) sowie andererseits die Streuung, d.h. die Abweichung vom Mittelwert (vgl. Abb. 2) abgebildet.

Bei der Tabelle des Typs in Abb. 1 gilt „Je höher der Wert, desto höher die (auf der Skala von 1 bis vier angesetzte) Wertung durch die Schülerinnen und Schüler“ (vgl. im Einzelnen dazu Abschnitt „Zusammenfassung“, umgepoltes Item: 14). Damit kann sich die Lehrkraft einen Eindruck über die genauen Werte zu den Einzelfragen verschaffen, und kann Stärken und Schwächen in den einzelnen Teilbereichen ableiten. Die Englischlehrkraft erhält in diesem Fall beispielsweise von ihren Schülerinnen und Schülern die

Information, dass den Schülerinnen und Schülern in ihrem Englischunterricht zwar die Ziele von Gruppenarbeit klar sind (Frage 31, Durchschnittswert 3,6) aber weniger die Relevanz von Englisch im späteren Berufsleben (Frage 19, Durchschnittswert 2,3) deutlich wird, und kann daraus entsprechende Folgerungen ziehen.

Bei der Tabelle des Typs in Abb. 2 gilt „Je höher der Wert, desto größer die Streuung“. Daraus kann die Lehrkraft sehen, im Hinblick auf welche abgefragten Aspekte bei der Einschätzung ihres Englischunterrichts sich die Schülerinnen und Schüler eher einig sind (z.B. im Bereich Gruppenarbeit, Frage 30: „Nach einer Gruppenarbeit im Englischunterricht werden die Ergebnisse der Gruppen vorgetragen.“) und in welchen Fragen die Meinungen eher voneinander abweichen (z.B. im Bereich Mitgestaltung, Frage 28: „Meine Englischlehrerin / mein Englischlehrer interessiert sich für das, was ich zu sagen habe.“). Es ist der Lehrkraft selbst überlassen, die Gründe hierfür alleine, im Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen oder mit den Schülerinnen und Schülern zu analysieren und zu individuellen Ergebnissen zu kommen.

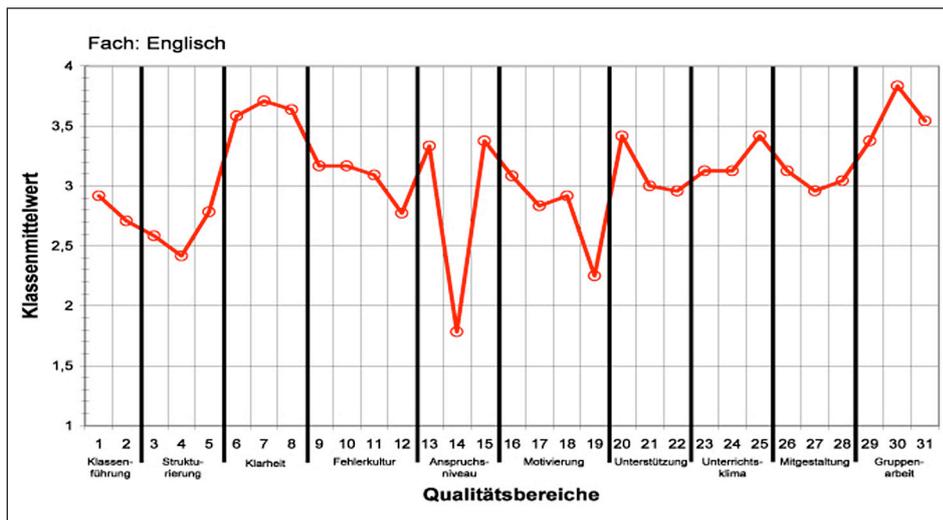


Abb. 1: Beispiel für eine Darstellung von Klassenmittelwerten (6. Jahrgangsstufe, n=24)

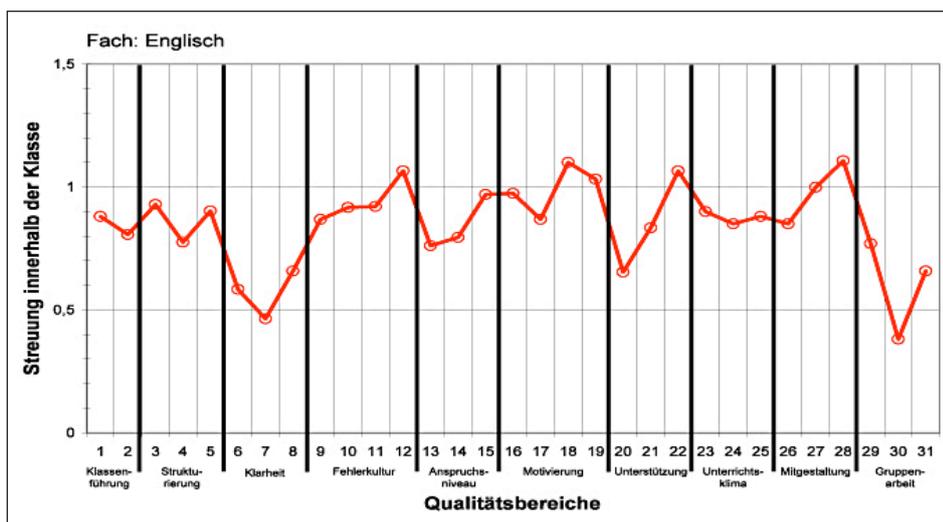


Abb. 2: Beispiel für eine Darstellung von Streuungen (6. Jahrgangsstufe, n=24)

Die Lehrkräfte berichten auf Anfrage zu Beginn der Fragebogendiskussion, dass sie selbst teilweise „unspektakuläre“, handgestrickte Formen der Evaluation (anonyme Zettel, spontane Einschätzungen an der Tafel) ihres Unterrichts einsetzen, dies aber nicht systematisch und in allen Klassen(-stufen) geschehe. Generell halten sie den Feedback-Fragebogen für ein geeignetes Instrument zur Unterrichtsevaluation. Allerdings wird in den Aussagen eher betont, dass man vieles schon gewusst habe und dass

eine grundsätzliche Bereitschaft zur Reflexion bereits vorhanden sein müsse, damit es überhaupt zum Einsatz des Instruments kommt:

Also ich denke das ist ja sowieso sicher eine interessante Sache, ganz wichtig ist aber glaub ich sowieso, dass man selber schon relativ häufig über sein Vorgehen reflektiert, also man kann dann natürlich auch teilweise falsch liegen, aber ich denke normalerweise schätz ich mich auch glaub ich mit meinen Fehlern glaub ich schon so ein. Also ich weiß schon, welche Sachen ich gut mache und welche Sachen ich einfach schlecht mache. Und dass ist vielleicht erst mal überhaupt die wesentliche Voraussetzung für jeden Lehrer, ob er das dann anschließend noch per Fragebogen genauer rauskriegen will ist ok, aber ich denke, das setzt einfach immer diese Voraussetzung, ehm diese diese Bereitschaft voraus, dass man sich selbst eigentlich schon relativ häufig überprüft und hinterfragt. (Zitat 7)

Einwände ergaben sich gegenüber Frageformulierungen zum Unterrichtsklima (Bsp. Frage 24: „Meiner Englischlehrerin / meinem Englischlehrer ist es wichtig, dass ich mich wohl fühle“). Einige Lehrkräfte sind der Meinung, dass derartige „weiche“ Fragen kaum von den Schülern und Schülerinnen beantwortet werden können, andere stellen die Bedeutsamkeit der Frage überhaupt in Abrede: So käme es beispielsweise nicht darauf an, dass die Schülerinnen und Schüler den Lehrer mögen, Lehrkräfte müssten sich durch Disziplinierung und Notengebung auch unbeliebt machen. Weitere Änderungswünsche beziehen sich auf einzelne Formulierungen von Fragen sowie auf Zusätze in den Bereichen Inhalte und fachliches Lernen. In der Diskussion wird deutlich, dass die Lehrkräfte den Fragebogen durchweg in der Mittelstufe eingesetzt haben (wie vorgesehen), nicht in Klassen, die aus ihrer Sicht problematisch sind. Eine Diskussion einzelner Rückmeldungen im Team der Lehrenden fand nicht statt, wurde allerdings im Rahmen der Studie auch nicht explizit angeregt oder eingefordert.

Bei der Interpretation der Daten ergaben sich eine Reihe von Problemen: So war den Lehrkräften nicht hinreichend deutlich, dass es sich nicht um eine objektive Wiedergabe der Unterrichtsqualität handelt, sondern um eine Sicht auf Unterricht, und zwar die der Schülerinnen und Schüler. Unklarheit herrscht auch bei der Interpretation der Streuungswerte:

Ich konnte ganz gut was mit diesen Tabellen anfangen. Was mir aber Schwierigkeiten bereitet hat, es gibt ja mitunter ,ne große Streuung. Welche Streuung ist denn noch ok, und bei welcher Streuung muss man sich Gedanken machen. Das geht zum Beispiel hier nicht daraus hervor. Also welcher Wert ist denn ein Wert bei dem ich jetzt noch mal genauer kucken müsste. (Zitat 8)

Die Lehrpersonen wünschen sich hier möglichst klare und eindeutige Ratschläge und Entscheidungshilfen und zeigen sich eher abgeneigt, sich mit den Ergebnissen intensiv auseinanderzusetzen. An eine Diskussion der Ergebnisse mit den Schülerinnen und Schülern hatten sie bisher nicht gedacht; dies wird auch allenfalls in höheren Jahrgangsstufen als sinnvoll erachtet.

Bei der Abschlussrunde hob eine Lehrkraft klar hervor, worauf es ihrer Meinung nach beim Einsatz von Instrumenten zur Unterrichtsentwicklung wie beispielsweise dem Schüler-Feedbackfragebogen ankommt:

Ich hab ja immer den Verdacht, das solche Sachen dann besonders Sinn machen, wenn man Bestandsaufnahme an einem Punkt macht und dann ganz bewusst etwas ändert an seinem Verhalten in der Klasse, an den Spielräumen die man Klassen lässt, wie auch immer. Und dass man dann ein halbes Jahr später wieder fragt. Dass man so ne Änderungsqualität raus bekommt. (...) Weil, wenn wir jenseits der Schlagworte und jenseits dessen was wir eh schon immer machen, die Akzentuierungsunterschiede die kompetenzorientiertes Unterrichten bringt, von jemandem verständlich auch erklärt bekommt, das umsetzen und dann wieder messen, dann kann so was einen Sinn machen. Im Sinne auch des, ja des Umgewöhnens von eigenen lieb gewordenen Gewohnheiten oder vielleicht auch des nicht Umgewöhnens weil es sich irgendwann rausstellt, dass vielleicht doch des Kaisers neue Kleider am Werk sind, aber ich hab den Verdacht auch wir können manchmal noch, manchmal noch was lernen ja. (Zitat 9)

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Bereitschaft und prinzipielle Offenheit, den eigenen (Englisch-)Unterricht durch eine Änderung des eigenen teilweise habitualisierten Verhaltens (weiter) zu entwickeln. Im Rollenverständnis aller Lehrenden kommt allerdings dem „Umsetzen“ der von anderen entwickelten Konzepte eine tragende Bedeutung zu. Die Lehrkräfte verstehen sich nicht – wie in der Schulpädagogik vielfach gefordert – als aktive Problemlöserinnen mit einem forschenden Zugang zum eigenen Denken und Handeln, sondern als Ausführende fremder Pläne und Programme. In eigentümlicher Ambivalenz wird zum Schluss einerseits konstatiert, dass eigene Routinen verbesserungswürdig sein könnten, sich aber andererseits auch die propagierten Reformprogramme als Schein entpuppen könnten.

Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Hinsichtlich der Befunde aus der vorliegenden Fallstudie ist zunächst zu beachten, dass es sich um einen Einzelfall handelt, der ohne Rückgriff auf weitere Daten nicht auf andere Englischlehrende generell verallgemeinerbar ist. Aussagekräftig sind die im Anschluss berichteten Ergebnisse also zunächst nur für diesen Fall; ob sich die vorgefundenen Probleme und Problemwahrnehmungen auch in anderen Schulen finden lassen, müssen weitere Untersuchungen zeigen. Mit Rückgriff auf die oben aufgeführten Fragestellungen lassen sich folgende Ergebnisse festhalten, die als Ausgangspunkt für weitere Arbeiten dienen können:

Wie erleben die Englischlehrerinnen und -lehrer die Auswirkungen der aktuellen bildungspolitischen Veränderungen auf ihren Unterricht?

Aktuelle grundlegende Neuerungen im Englischunterricht (z.B. Kompetenzorientierung, dabei: Output- statt Inputorientierung, Abkehr von defizitorientiertem Unterricht) werden von diesen Lehrkräften momentan in hohem Maße als von außen oktroyierte Mehrbelastung oder aber als „Etikettenschwindel“ wahrgenommen, der in der Folge auf Unverständnis stößt (vgl. Zitate 1, 2 und 3). Im angeblichen Innovationscharakter dieser Neuerungen sehen insbesondere länger im Beruf stehende Lehrkräfte eine Abwertung ihrer bisherigen Tätigkeit (Zitate 1 und 2). Die Lehrkräfte fühlen sich ferner auf einschneidende Veränderungen (z.B. die wachsende Zahl der Herkunftssprachen und -kulturen sowie heterogene Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler) nicht ausreichend vorbereitet, es fehlt ihnen an Hintergrundwissen hierzu sowie an einem didaktisch-methodischen Repertoire zum professionellen Umgang damit (Zitat 4). Ihr aktueller Englischunterricht wird momentan inhaltlich von den neuen Diskussionen kaum berührt. Wenn sich Berührungspunkte auf der formalen Ebene (z.B. Erstellung neuer Curricula) ergeben, werden sie aus den oben genannten Gründen skeptisch betrachtet.

Wie lässt sich guter Englischunterricht durch praktizierende Lehrkräfte (weiter-) entwickeln und welche Unterstützung benötigen Lehrkräfte dafür?

Die befragten Lehrkräfte sind durchaus bereit, ihren Unterricht weiter zu entwickeln (Zitat 9), aus ihrer Sicht sinnvolle Neuerungen (beispielsweise Methodenvielfalt in den Lehrwerken) anzuerkennen und „dazu zu lernen“. Phänomenen, bei denen Unterrichtsentwicklung ansetzen könnte / müsste, z.B. Spracherwerb bei mehrsprachigen Kindern (Zitat 3), Umgang mit heterogenen Vorkenntnissen (durch Fremdsprachenfrühbeginn), Förderung von Sprachbewusstheit, Strategientraining sowie Fehleranalyse stehen die Lehrkräfte aber eher ratlos gegenüber. Sie fordern für die Umsetzung von Innovationen didaktisch-methodische Expertise (s.u.), angepasste Materialien und Rahmenbedingungen (Zitat 3), eine aktive Begleitung sowie mittel- und langfristige Unterstützung (Zitat 9).

Welche Unterstützung bietet Ihnen der Online-Fragebogen für die Weiterentwicklung und Verbesserung des eigenen Unterrichts?

Grundlegend stehen die Lehrkräfte dem Instrument aufgeschlossen gegenüber, auch wenn die Formulierung sowie Relevanz einzelner Fragen kritisiert wurden. Der Fragebogen wird als geeignetes Instrument zur Unterrichtsentwicklung angesehen, das allerdings nur von Lehrkräften eingesetzt werde, deren Bereitschaft zur Reflexion ohnehin hoch eingeschätzt wird (Zitat 7). Die Ergebnisse waren ihnen teilweise nicht klar (Zitat 8) und wurden weder mit anderen Lehrkräften noch mit den beteiligten Schülerinnen und Schülern diskutiert. Bedenklich sollte auch stimmen, dass der Fragebogen nicht in „problematischen“ Klassen eingesetzt wurde, sondern zum großen Teil als Bestätigung der Qualität des eigenen Unterrichts diente. Das über den Online-Feedbackfragebogen erhaltene Schülerfeedback führt für diese Lehrkräfte damit (noch) nicht zu Veränderungen ihres Unterrichts.

Aus unserer Perspektive sind damit insbesondere drei Aspekte angesprochen, denen sich Allgemein- und Fachdidaktiker gemeinsam in stärkerem Maße als bisher zuzuwenden haben:

1. Um nachhaltig, d.h. zusammen mit den Englischlehrkräften Unterricht zu entwickeln, muss ein Verständnis für den aktuellen Systemwandel (Schlagworte: Bildungsstandards, Kompetenzorientierung) von innen geweckt werden. Den von uns befragten Lehrkräften war z.B. nicht bewusst, was eine Kompetenzorientierung gegenüber ihrem bisherigen Unterricht an Neuem bringt oder bringen kann / soll. Wenn die Lehrkräfte nicht davon überzeugt sind, dass Veränderungen notwendig sind, werden Versuche von außen als fremd empfunden und tendenziell abgeblockt oder unterlaufen.
2. Unterstützung wird dann am stärksten als hilfreich erfahren, wenn sie bei lokalen Problemen ansetzt, wie z.B. hier der Zusammensetzung und den heterogenen Kenntnissen der Schülerschaft oder dem Zweitspracherwerb. Derartige Probleme lassen sich in der Regel aber nicht ausschließlich im Englischunterricht der einzelnen Kollegin oder des einzelnen Kollegen bearbeiten, sondern bedürfen der Kooperation in der Fachgruppe sowie teilweise auch schulübergreifender Lösungen (z.B. eines Sprachenkonzepts, Zweit- und Herkunftssprachenunterricht) unter Heranziehung von Experten verschiedener wissenschaftlicher Arbeitsgebiete.
3. Entscheidend für die Aufgabe, bei begrenzten fachdidaktischen Ressourcen Entwicklungsprozesse auszulösen, dürfte zukünftig u.a. die Entwicklung eines forschenden Habitus in der Ausbildung sein, durch den Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, selbst aktiv Probleme anzugehen bzw. sich Hilfe von außen zu organisieren. Dazu müssen ihnen aber auch zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden (z.B. Deputat für Unterrichtsentwicklung). Nicht aus den Augen verloren werden sollte dabei ein SINUS-Transfer-analoges Projekt, mit dem Prozesse der Qualitätssicherung und Optimierung von Lehren und Lernen in den sprachlichen Fächern auf einer breiten Basis in Gang gesetzt und weiter entwickelt werden können.

Wenn diese Thesen richtig sind, dann sind die (Fach-)Didaktiken zum einen stärker als bisher gefordert, die Perspektive der Lehrkräfte systematisch zu rekonstruieren und ihre Stimmen in die Diskussion einzubringen bzw. – etwas überspitzt formuliert – mit ihnen und nicht nur über sie zu forschen. Zum anderen muss es auch darum gehen, u.a. durch Lehrerfortbildung und Entwicklungsprojekte Anstöße vor Ort zu initiieren und unterstützend zu begleiten. Erfolgreiche Unterrichtsentwicklung bedarf dabei offensichtlich eines intensiven Kontakts, längerer Zeiträume der Kooperation und der Möglichkeit,

Sicherheit im Umgang mit neuen Verfahren und Instrumenten zu gewinnen und deren Potenzial für sich zu entdecken. Ein Systemwandel kann nachhaltig nur von innen, d.h. gemeinsam mit den beteiligten Lehrkräften, gelingen. Die Voraussetzungen hierfür zu schaffen stellt aus unserer Sicht eine der zentralen Herausforderungen für die (Englisch-) Lehreraus- und -weiterbildung dar, der Schulpädagogik und Englischdidaktik in Zukunft besser durch eine Stärkung des interdisziplinären Dialogs begegnen können.

Wir danken den beteiligten Lehrkräften herzlich für ihre Mitwirkung und ihre Offenheit sowie Julia Kunze für ihre Unterstützung bei der Transkribierung des Gruppengesprächs.

Bibliographie

- Arnold, K.-H. (Hrsg.) (2006). *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bärenfänger, O. (2007). Qualitätsmanagement mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. In: *Deutsch als Fremdsprache* 44, 37-45.
- Bastian, J. (2007). *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Bastian, J. & Rolff, H.-G. (2001). *Abschlussequation des Projektes „Schule & Co“*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Becker, G., Feindt, A., Meyer, H., Rothland, M., Stäudel, L. & Terhart, E. (Hrsg.) (2007). *Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale. Wege & Werkzeuge*. Friedrich-Jahresheft XXV. Seelze: Friedrich.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitiuss, V. & Müthing, K. (Hrsg.) (2008). *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2005). *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Bleyhl, W. (2007). Bedingungen für einen optimalen Fremdsprachenunterricht: Ein Kriterienkatalog für erfolgreiche Lernarrangements im Fremdsprachenunterricht. In: *Erziehung und Unterricht* 157/3-4, 174-183.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008). *Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Doyé, P. (2004). Gütekriterien für den Sprachunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 57, 130-135.
- Feindt, A., Fichten, W. & Meyer, H. (2007). Skizze einer Theorie der Unterrichtsentwicklung. In: Becker et al. (Hrsg.), 111-115.
- Gärtner, H. (2007). *Unterrichtsmonitoring – Evaluation eines videobasierten Qualitätszirkels zur Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Göbel, K. (2007). *Qualität im interkulturellen Englischunterricht*. Münster: Waxmann
- Harsch, C. (2006). *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: Leistung und Grenzen. Die Bedeutung des Referenzrahmens im Kontext der Beurteilung von Sprachvermögen am Beispiel des semikreativen Schreibens im DESI-Projekt*. Online-Publication: <http://www.opus-bayern.de/uni-augsburg/volltexte/2006/368/> (03.07.2009).
- Hartmann, M., Mayr K. & Schratz, M. (2007). Starke Lernumgebungen schaffen. In: Becker et al. (Hrsg.), 118-127.
- Helmke, A. (2006). Was macht einen erfolgreichen Englischunterricht aus? Interview mit dem IQSH Kiel über die DESI-Studie. In: *schulmanagement* 6, 20-22.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A., Helmke, T., Kleinbub, I., Nordheider, I., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2007). Die DESI-Videostudie: Unterrichtstranskripte für die Lehrerbildung nutzen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 41/90, 37-45.
- Helmke, A., Hosenfeld, I., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2002). Unterricht aus Sicht der Beteiligten. In: Helmke, A. & Jäger, R. (Hrsg.). *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: VEP, 325-411.
- Horster, L. & Rolff, H.-G. (2001). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim: Beltz.
- Hu, A., Caspari, D., Grünewald, A., Küster, L., Nold, G., Vollmer, H. J. & ZydatiB, W. (2008). Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19, 163-186.
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2002). *Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. & Beck, B. (2007). *Sprachliche Kompetenzen - Konzepte und Messung*. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2000). *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kurtz, J. (2005). Bildungsstandards als Instrumente der Qualitätsentwicklung im Fremdsprachenunterricht: Towards a „Checklist Approach“ to Foreign Language Learning and Teaching? In: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.), 159-167.
- Lamnek, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken*. Weinheim: Beltz (2. Auflage).

- Leupold, E. (2000). „Ich weiß etwas, was du nicht weißt...“: Lehrkompetenz als Schlüssel zu einem innovativen Fremdsprachenunterricht. In: Wendt, M. (Hrsg.). *Konstruktion statt Instruktion*. Frankfurt/Main: Lang, 175-186.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz (10. Auflage).
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H., Feindt, A. & Fichten, W. (2007). Skizze einer Theorie der Unterrichtsentwicklung. In: Becker et al. (Hrsg.), 111-115.
- Realschule Enger (Hrsg.) (2007). *Praxisbuch: Lernkompetenz - Bausteine für eigenständiges Lernen Teil 1 - 5./6. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Staub, F. & West, L. (2003). *Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons*. Pittsburgh: Heinemann.
- Tschirner, E. (2008). Vernünftige Erwartungen: Referenzrahmen, Kompetenzniveaus, Bildungsstandards. : In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19, 187-208.
- Weskamp, R. (2003). Zur Qualität des fremdsprachlichen Unterrichts: Essentials - Entwicklung - Sicherung. In: Legutke, M. & Schocker-v. Ditfurth, M. (Hrsg.). *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn: Festschrift für Christoph Edelhoff*. Tübingen: Narr, 155-169.
- Zydatiß, W. (2005). *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht: Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen*. Frankfurt/Main: Lang.
- DIPF: <http://www2.dipf.de/desi/index.htm> (Zugriff am 30.06.2009)
- IQB: <http://www.iqb.hu-berlin.de/institut> (Zugriff am 30.06.2009)
- IQES online: <http://www.iqesonline.net/> (Zugriff am 30.06.2009)
- SINUS: <http://sinus-transfer.de> (Zugriff am 1.7.2009)
- VERA: <http://www.uni-landau.de/vera> (Zugriff am 1.7.2009)

Inhalt / Contents

Gilles Breton, Giuliana Grego Bolli, Michaela Perlmann-Balme All different – all equal? Towards cross-language benchmarking using samples of oral production in French, German and Italian	5
Lothar Bredella Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens?	21
Sylvia Schulze Das Lehrwerk als bildprägende Instanz? Die Landesbilder von Großbritannien und den USA bei Schülerinnen und Schülern unter dem Einfluss des Lehrwerks	43
Jutta Rymarczyk Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund	60
Sabine Doff/Matthias Trautmann „Von außen Standards (...) am System angelegt, das letzten Endes nicht verändert wird ...“ Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch: eine Fallstudie	80
Wolfgang Mayer-Großkurth Teaching Intercultural Communicative Competence: Eine Unterrichtssequenz in der Oberstufe	99
Richard Dawton Teaching English through Sitcom: Yes, Minister	120
Richard Matthias Müller Kritischer Blick auf das Konzept des „kommunikativen Englischunterrichts“	141
Christoph Edelhoff Kommunikative Kompetenz revisited – Anmerkungen in einer überflüssigen Debatte	149

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

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 978-3-19-346100-1

aus Ausgabe 04 / 2010 ISBN 978-3-19-186100-1

2. Jahrgang, No 2, 2010

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.

Teaching Intercultural Communicative Competence

Eine Unterrichtssequenz in der Oberstufe

Wolfgang Mayer-Großkurth

Abstracts

Im modernen Fremdsprachenunterricht kommt heute der Förderung der interkulturellen Kompetenz eine eminente Rolle zu. Ausgehend von einer kurzen theoretischen Betrachtung des Themenkreises und Überlegungen zu seiner Implementierung in den Englischunterricht, stellt der Beitrag eine vollständige Unterrichtssequenz für die Oberstufe vor. Mithilfe einer Vielzahl didaktischer Möglichkeiten, wie Rollenspiel, Film, Gruppenarbeit, Zeitungsartikeln und einigen mehr, werden die Schülerinnen und Schüler implizit wie explizit an die wichtigsten Faktoren herangeführt, die interkulturelle Kompetenz ausmachen. Dabei wird in sprachlicher Hinsicht darauf geachtet, dass alle vier *language skills* in möglichst ausgeglichenem Maße gefördert werden.

Intercultural competence has become an important element in the teaching of foreign languages. Therefore the article begins with a short look at the theoretical basis of this topic and considers ways of implementing intercultural learning in the classroom. A complete sequence of lessons for advanced learners is presented. Using a variety of procedures and materials like role-play, film, group work, newspaper articles and many more, the students are implicitly and explicitly introduced to the most important elements which constitute intercultural competence. At the same time, particular attention is given to a balanced use of the four language skills.

Dans l'enseignement moderne des langues étrangères, la promotion de la compétence interculturelle occupe de nos jours un rôle primordial. L'article commence par une brève considération théorique du thème, puis étudie différentes approches sur une application dans l'enseignement de l'anglais. De ce fait, ceci représente une séquence complète de cours dans l'enseignement secondaire supérieur. A l'aide d'une multitude de possibilités didactiques telles que des jeux de rôles, des films, des travaux en groupe, des articles de journaux et quelques autres encore, les élèves sont initiés implicitement et explicitement aux facteurs les plus importants qui représentent la compétence interculturelle. A cette occasion, on veillera d'un point de vue linguistique à ce que les élèves exercent et améliorent les quatre compétences linguistiques dans la mesure la plus équilibrée possible.

Wolfgang Mayer-Großkurth
E-Mail: wolfgangamayer@gmx.net

Einleitung

Eine reine Vermittlung sprachlicher Kompetenz erscheint für den modernen Fremdsprachenunterricht nicht mehr zeitgemäß. Denn auch wenn jemand in der Lage ist, sich flüssig und relativ fehlerfrei in einer Fremdsprache auszudrücken, so kann er oder sie dennoch in Situationen geraten, in denen irgendetwas in der Kommunikation mit Angehörigen einer anderen Kultur „nicht so richtig funktioniert“. Es kommen also andere, kulturelle Faktoren hinzu, die bei der Kommunikation eine Rolle spielen und die jeder, der in Kontakt mit einer anderen Kultur treten will, erst mühsam erlernen muss. Ein reines Faktenwissen über die fremde Kultur, wie sie der traditionelle Ansatz der Landeskunde beinhaltet, ist dabei nur teilweise hilfreich. In erster Linie geht es um interkulturelle Kompetenz: die Fähigkeit, die eigene Kultur und die Fremdkultur kritisch zu betrachten und sein eigenes Verhalten dementsprechend anpassen zu können.

Welche Rolle kann die Schule bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz spielen? In den folgenden Ausführungen soll zunächst ein Überblick über die theoretische Fundierung des interkulturellen Lernens erfolgen und sodann eine Unterrichtssequenz zum Thema interkulturelles Lernen in der Oberstufe vorgestellt werden.

Theoretische Fundierung des interkulturellen Lernens

Nach Klippel (1991) hat das Erlernen einer Fremdsprache schon von vorneherein eine interkulturelle Dimension, da die „Sprache schon kulturelle Elemente – Wortbedeutungen, Assoziationen, verbale und nonverbale Verhaltensweisen der Sprecher der Zielsprache“ (Klippel 1991: 15) enthält. Daher macht sich die Lernerin/der Lerner einer neuen Sprache bis zu einem gewissen Grad bereits auch mit kulturellen Besonderheiten vertraut. Dieser Prozess muss jedoch um andere Aspekte erweitert werden, um sich nicht der Gefahr auszusetzen, bei einem reinen Faktenlernen zu verharren. Die Zielsetzung muss darin bestehen, dass eine interkulturelle Lernerin/ein interkultureller Lerner befähigt wird, sich der Besonderheiten sowohl der eigenen Kultur, als auch der Fremdkultur bewusst zu werden, um ein tieferes Verständnis für beide erlangen zu können. Wichtig ist dabei auch die Schaffung einer affektiven Komponente. Brière führt hierzu aus:

The study of a foreign language does not, in itself, automatically offer a way out of ethnocentrism. It is a mistake to believe that contact with a foreign world automatically brings cultural understanding. On the contrary. As Laurence Wylie pointed out about a survey of some junior year abroad programs, 'students who were somewhat suspicious of what they were about to experience in France returned francophobes. Those who had been curious and eager about their experience became ardent francophiles. Contact simply deepens the feeling you already have.' [...] An explicit intercultural approach is all the more essential (Brière 1986: 205; zitiert nach Roche 2001: 14).

Wenn Schülerinnen und Schüler auf einen Auslandsaufenthalt nicht entsprechend vorbereitet werden, kann es also zu Problemen in der Kommunikation, einer Ablehnung der fremden Kultur und Sprache, bis hin zu einem so genannten Kulturschock kommen.

Um dies zu vermeiden oder zumindest unwahrscheinlicher zu machen, kann die Schule einen Beitrag dazu leisten, einen interkulturellen Lernprozess bei den Schülerinnen und Schülern anzustoßen, der sich letzten Endes in der Ausprägung eines bestimmten Grades an interkultureller Kompetenz darstellt.

Byram (1997: 31-38) nennt einige Faktoren, die zusammen die interkulturelle Kompetenz ausmachen. Es handelt sich dabei zunächst einmal um positive Einstellungen (*attitudes*) des interkulturellen Sprechers, des Weiteren um sein Wissen über interkulturelle Elemente (*knowledge*) und zuletzt um seine Fertigkeiten (*skills*) in der interkulturellen Kommunikation. Für den Unterricht können diese drei Faktoren bereits als Lernziele angesehen werden. Darüber hinaus können sie aber auch konkret als Unterrichtsinhalt eingeführt werden: die theoretische Beschäftigung mit ihnen soll die Schülerinnen und Schüler befähigen, sich auf einer Metaebene mit ihrer eigenen interkulturellen Kompetenz zu beschäftigen.

Doyé (1995) unterscheidet in Bezug auf die Lernziele im Fremdsprachenunterricht drei Dimensionen:

- ▶ In der *pragmatischen Dimension* geht es um praktische Kompetenzen, d.h. konkret um die „praktische Fähigkeit zum Gebrauch und zum Verstehen der Sprache“ (Doyé 1995: 162).
- ▶ Die *kognitive Dimension* sorgt für die Vermittlung von Kenntnissen, also „Kenntnisse über andere Länder und deren Kulturen“ (Doyé 1995: 163), kurz um Landeskunde.
- ▶ Die *emotionale Dimension* beschäftigt sich mit den Einstellungen und Haltungen der Schülerinnen und Schüler, also mit dem „affektiven Lernen“ (Doyé 1995: 163).

Bei näherer Betrachtung dieser drei Dimensionen stellen wir fest, dass sich interkulturelle Kompetenz generell über alle drei Bereiche erstreckt, wenn auch mit einem Fokus auf die *emotionale Dimension*.

Alle drei Dimensionen sollten im Englischunterricht immer eine Rolle spielen, auch wenn in der Unter- und Mittelstufe die beiden ersten explizit und die dritte eher implizit thematisiert werden. Eine profundere Beschäftigung mit der dritten Dimension bietet sich erst in der Oberstufe an. Zum einen sind die Schülerinnen und Schüler erst in diesem Alter reif genug, um sich explizit mit der Materie zu beschäftigen, zum anderen sind sie auch in ihren fremdsprachlichen Kompetenzen weit genug fortgeschritten, um sich über die teilweise recht komplexen Sachverhalte austauschen zu können.

Dementsprechend beinhaltet die vorgestellte Unterrichtssequenz für die Oberstufe Elemente aus allen drei Dimensionen, wobei das Hauptaugenmerk auf der dritten Dimension liegt.

Didaktische Vorüberlegungen

Die Unterrichtssequenz verfolgt zwei Ziele: einerseits – wie oben dargestellt – ein inhaltliches, d.h. die Vermittlung von interkultureller Kompetenz. Zum anderen sollen aber auch die sprachlichen Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler weiterentwickelt werden.

In inhaltlicher Hinsicht soll dabei zuerst herausgearbeitet werden, worin interkulturelle Kommunikation überhaupt besteht. Dafür bietet sich ein Einstieg über einen gerade nicht sprachlichen Bereich an: die Schülerinnen und Schüler werden mit den unterschiedlichen Ausgestaltungen der nonverbalen Kommunikation vertraut gemacht. Daraufhin werden die Faktoren, wie sie von Byram entwickelt wurden, von ihnen induktiv erarbeitet. Diese Faktoren sollen an möglichst vielen Beispielen vertieft werden. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, andere Kulturen nicht nur aus einem ethnozentrischen Blickwinkel heraus zu beurteilen, sondern zugleich einen kritischen Blick auf ihre eigene Kultur zu werfen. Ein häufiger Perspektivwechsel in den einzelnen Unterrichtseinheiten bietet sich daher an.

Im Rahmen dessen sollen die Schülerinnen und Schüler sich auch über die Vorurteile informieren, die über Deutschland existieren, genauso wie sie sich mit deutschen Vorurteilen gegenüber anderen Kulturen auseinandersetzen sollen. Schließlich sollen sie erkennen, dass ein Vorurteil etwas negativ belegtes ist, und lernen, dass die Sichtweise auf andere Kulturen durch Stereotype angeleitet sein sollte, die im Gegensatz zu Vorurteilen noch keine Wertung enthalten. Erst eine solche Reflexion macht erfolgreiche interkulturelle Kommunikation möglich.

In sprachlicher Hinsicht sollen möglichst alle rezeptiven und produktiven Fertigkeiten geübt und verbessert werden. Neben der mündlichen Ausdrucksfähigkeit sind demnach auch einige Elemente zur schriftlichen Produktion in der Unterrichtssequenz enthalten, die jeweils von der Lehrkraft korrigiert werden. Ebenfalls eingearbeitet sind Übungen zum Hörverstehen, sowie zum Leseverstehen. Die Grammatik findet sich – der Oberstufe entsprechend – nur in einer wiederholenden Funktion außerhalb der eigentlichen Inhalte. Zudem sind in der Unterrichtssequenz mehrere Arbeitseinheiten zur Erweiter-

ung des Wortschatzes enthalten, teilweise verknüpft mit einer kurzen Lernen-durch-Lehren-Sequenz.

Um die diversen sprachlichen Fertigkeiten in möglichst abwechslungsreicher Form darbieten zu können, ist eine Vielfalt von unterschiedlichen Sozialformen vorgesehen (siehe Anlage 1). Sie reichen vom Lehrervortrag über das gelenkte Unterrichtsgespräch bis hin zur Diskussion, von der Partnerarbeit über die Gruppenarbeit bis hin zum Rollenspiel. Daneben findet Einzelarbeit unter anderem im Rahmen von Leseverstehen, Verfassen von Texten, wie auch durch das Ansehen einer Videoeinheit statt.

Anlage 1:

Tabellarische Übersicht der Unterrichtssequenz

Unterrichtseinheit	Inhaltliche Ziele	Ziele im Bereich der Verbesserung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten
1: Interkulturelle nonverbale Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> - Einstieg in das Thema - Kennen lernen der Konventionen in der non-verbale Kommunikation - Verknüpfung mit der eigenen Lebenswelt durch das Finden von Beispielen 	<ul style="list-style-type: none"> - Gelenktes Unterrichtsgespräch - Gruppenarbeit - Lehrervortrag
2: Stereotypen	<ul style="list-style-type: none"> - Kennen lernen des Themenkreises der Stereotypen - Sammeln einiger britisch-deutscher Stereotypen - Übertragung auf Eigen- und Fremdsicht 	<ul style="list-style-type: none"> - Gelenktes Unterrichtsgespräch (sprachliches Vorbild durch FSA) - Diskussion - Lehrervortrag - Leseübung - Textanalyse (HA) - Lexik (HA)
3: Stereotypen II: Fawltly Towers	<ul style="list-style-type: none"> - Erweiterung der Sammlung von Stereotypen - Einfühlen in eine interkulturelle Situation durch eine Videosequenz - Erste Überlegung zum produktiven Umgang mit interkulturellen Situationen 	<ul style="list-style-type: none"> - Hörverständnis - Partnerarbeit - Gelenktes Unterrichtsgespräch
4: Faktoren der interkulturellen Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - induktive Entwicklung der Faktoren interkultureller Kompetenz - Übertragung auf ein Beispiel 	<ul style="list-style-type: none"> - Gelenktes Unterrichtsgespräch - Partnerarbeit - Lehrervortrag
5: Ein interkulturelles Rollenspiel	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplarische Vertiefung des in den Vorstunden Gelernten - Betrachtung einer interkulturell problematischen Situation aus mehreren Perspektiven - Überlegungen zu Lösungsansätzen - Übertragung des Gelernten auf eigene Lebenswelt (HA) 	<ul style="list-style-type: none"> - Beschreiben einer Karikatur - Gruppenarbeit - Darbietung im <i>role play</i> - Gelenktes Unterrichtsgespräch - Diskussion - Schriftliche Ausdrucksfähigkeit (HA)

Unterrichtseinheit 1: Interkulturelle nonverbale Kommunikation

In der ersten Unterrichtsstunde, die möglichst eine Doppelstunde umfassen sollte, erfolgt der Einstieg in den Themenbereich. Dabei schreibt die Lehrkraft zunächst den Begriff *communication* an die Tafel und lässt die Schülerinnen und Schüler im gelenkten Unterrichtsgespräch einige Definitionsversuche vorschlagen. Die Antworten gehen in die Richtung des Informationsaustauschs zwischen zwei oder mehreren Personen. Daran anschließend werden die Definitionen nun durch den Begriff *intercultural* erweitert, den die Schülerinnen und Schüler in ihre Definitionen mit einbeziehen sollen.

Nun werden die Schülerinnen und Schüler in sechs Gruppen eingeteilt, die jeweils ein Textblatt erhalten. Die darauf enthaltenen Fallbeispiele sind Gibson (2000: 38 – 41) entnommen. Die Aufgabe (siehe Anlage 2) besteht darin herauszufinden, warum die interkulturellen Gesprächssituationen jeweils nicht funktionieren – auch wenn man davon ausgehen darf, dass die Gesprächspartner auf der rein sprachlichen Ebene keine Verständnisschwierigkeiten haben.

Anlage 2:Textblatt 1:What do you think is happening here?

Sales representatives from Germany and Britain are in a difficult negotiation. Things are getting tense. Franz Bauer sits upright and is disturbed as Jim Banks relaxes in his chair. Franz Bauer feels that Jim is not taking the negotiation seriously. Jim feels that the Herr Bauer is getting more and more aggressive. (Gibson 2000: 38)

Textblatt 2:What do you think is happening here?

A US manager reports problems with Japanese staff. "I asked them how the project was going and, of course, not much has been done. I was suspicious when they didn't even look me in the eye," he said. (Gibson 2000: 38)

Textblatt 3:What do you think is happening here?

A German manager working in the US subsidiary of an insurance company was pleased to find that he had an excellent secretary. After yet another piece of work had been completed long before the deadline he went up to her, tapped her on the shoulder and said, "Pat, thanks again. It really is such a help that you are here." She complained to his boss. (Gibson 2000: 39)

Textblatt 4:What do you think is happening here?

Julio, an Argentinean student who is keen to improve his English is attending a course in Business English at a German university. He often stays behind class to ask Jim Ford, the lecturer, a native speaker from Britain, some questions. When Julio approaches, Mr Ford looks uneasy and moves away. Julio wonders whether Mr Ford doesn't like him, if he is asking too many questions or whether you're not supposed to ask questions at a German university. (Gibson 2000: 39)

Textblatt 5:What do you think is happening here?

A German-Polish joint venture is running into problems. Magda Sapinska, one of the key Polish sales staff, has been sent to Hamburg to work with the German partner company. The German office is very impressed with her performance and would like her to stay on for another six months. Helmut Stauss, the German manager of the Hamburg office asks her to ring Warsaw to see what they think. The telephone conversation is in Polish. Although Helmut Stauss can't speak Polish it quickly seems clear to him that Magda Sapinska is having a row with the Warsaw office. When she puts the phone down he says to her, "Magda, sorry to have got you into this mess – I hope we haven't made you unpopular in Warsaw". Magda is puzzled and says, "What are you talking about? Everything's fine – Warsaw has given us the OK". (Gibson 2000: 40)

Textblatt 6What do you think is happening here?

Researchers looking into intercultural communication asked an Italian and a Japanese businessman to find out particular information from each other. They interviewed them separately after the conversation. The Italian said, "He seemed like a nice enough guy, but he never really said anything"; the Japanese said, "He was very friendly but he never gave me a chance to speak." (Gibson 2000: 41)

Taken from: Gibson, R. (2000). *Intercultural Business Communication*. Berlin: Cornelsen.

Die einzelnen Gruppen sollen nun dem Rest der Klasse kurz die von ihnen bearbeitete Situation ebenso wie ihre Überlegungen dazu vorstellen. Falls notwendig werden sie dabei von der Lehrkraft unterstützt.

Im Anschluss daran erhalten die Schülerinnen und Schüler das Arbeitsblatt 1 (siehe Anlage 3) auf Grundlage dessen die Lehrkraft nochmals die einzelnen Faktoren der nonverbalen Kommunikation verdeutlicht. Die Schülerinnen und Schüler erhalten daraufhin den Arbeitsauftrag, in Partnerarbeit (oder als Hausaufgabe) weitere Beispiele für die verschiedenen Bereiche der nichtverbalen Kommunikation zu finden, die möglichst aus eigenen Erfahrungen bestehen. Zur Vertiefung wird als Hausaufgabe neben der Wiederholung der Inhalte der Stunde anhand des Arbeitsblatts die Bearbeitung der Aufgabe *follow-up* gestellt. Hierbei sollen sich die Schülerinnen und Schüler

4. Proxemics (Body Distance)

5. Paralanguage (tone of voice, speed of speech, pitch of voice)

6. Turn Taking



Follow-up: What could be done in order to keep up the conversation in the examples you have found?

Cf. Gibson, R. (2000). *Intercultural Business Communication*. Berlin: Cornelsen & Oxford University Press.

Unterrichtseinheit 2: Stereotypen 1

In der zweiten Unterrichtseinheit inszenieren der Englischlehrer/die Englischlehrerin und ein Engländer, in diesem Fall der *language assistant* einen vor Stereotypen strotzenden Dialog. Die Lehrkraft beginnt und sagt etwas wie:

“I’d like to introduce you to Dominic, our English language assistant. He is a very nice guy even though he looks a bit pale today. This might be because of the bad English food.”

Die Komik der Situation erregt schon fast automatisch die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler, was durch die Antwort des Fremdsprachenassistenten noch unterstrichen wird:

“Well, this may be, but have you noticed that Wolfgang’s tummy is growing from week to week. This must be because he drinks so much beer – oh dear, typical, he’s just so German.”

Sobald das Gelächter abgeklungen ist, wird den Schülerinnen und Schülern die Frage gestellt, was sich hinter den Äußerungen verbirgt. Die Antworten gehen in die Richtung, dass dies generelle Assoziationen sind, die man über die Engländer bzw. die Deutschen im Allgemeinen hat. Daraufhin werden die Schülerinnen und Schüler befragt, wie diese Assoziationen bezeichnet werden können und man gelangt zu dem Begriff *prejudices/ stereotypes*.

Daraufhin folgt ein kurzer Lehrervortrag anhand einer Folie, in dem neben der Klärung des Begriffs *stereotype* auch darauf hingewiesen wird, dass dieser im Gegensatz zu *prejudice* zunächst einmal als wertneutral zu verstehen ist. Die auf der Folie angegebene Definition kann wie folgt lauten:

A stereotype is a fixed idea or image that many people have of a particular type of person or thing, but which is [often] not [completely] true in reality. (Gibson 2000: 21)

Die Leitung der Stunde wird nun an den Fremdsprachenassistenten übergeben, der die Schülerinnen und Schüler mit einem weiteren englischen Stereotyp über die Deutschen konfrontiert und diese dazu auffordert, mit einem deutschen Stereotyp über die Briten zu „kontern“. Dies wird an der Tafel fixiert und nimmt seinen Lauf, bis einige Stereotypen gesammelt sind. Darauf folgt eine kurze Diskussion, genauere Erläuterungen beider Seiten und eventuell auch einige Richtigstellungen.

Erst jetzt erhalten die Schülerinnen und Schüler das Arbeitsblatt 2 (siehe Anlage 4) und können die gesammelten Stereotype an die dafür vorgesehenen Orte nachtragen.

Anlage 4

Tafelanschrift 1 (dynamisch)

German stereotypes of the English	English stereotypes of the Germans
- <i>drink too much (binge-drinking)</i>	- <i>efficient</i>
- <i>drink tea at 5 o'clock</i>	- <i>beer</i>
- <i>bad cooks (fish 'n' chips; baked beans)</i>	- <i>no sense of humour</i>
- <i>spontaneous</i>	- <i>sex mad</i>
- <i>very polite</i>	- <i>impolite</i>
- <i>bad football-league – overpaid</i>	- <i>Nazis</i>
- <i>uptight</i>	...
...	

Nun erfolgt das gemeinsame Lesen der Überschrift und des *lead-in* des auf dem Arbeitsblatt abgedruckten Zeitungsartikels „*Don't mention the war. Grow up*“¹. Um eine konzentrierte Herangehensweise an den Text zu gewährleisten, werden die Schülerinnen und Schüler zunächst einmal nach ihren Erwartungen an den Text befragt. Nun erfolgt gemeinsames abschnittsweises Lesen des Texts, wobei hier mindestens ein Paragraph auch vom Fremdsprachenassistenten übernommen werden kann, so dass die Schülerinnen und Schüler in den Genuss der Aussprache eines *native speaker* kommen.

Auf eine unmittelbare Besprechung des Textes wird verzichtet, da es sich nur um eine Einzelstunde handelt, und stattdessen den Schülerinnen und Schülern der Text und

1 Der Artikel ist im Internet zu finden unter: <http://www.guardian.co.uk/world/2002/nov/19/eu.germany> (Zugriff am 7.8.2010)

die Beantwortung der Fragen in Stichpunkten als Hausaufgabe gestellt. Darüber hinaus sollen sie die markierten Worte im Text zu Hause nachschlagen und für die nächste Unterrichtsstunde vorbereiten (siehe Anlage 5).

Anlage 5: **Stereotypes I**

A stereotype is a fixed idea or image that many people have of a particular type of person or thing, but which is often not completely true in reality.



What comes to your mind first when you think of the English? What is typical for them? And what do you think are English stereotypes of the Germans?

German stereotypes of the English	English Stereotypes of the Germans
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-

Text 1:

Don't mention the war. Grow up
<http://www.guardian.co.uk/world/2002/nov/19/eu.germany>

Questions on the text:

1. Give an account of the events which took place during Nick Clegg's exchange program in Germany.
2. What are the stereotypes underlying the British schoolboys' behaviour?
3. How do the Germans react? Why do you think they react in this way?
4. What was Nick Clegg's attitude towards the behaviour of his classmates?
5. Most importantly of all: how would you react yourself if you got into such a situation?

© W. Mayer, June 2008

Unterrichtseinheit 3: Stereotypen 2

Zu Beginn der dritten Unterrichtseinheit werden zunächst von ein oder zwei Schülerinnen und Schülern die Vokabeln präsentiert. Sodann wird der als Hausaufgabe gestellte Text anhand der Fragen rekapituliert. Die Fragen zielen dabei auf die folgenden Antworten ab:

- ▶ eine Zusammenfassung des Textes bzw. der im Text beschriebenen Geschehnisse;
- ▶ eine Erarbeitung der den Geschehnissen zugrunde liegenden Stereotypen;
- ▶ die Reaktion der Deutschen, die mit diesen Stereotypen konfrontiert werden;
- ▶ das Verhalten des Verfassers selbst, der sich als interkulturell kompetenter als seine Klassenkameraden präsentiert.

Schließlich werden die Schülerinnen und Schüler durch die letzte Frage dazu angestoßen, sich selbst zu überlegen, wie sie sich in einer solchen Situation geschickt

verhalten würden. Auch diese Frage ist wieder ein Vorgriff auf die Faktoren der interkulturellen Kompetenz.

Im weiteren Verlauf der Stunde erfolgt ein Einstieg in die Episode *The Germans* aus der britischen Fernsehserie *Fawlty Towers*². Die Schülerinnen und Schüler haben bereits einige Wochen zuvor einen Ausschnitt aus einer Episode gesehen, so dass es ihnen leicht fällt, die Hauptpersonen kurz zu charakterisieren. Ihre Motivation wird durch die Ankündigung geweckt, dass sie nun einen Ausschnitt zu sehen bekommen werden, in dem sich im Hotel *Fawlty Towers* einige deutsche Gäste befinden.

Vor dem gemeinsamen Sehen der Episode erhalten sie das Arbeitsblatt 3 (siehe Anlage 6) und die darauf enthaltenen Arbeitsaufträge 1-3 werden gemeinsam gelesen. Die Schüler sollen sich während des Ansehens der Filmsequenz Stichpunkte machen.

Anlage 6:

Stereotypes II

FAWLTY TOWERS

Fawlty Towers was a very successful British sitcom broadcast in the seventies. Basil Fawlty (starring John Cleese), the owner of the hotel, is a snobbish and miserly misanthrope who tends to be choleric. In a legendary episode a group of Germans come to the hotel stirring up not only Basil but most of the hotel crew and guests. You will see an extract from the episode in which the writers of the series play with the stereotypes underlying the British-German relations.



While you are watching, try to answer the following questions.

1. Find all the British stereotypes of Germans which are underlying the episode.

2. How does Basil behave towards the Germans? How does he want to treat them and why? Why does this not really work?

3. And what about the Germans? How do they act and what are their reactions to Basil?



Follow-up: Even though this episode is only a fictional comedy, it still bears a grain of truth. How would you react if you got into such a situation? Discuss with your partner.

© W. Mayer, June 2008

Nach dem zweimaligen Vorspielen des Ausschnitts werden die Arbeitsaufträge im gelenkten Unterrichtsgespräch besprochen; die drei Fragen zielen dabei auf die Beschäftigung mit den folgenden Punkten ab:

² *Fawlty Towers – Die komplette Serie*. Polyband & Toppic Video/WVG. Erscheinungsdatum 30. Juni 2006 (Original BBC 1979).

- ▶ auf das Herausfinden der der Episode zugrunde liegenden britischen Stereotype über die Deutschen;
- ▶ auf die individuelle Analyse des Basil Fawlty, der zwar eigentlich höflich und aufgeschlossen gegenüber seinen Gästen sein möchte, aber dennoch aufgrund seiner gestressten und cholerischen Art in die alten Vorurteile zurück fällt;
- ▶ auf die Reaktionen der Deutschen, die sich zunächst erstaunlich passiv verhalten, und schließlich in der Situation sogar einige Vorurteile bestätigen (z.B. den der Humorlosigkeit).

Schließlich werden die Schülerinnen und Schüler noch durch ein *follow-up* dazu aufgefordert, sich in Partnerarbeit darüber Gedanken zu machen, wie sie sich selbst in einer solchen Situation verhalten würden. Verschiedene Beispiele für die Ergebnisse werden anschließend im gelenkten Unterrichtsgespräch gesammelt.

Unterrichtseinheit 4: Faktoren der interkulturellen Kompetenz

Als Einstieg in die Unterrichtseinheit werden die Ergebnisse der Vorstunden im gelenkten Unterrichtsgespräch nochmals rekapituliert. Hier wird nun insbesondere auf diejenigen Elemente eingegangen, in denen die Schülerinnen und Schüler jeweils dazu aufgefordert wurden sich zu überlegen, wie sie sich selbst in solchen Situationen verhalten würden bzw. wie solche Situationen erfolgreich gemeistert werden könnten.

Anlage 7:

Intercultural Competence

What do you think is necessary for a speaker in order to act successfully in a situation in which people from different cultural backgrounds are involved?



Think for a few moments, discuss with your partner and jot down what you have thought of.

Intercultural Competence is the ability of two or more interlocutors from different cultural backgrounds to communicate successfully, i.e. without (too many) misunderstandings. Michael [Byram](#), a professor of education at Durham University, UK, distinguishes three factors which constitute it:

- 1.
- 2.
- 3.



Think of an example situation which helps to describe the three factors more profoundly.

© W. Mayer, June 2008

Im Anschluss daran wird das Arbeitsblatt 4 (siehe Anlage 7) ausgeteilt und die Schüler dazu aufgefordert, sich in Partnerarbeit zu überlegen, welche Eigenschaften für einen Sprecher in einer interkulturellen Gesprächssituation notwendig sind, um diese zufriedenstellend bestehen zu können.

Die Ergebnisse werden gesammelt und an der linken Tafelhälfte fixiert. In diesen Ergebnissen sind die Faktoren der interkulturellen Kompetenz nach Byram idealerweise bereits enthalten, so dass sie in einem Lehrervortrag nur noch dargelegt werden müssen und an der Haupttafel (siehe Anlage 8) festgehalten werden.

Anlage 8:

Tafelanschrift 2

Factors of Intercultural Competence

1) Attitude:

curiosity and openness; readiness to give up beliefs about other cultures and about one's own

1) Knowledge:

about the other and one's own culture

• **Skills of interpreting and relating:**

ability to interpret another culture, to explain it and to relate it to one's own

In inhaltlicher Sicht geht es in dieser Unterrichtseinheit darum, dass die Schülerinnen und Schüler sich nach der Vorarbeit der vorangegangenen Stunden die drei Faktoren der interkulturellen Kompetenz induktiv erarbeiten.

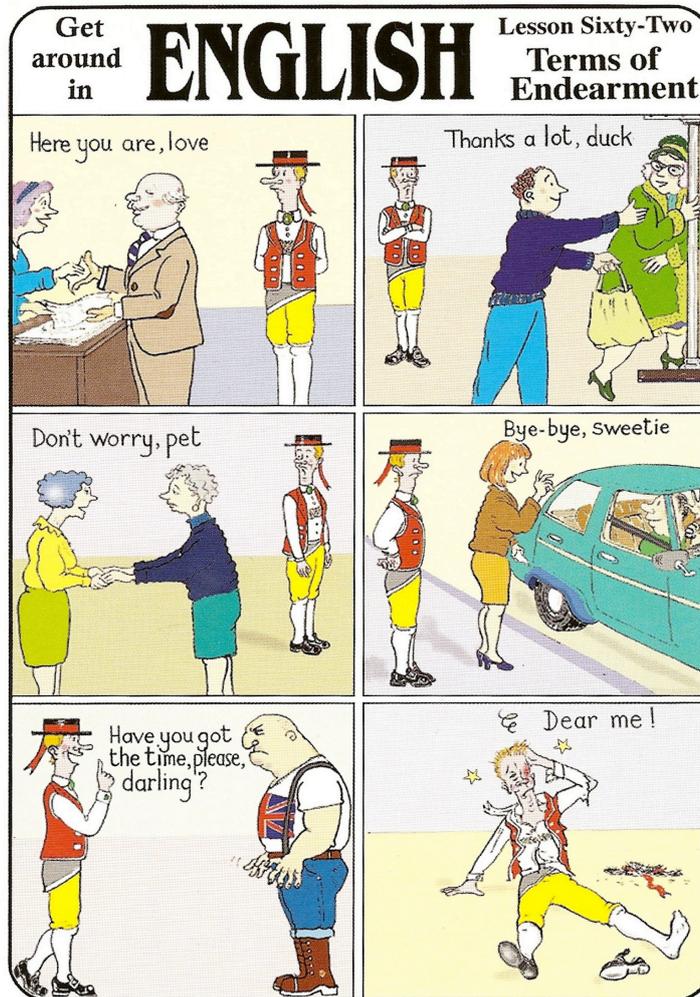
Als Hausaufgabe sollen sie dann das *follow-up* bearbeiten, dessen Ziel darin besteht, eine exemplarische Situation zu finden, anhand derer die drei Faktoren anschaulich gemacht werden können.

**Unterrichtseinheit 5: Ein interkulturelles Rollenspiel –
Synopsis des Erlernen**

Die sechste und letzte Unterrichtseinheit, für die eine Doppelstunde veranschlagt werden muss, versteht sich als eine synoptische Wiederholung und vor allem als Anwendung des in den vorangegangenen Stunden Erlernen und endet schließlich mit dem Verfassen eines Essays, in dem die Schülerinnen und Schüler darstellen sollen, inwieweit die Unterrichtseinheit ihren Blick auf Situationen mit interkulturellem Hintergrund gewandelt hat. Diese synoptische Unterrichtseinheit wird im Folgenden etwas detaillierter als die Vorangegangenen dargestellt.

Einstieg über eine Karikatur

Als Einstieg wird die Karikatur *Get around in English – Terms of Endearment* (Ford & Legon 2003: Nr. 13; siehe Anlage 9) verwendet, die als Folie aufgelegt wird. Dieser Einstieg dient nicht nur dazu, die Schülerinnen und Schüler wieder in das Thema einzuführen, sondern sie soll sie auch erheitern und dadurch zur Mitarbeit motivieren.

Anlage 9:

© Lee Gone Publications 2003

Darüber hinaus soll ihr Vorwissen aktiviert und sie gleichzeitig dazu gebracht werden, ihre bisher erlernten Kenntnisse auf einen konkreten Fall anzuwenden.

Im gelenkten Unterrichtsgespräch werden dabei mit den Schülerinnen und Schülern die folgenden Schritte erarbeitet:

- ▶ Zunächst sollen sie die Situation beschreiben: ein Deutscher (erkennlich an der stereotypischen „Tracht“) ist in England unterwegs und beobachtet das für ihn noch fremde englische Verhalten.
- ▶ Dabei fällt ihm auf, dass die Engländer in ihrer Alltagssprache gegenüber ihren Mitmenschen wesentlich mehr Koseformen benutzen, als er das von Deutschland gewöhnt ist.
- ▶ Er versucht, das Gelernte auf sich selbst zu übertragen und spricht seinerseits einen Engländer mit *darling* an, der dies aber gar nicht lustig findet und ihm eine Ohrfeige verpasst.

Im Anschluss sollen die Schülerinnen und Schüler überlegen, warum es zu diesem Ausgang der Geschichte gekommen ist. Die erwartete Antwort besteht darin, dass das Verhalten des Deutschen aus mehreren Gründen nicht in diese Situation passt: zum einen werden solche *endearments* in der Regel wenig unter Männern ausgetauscht und schon gar nicht, wenn es sich um betont maskuline Männer mit einer Tendenz zum Nationalismus (vgl. Glatze, T-Shirt mit englischer Flagge und Springerstiefel) handelt.

Daneben dürfte auch eine Rolle spielen, dass ein entsprechendes Agieren von einem Deutschen als Ausländer einfach nicht erwartet wird.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs sollen die Schülerinnen und Schüler nun die drei Faktoren der interkulturellen Kompetenz auf die Geschichte anwenden. In Bezug auf den Faktor *attitude* werden sie zu dem Ergebnis kommen, dass der Deutsche offen und neugierig der anderen Kultur gegenüber ist und auch bereit ist, seine (Fehl-) Einschätzungen der Fremdkultur wie der eigenen Kultur zu überdenken. In Bezug auf den Faktor *knowledge* scheint der Deutsche zunächst Vorwissen nur insofern zu haben, als dass er weiß, dass sich der Umgang der Deutschen untereinander von demjenigen der Engländer des Öfteren unterscheidet. Die konkrete Ausgestaltung des *endeartment* ist ihm zu Beginn noch fremd; allerdings lernt er durch seine Beobachtungen dazu. Auch zeigt er sich in der Lage, das Verhalten der Angehörigen der fremden Kultur zu interpretieren und in Bezug auf seine eigene Kultur zu setzen (*skill of interpreting and relating*). Allerdings macht er bei der Übertragung seines neu gewonnenen Wissens einen entscheidenden Fehler: Er verkennt, dass die Situation, in die er zum Schluss gerät, nicht dem vorher Beobachteten entspricht.

Ausarbeitung eines *role play*

In der nun folgenden Gruppenarbeitsphase sollen sich die Schülerinnen und Schüler in ein lebensnahes Beispiel hineinversetzen. Zunächst stellt die Lehrkraft den fiktiven Fall vor: die deutsche Schülerin Lena und der deutsche Schüler Max, befinden sich für ein Auslandsjahr in England. Anfangs kommen sie mit ihren englischen Mitschülern sehr gut klar, allerdings scheint sich dann die Situation eines Tages radikal zu wenden. In einer Szene auf dem Pausenhof werden Max und Lena von ihren Mitschülern angegangen und dabei mit Vorurteilen, die Engländer gegenüber Deutschen haben, konfrontiert. Max und Lena wehren sich und setzen den Vorurteilen der Engländer solche, die Deutsche gegenüber Engländern haben, entgegen.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten nun das Arbeitsblatt 5 (siehe Anlage 10), das den Fall nochmals ausformuliert enthält und sie dazu auffordert, ein entsprechendes Rollenspiel auszuarbeiten. Dabei sollen sie sich überlegen:

- ▶ wer den Streit begonnen haben könnte und auf welche Weise;
- ▶ welche Vorurteile Engländer gegenüber Deutschen haben und umgekehrt und diese entsprechend in den Dialog einbauen.

Anschließend werden die Gruppen dazu aufgefordert, ihre *role plays* vor dem Plenum darzustellen. Die zuhörenden Schülerinnen und Schüler sollen darauf achten, welche Vorurteile die Darbietenden eingearbeitet haben und sich dementsprechende Notizen machen.

Anlage 10:**Lena and Max in the line of fire**

Imagine the following situation: Lena and Max are two German students from Munich who are spending a year in an English comprehensive school. At the beginning everything went fine and they got along well with all of their English classmates. But then one day during the break it suddenly starts: All the others are making fun of Max and Lena playing on all stereotypes the British generally have about Germans. But the two fight back...



In your group work out a role play which shows the situation described above.

- Think about who could have started it and how.
- Think of all the stereotypes which could come up in such a situation.
- But Max and Lena have their own idea of the English, too. How might they react?

Jot down your notes below:

© W. Mayer, June 2008

Partnerarbeitsphase zur Vorbereitung der Abschlussdiskussion

In einer sich anschließenden Partnerarbeitsphase sollen die Schülerinnen und Schüler sich nun überlegen, wie mit dem Streit zwischen Lena, Max und ihren englischen Mitschülern und den dabei aufgekommenen Vorurteilen konstruktiv umgegangen werden kann. Es wird dabei vorausgesetzt, dass das Personal der Schule versucht, den Streit zwischen den Kontrahenten in persönlichen Gesprächen zu schlichten.

Die Hälfte der Klasse (Gruppe A) versetzt sich dabei in die Rolle des *personal tutor* von Lena und Max (siehe Anlage 11). Die Schülerinnen und Schüler sollen in Partnerarbeit darüber diskutieren, wie die Tutorin versuchen wird, den Streit zu lösen und erhalten dazu die folgenden Arbeitsanweisungen:

- ▶ Sie sollen sich überlegen, wie die Tutorin Lena und Max die Vorurteile, die die englischen Schülerinnen und Schüler gegenüber den Deutschen anbrachten, erklären könnte.
- ▶ Sie sollen sich überlegen, wie sie auf die Vorurteile, die Max und Lena gegenüber den englischen Schülern äußerten, reagiert.

- Anhand der drei Faktoren der interkulturellen Kompetenz sollen die Schülerinnen und Schüler erarbeiten, welche Faktoren bei Lena und Max durch das Gespräch mit der Tutorin beeinflusst werden könnten und wie dies geschehen kann.

Anlage 11:

Group A: How to deal with intercultural trouble

After their experience in the schoolyard, Lena's and Max tutor talks to them, wanting to regain peace between the two and their English fellows.



In your group discuss which measures the tutor might take to find a solution for the trouble between Lena, Max and their English classmates.

- How might she explain to them why the English students used the stereotypes of Germans?
- What might she respond to the prejudices used by Max and Lena?
- Remember the three factors of intercultural competence. What could she say in order to foster Max and Lena's understanding of the English culture?

Jot down your notes below:

© W. Mayer, June 2008

Der andere Teil der Klasse (Gruppe B) behandelt analog das Gespräch des englischen Klassenlehrers mit den englischen Schülern (siehe Anlage 12).

Anlage 12:**Group B: How to deal with intercultural trouble**

After their experience in the schoolyard, the form teacher talks to the English students, because he wants them to come to terms with the Germans again.



Discuss in your group what the form teacher might do in order to find a solution for the trouble the English students are having with Lena and Max.

- How will he deal with the prejudices the English have hurled at the Germans?
- What might be his attempt to explain the German stereotypes of the English Moritz and Lena have used?
- Remember the three factors of intercultural competence. What could he say in order to foster the English students' understanding of the German culture?

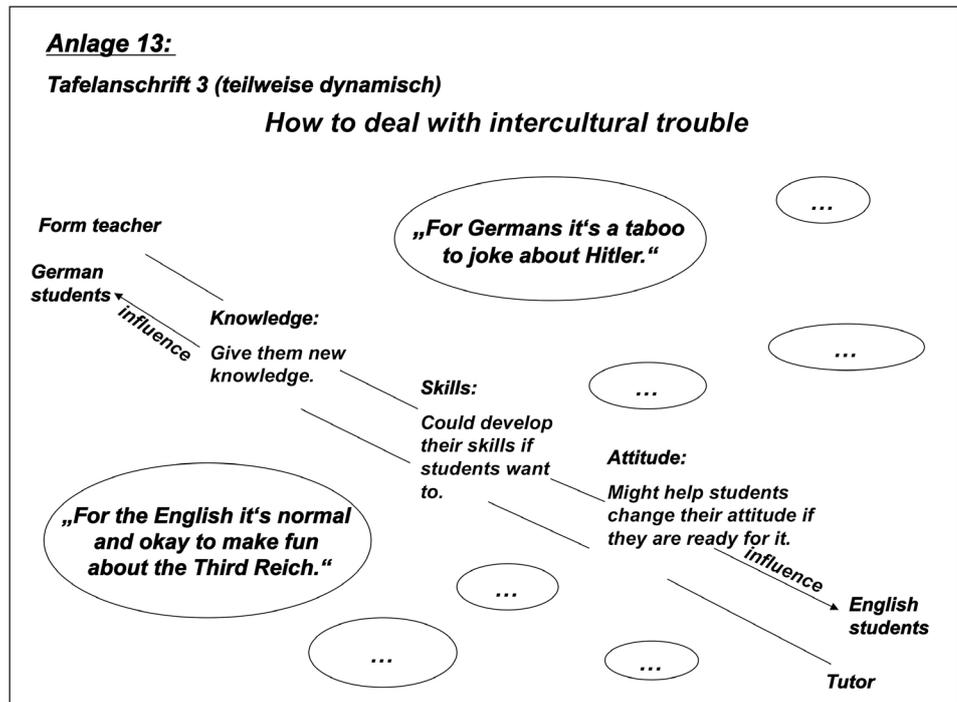
Jot down your notes below:

© W. Mayer, June 2008

Ergebnissicherung und Abschlussdiskussion

In der folgenden Phase werden die Ergebnisse der Gruppenarbeit an der Tafel gesichert (siehe Anlage 13). Die vier an der Streitschlichtung Beteiligten bzw. beteiligten Gruppen stehen bereits an der Tafel. Vom *form teacher* in der linken, oberen Ecke geht ein Pfeil auf die *English students* in der rechten, unteren Ecke. Analog dazu verbindet den Tutor in der rechten, unteren Ecke ein Pfeil mit den *German students* in der linken, oberen Ecke. Die Pfeile sind mit *influence* beschriftet, um auszudrücken, dass der Lehrer bzw. die Betreuerin versuchen, Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler zu nehmen. In der Mitte sind die Pfeile unterbrochen, da hier Platz für die Faktoren der interkulturellen Kompetenz, die beide Schülergruppen betreffen sollen, gelassen wird.

Nun werden zunächst die Schüler nach ihren Ergebnissen befragt. Diese werden in den jeweils zugehörigen rechten, oberen Tafelteil (*form teacher – English students*) bzw. den linken, unteren Tafelteil (*Tutor – German students*) eingetragen. Das Ergebnis ist hier offen und es werden alle Schülerantworten eingetragen.



In einem zweiten Schritt werden sodann die Schülerinnen und Schüler nach der Rolle der drei Faktoren gefragt, die in die freigelassene Lücke zwischen den Pfeilen angeschrieben werden, und zwar zunächst nur die Begriffe selbst. Damit verknüpft ist die Frage, inwieweit der Lehrer/die Betreuerin Einfluss auf die interkulturelle Kompetenz der englischen und deutschen Schülerinnen und Schüler nehmen kann. Als Ergebnis werden die folgenden Antworten erwartet:

- ▶ In Bezug auf den Faktor *knowledge* können der Lehrer/die Betreuerin den Schülern neue Aspekte in den interkulturellen Unterschieden, wie auch in interkultureller Interaktion aufweisen. Der Begriff *knowledge* wird daher durch den Zusatz *give them new knowledge* erweitert.
- ▶ Bei den *skills* können sie den Schülerinnen und Schülern zwar dabei helfen, diese weiter zu entwickeln, allerdings nur, wenn diese dafür offen sind und Bereitschaft dafür signalisieren. Der Begriff ist deshalb durch den Satz *could develop their skills if students want to* erweitert.
- ▶ Durch diese beiden Hilfestellungen können sie den Schülern zu einer positiveren Einstellung gegenüber der jeweils anderen Kultur verhelfen, jedoch auch wiederum nur dann, wenn diese dafür bereit sind. Aus diesem Grund, wird der Begriff *attitude* durch den Satz *might help students change their attitude if they are ready for it* ergänzt.

Abschließend könnte noch je nach verbleibender Zeit eine kurze Diskussion darüber erfolgen, welche Strategien der Betreuerin bzw. des Lehrers besonders hilfreich erscheinen und welche weniger.

Überprüfung des Gelernten durch das Verfassen eines Essays

In der Hausaufgabe sollen die Schülerinnen und Schüler verdeutlichen, was sie in der Unterrichtssequenz gelernt haben und inwieweit sich für sie durch den Einblick in das Themenfeld in ihrem eigenen Leben etwas geändert hat. Dazu sollen sie einen Aufsatz anfertigen, in dem sie zunächst über ein Ereignis aus ihrem eigenen Leben berichten, in dem sie in einer interkulturellen Situation waren und in der die Kommunikation schief ging. Im Folgenden sollen sie sich anhand des gewonnen Wissens überlegen, warum die Situation schief gelaufen ist und wie sie es in Zukunft anders machen könnten. Die geforderte Wortanzahl liegt bei etwa 150-200 Worten, jedoch ist es den Schülerinnen und Schülern freigestellt, mehr zu schreiben.

Kurze Evaluation der Unterrichtssequenz

Ich habe die Unterrichtssequenz inzwischen dreimal durchgeführt, einmal in einem Grundkurs an einem Großstadtgymnasium sowie in zwei 11. Klassen an einem Gymnasium in einer ländlichen Gegend.

Um den Verlauf kurz zu evaluieren, muss eine Trennung zwischen den inhaltlichen und den sprachlichen Zielen getroffen werden, wobei ich mit den sprachlichen beginnen möchte.

Die gesteckten Ziele wurden in allen Lerngruppen voll erreicht. Die Vielfalt der Einbeziehung rezeptiver wie produktiver Fertigkeiten wie auch der unterschiedlichen Sozialformen haben sich ausgezahlt. Es war festzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler über weite Strecken mit Freude bei der Arbeit waren, was sich nicht zuletzt in der Ausarbeitung und Darbietung der *role plays* zeigte.

Besondere Betonung verdient der Einsatz des Fremdsprachenassistenten, der in mehrfacher Hinsicht den Englischunterricht sehr bereichern kann. In diesem Kontext sei insbesondere seine Rolle als Mittler der fremden Kultur wie als sprachliches Vorbild erwähnt.

Auch die inhaltlichen Ziele wurden erreicht, wenn hier auch einige Einschränkungen hinzunehmen waren. Zunächst einmal wirkt sich der Umstand, dass bei den Schülerinnen und Schülern aus einer ländlichen Gegend oftmals nur wenig interkulturelle Vorerfahrungen vorhanden sind, teilweise etwas lähmend auf das Unterrichtsgespräch aus. Auch die schriftlichen Essays wurden zwar inhaltlich größtenteils richtig auf die Faktoren der interkulturellen Kompetenz bezogen; in den Beispielen, die sie heranziehen, gerieten die meisten jedoch ein wenig eintönig. Ein ganz anderes Bild zeigt sich bei den Schülerinnen und Schülern aus der Großstadt, die zum größten Teil schon längerfristig im Ausland waren und daher über einen wesentlich größeren Erfahrungsschatz verfügen.

Insgesamt denke ich, dass das Hauptziel der Unterrichtssequenz, nämlich Offenheit für andere Kulturen wie kritische Betrachtung der eigenen Kultur zu fördern, bei einem Großteil der Schülerinnen und Schüler gelungen ist.

Bibliographie

- Bliesener, U. (2002). Vom Interkulturellen Lernen spricht jeder – aber wie genau geht das im Unterricht? In: Fehrmann, G. & Klein, E. (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur 5. Tagung des FMF-Nordrhein am Institut für Romanische Philologie der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule am 15. August 2001 in Aachen*. Bonn: Romanistischer Verlag, 13-40.
- Bredella, L. & Delanoy, W. (Hrsg.) (1999). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Doyé, P. (1995³). Lehr- und Lernziele. In: Bausch, K., Christ, H. & Krumm, H. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke Verlag, 161-166.
- Ford, M. & Legon, P. (2003): *The how to be British Collection*. Hove: Lee Gone Publications.
- Fox, K. (2004). *Watching the English. The hidden rules of English Behaviour*. London: Hodder and Stoughton.
- Gibson, R. (2000). *Intercultural Business Communication: Fachsprache Englisch*. Berlin: Cornelsen.
- Grosch, H. & Leenen, W. (1998). Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 29-47.
- Klippel, F. (1991). Zielbereiche und Verwirklichung interkulturellen Lernens im Englischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch* 25, 15-21.
- Krumm, H. (1995³). Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Bausch, K., Christ, H. & Krumm, H. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke Verlag, 156-161.
- Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Quellenangabe Zeitungsartikel

- Clegg, N. (2002). Don't mention the war, grow up. In: The Guardian, online edition. Zu finden unter: <http://www.guardian.co.uk/world/2002/nov/19/eu.germany> (Zugriff am 7.8.2010)

Quellenangabe Film

- Fawlty Towers – Die komplette Serie*. Polyband & Toppic Video/WVG. Erscheinungsdatum 30. Juni 2006 (Original BBC 1979).

Inhalt / Contents

Gilles Breton, Giuliana Grego Bolli, Michaela Perlmann-Balme All different – all equal? Towards cross-language benchmarking using samples of oral production in French, German and Italian	5
Lothar Bredella Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens?	21
Sylvia Schulze Das Lehrwerk als bildprägende Instanz? Die Landesbilder von Großbritannien und den USA bei Schülerinnen und Schülern unter dem Einfluss des Lehrwerks	43
Jutta Rymarczyk Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund	60
Sabine Doff/Matthias Trautmann „Von außen Standards (...) am System angelegt, das letzten Endes nicht verändert wird ...“ Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch: eine Fallstudie	80
Wolfgang Mayer-Großkurth Teaching Intercultural Communicative Competence: Eine Unterrichtssequenz in der Oberstufe	99
Richard Dawton Teaching English through Sitcom: Yes, Minister	120
Richard Matthias Müller Kritischer Blick auf das Konzept des „kommunikativen Englischunterrichts“	141
Christoph Edelhoff Kommunikative Kompetenz revisited – Anmerkungen in einer überflüssigen Debatte	149

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

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 978-3-19-356100-8

aus Ausgabe 04 / 2010 ISBN 978-3-19-186100-1

2. Jahrgang, No 2, 2010

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.

Teaching English through Sitcom: *Yes, Minister*

Richard Dawton

Abstracts

The discussion about data privacy protection has continued over the years and is kept in the public domain by the different breaches of privacy that come up now and then. The problem is not a new one. Back in the 1980s, the BBC picked this issue out as one of the themes of the cult series *Yes, Minister*. In the episode *Big Brother*, a national computer-based data file is to be introduced. Every inhabitant of the British Isles is to be registered. In a humorous way it is shown how the security safeguards announced by the minister are ignored by his bureaucracy. A teaching unit makes suggestions how *Big Brother* may be used in the upper level classes of the *Gymnasium (Sekundarstufe II)*. Current and pertinent relationships between the episode and the politics of the present day, including existing laws, can be worked on. A focus can be the handling of data privacy protection in online forums or social media like *Facebook* or *YouTube*.

Die Diskussion um Datenschutz hält seit Jahren an und rückt immer wieder durch aktuelle Datenschutzverletzungen in die Schlagzeilen der Presse. Diese Problematik ist jedoch nicht so neu, denn bereits in den 1980er Jahren hat sich die BBC dieses Themas in ihrer Kult-Serie „*Yes, Minister*“ angenommen. Die Episode „*Big Brother*“ thematisiert die Einführung einer nationalen Computer-gestützten Datenbank, die persönliche Daten aller Einwohner des Vereinten Königreichs erfassen soll. Auf unterhaltsame Weise wird dargestellt, wie die vom Minister beabsichtigten Sicherheitsauflagen durch den Beamtenapparat unterlaufen werden. Ein Unterrichtsprojekt zeigt auf, wie die Episode im Unterricht der Sekundarstufe II erarbeitet, aktuelle Bezüge hergestellt und der freizügige Umgang mit persönlichen Daten, die zum Beispiel in Foren, *Facebook* oder *YouTube* verfügbar sind, thematisiert werden können.

La question de la protection des données personnelles a fait couler beaucoup d'ancres durant les années passées. Le problème est pourtant bien connu comme l'indique une série télévisée britannique de la BBC, «*Yes, Minister*», datant des années 1980. Un épisode intitulé «*Big Brother*» place la question au centre et met en œuvre l'introduction d'une banque de données nationale, traitant les données relatives à tous les citoyens du Royaume-Uni. Sur un ton moquant, l'épisode démontre les maintes façons qui permettent aux agents de sécurité de ne pas respecter les règles données par l'appareil bureaucratique en place. L'unité d'enseignement présentée ici discute de quelques idées de travail au niveau secondaire supérieur (*Gymnasium*) en lien avec l'épisode «*Big Brother*». Ainsi, les développements actuels concernant le traitement des données personnelles disponibles dans un Forum, via *Facebook*, via *YouTube* et bien d'autres médias sociaux encore sont placés au centre de l'unité d'enseignement.

Richard Dawton

E-Mail: richard.dawton@uni-bremen.de

Sitcoms have a long tradition in the English-speaking world – be it on the radio, or on television. In fact, the first television *sitcom* was broadcast by the BBC in the mid-1940s although the US claim that William Asher is the man who invented the *sitcom*. In any case, *sitcoms* present the language of the time, and in a way represent “the people”. So, why not use this virtual reality in the EFL-classroom? This article is intended to bring some fun into the English lesson and at the same time to offer a platform for serious discussions of present-day problems. The list of contents gives an overview of the teaching unit.

Contents

1. Introduction
 - 1.1. *Yes, Minister* – the Series
 - 1.2. This Episode: *Big Brother*
 - 1.3. Target Groups
 - 1.4. Materials
2. Background Information
 - 2.1. *Yes, Minister* – Websites
 - 2.2. *Sitcom*
 - 2.3. The British Parliament, Government and Civil Service
3. Teaching *Yes, Minister: Big Brother*
 - 3.1. Episode Summary
 - 3.2. Key Characters Summary
 - 3.3. Structure and Level of Activities
4. The Teaching Unit
 - 4.1. Pre-listening Activities
 - 4.2. While-listening Activities
 - 4.2.1. Character Summaries
 - 4.2.2. Listening Recommendations
 - 4.2.3. Episode Questions
 - 4.3. Post-listening Activities
 - 4.3.1. Personality Chart
 - 4.3.2. What Do You Think?
 - 4.3.3. Projects
5. Beyond this Episode
6. Appendix

1. Introduction

1.1. *Yes, Minister* – the Series

Yes, Minister is one of the most famous British *comedy sitcoms*. Since it was shown in the 1980s it has remained as popular as ever and in a BBC Poll in 2004 was voted one of the top 10 British comedies of all time.

The *Yes, Minister* series started in 1980 on BBC 2 and consists of three series each of which has seven episodes of approx. 30 minutes length. In 1984 a one-hour long Christmas episode was added, while in 1986 a further series *Yes, Prime Minister* followed. It consists of two series with eight episodes in each. All episodes are available on DVD and Audio-CD and can be purchased from the BBC: www.bbcshop.com/comedy/yes-minister.

The theme running through all episodes of the *Yes, Minister* series is the conflict between a Minister in the British Government and the Civil Service. This rivalry between elected politicians and the bureaucrats employed to carry out the business of government is an endearing topic in the U.K.

Politicians of all political parties are generally seen as not being particularly competent or reliable; the Civil Service is generally perceived as inefficient, over-paid and rather elitist.

When *Yes, Minister* was first broadcast in 1980 it was an immediate success since it tapped into these preconceptions and portrayed in a realistic and effective way what the general public has always believed about the workings of Government.

Although the series is nearly 30 years old it is still very relevant today. The intrigue, discussions, compromises and general workings of government can be directly related to modern day politics in all parliamentary democracies. This relevance is perhaps the series greatest strength.

Breaking News

Revival of the most successful political *comedy* ever: Antony Jay and Jonathan Lynn, original writers of the *Yes, Minister* / *Yes, Prime Minister* series, have written a new episode of *Yes, Prime Minister* for stage performance at the centre of which is a morally dubious deal with the Foreign Minister of Kumranistan. The *comedy* is on at London's West End Gielgud Theatre from 17th September 2010 to 15th January 2011 (www.thisistheatre.com/londonshows/yesprimeminister.html – visited 17.09.10)

1.2. This episode – *Big Brother*

The internet has become an inherent part of everyday life. It offers great possibilities to communicate without boundaries. But the assumed anonymity invites people to give their data voluntarily wherever it is asked for. Privacy advocates warn against the immediate security vulnerability. This topic is current and explosive for everybody who uses the internet. Everyone should think about what happens to the data he or she gives away.

The level of access to confidential personal details has very much come to the forefront in all societies since the advent of the computer age. There was a time when people were against all kinds of storage of personal information but times have changed a great deal of late.

A topic such as the one highlighted in this episode of *Yes, Minister*, could form the basis for a class discussion of freedoms within societies, both perceived and real, and the future prospects and implications for the world – and for individuals.

The episode is the main element in the teaching unit that is introduced and explained here.

1.3. Target Groups

They are advanced EFL-learners at B1 – B 2 level of the Common European Framework (CEF), such as

- ▶ *Grund- und Leistungskurse* in the *gymnasiale Oberstufe* and similar institutes
- ▶ *Proseminare Anglistik* in universities and colleges
- ▶ conversation classes at adult education institutes

1.4. Materials

The teaching unit is based on the audio version of the episode *Big Brother*; playing time 30:36 minutes. It can be purchased through

- ▶ the book trade / online shops
- ▶ BBC shop: www.bbcshop.com/comedy/yes-minister
- ▶ Hueber Verlag: www.hueber.de

The Hueber package contains a CD, a complete tapescript and a bilingual glossary plus the episode *The Skeleton in the Cupboard*.

This teaching unit includes

- ▶ Notes for teachers and a key to the exercises
- ▶ Exercises, activities and handouts for the students

2. Background Information

2.1. *Yes, Minister* - Websites

- ▶ www.yes-minister.com
- ▶ This website introduces the main characters of the series and their specific interests. There is a brief summary of the episodes and stills from the video version of the series.
- ▶ www.sitcom.co.uk
- ▶ This website provides an overview of all the British *sitcoms*. Click *Comedy – All Comedy – Names* and you will find a description of both series *Yes, Minister* and *Yes, Prime Minister*, their main characters and the contents of the episodes. Chat rooms are available, too.

2.2. *Sitcom*

A *situation comedy*, usually shortened to *sitcom*, is a kind of *comedy*. As opposed to *stand up comedy* or *sketch comedy* it has a storyline and features recurring characters that act in common situations such as a family, workplace, or a group of friends. Jokes or running gags are a regular feature of the dialogue. Very often a *sitcom* features laugh tracks. *Sitcoms* originated in radio. However, today they are found mainly on television. The first *sitcom* ever broadcast on television was probably *Pinwright's Progress* produced by the BBC in 1946/47. Today *sitcoms* are a regular feature not just on television in English-speaking countries – even China has joined the *sitcom*-club. For further information please click <http://en.wikipedia.org/wiki/sitcom>.

Teaching Tip:

A useful adjunct could be to discuss and list the key differences between a *sitcom* and other kinds of *comedy*. And students might want to report on *sitcoms/comedies* they know and/or like best.

2.3. The British Parliament, Government and the Civil Service

The *Yes, Minister* series is a very well-written *sitcom*. It employs sophisticated techniques of writing and complex plots. Much of the comedy and satire is reliant on the relationship and interplay between the characters so students need to understand their relative positions and characteristics. To assist them in this task it is advisable to provide some background information about the nature of the British Parliament and Government and the Civil Service. Useful websites are the following:

- ▶ www.parliament.uk
- ▶ This is the official government website offering detailed commentary on the workings of the British Parliament – including details on the House of Commons, House of Lords, Members of Parliament.
- ▶ www.civilservice.gov.uk
- ▶ This website provides information about the structure of the organisations and how it goes about advising the government.

Teaching Tip:

To introduce the topic of Government and Civil Service to the students the task could be set for them to research the theme themselves and to bring their findings to class. This could then be done in the form of small group presentations. Part of this research could be to compare the structure and workings of the Parliamentary Structure and State Administrations of Great Britain and Germany.

3. Teaching Yes, Minister: Big Brother

A brief summary of the episode *Big Brother* is given below, along with a summary of the main characters. It is not advisable to make these available to the students before they listen to the CD but they should be used as back-up information and as assistance for some of the activities later on. It is suggested, however, that the names and the functions of the characters could be mentioned before listening to the CD.

3.1. Episode Summary

The central theme of the episode is the introduction of a computerised National Integrated Database that will hold personal information on all of the inhabitants of the UK. The Minister (Jim Hacker) is being interviewed by the BBC who are concerned that not enough safeguards are in place to stop unauthorised access by Civil Servants. The Minister assures the interviewer that there will be and on return to his office sets this in motion, although his Permanent Secretary (Sir Humphrey) says this would involve all sorts of problems and difficulties. The Minister later meets Tom Sargent his predecessor, who informs him that all the work on setting up such a Database was done when he was in power and that the Permanent Secretary will employ a variety of delaying tactics to ensure these safeguards are not put in place. The Minister (Jim Hacker) notes these down and decides to force the issue by announcing on television that safeguard legislation will be in place the following week and that his Permanent Secretary (Sir Humphrey) has staked his reputation on it! Sir Humphrey is outraged by this action but has no alternative other than to produce a series of draft proposals which, not surprisingly, are exactly the same ones as were written for Tom Sargent.

3.2. Key Characters Summary

James (Jim) Hacker MP: The Minister for Administrative Affairs.

Not the most intelligent politician, rather weak and easily influenced by others, especially the Civil Service. He is very keen to be seen as a popular person and a man of the people. Tries to avoid conflict by both agreeing and disagreeing at the same time!

Sir Humphrey Appleby: The Permanent Secretary at the Ministry of Administrative Affairs.

Sir Humphrey is the top Civil Servant in the Ministry. He is intelligent, rather pompous and verbose and will do anything to protect the Civil Service and those who work in his bureaucracy. His overriding aim is to ensure that the Civil Service, and not the Government, runs the country!

Bernard Woolley: Principal Private Secretary.

Usually finds himself in a dilemma as he has to navigate a path between the Minister (Jim Hacker) and The Permanent Secretary (Sir Humphrey). This often leads into a series of conflicts of interest and confusion!

Frank Weisel: Political Advisor.

His job is to advise the Minister (Jim Hacker) about the political angle of his actions and decisions as well as to offer support.

Annie Hacker: The Minister's wife.

She is a strong, no-nonsense woman who is clearly more intelligent than her husband and often criticises him for his weak actions. Despite this, she remains a loving and loyal partner.

Tom Sargent: The Minister for Administrative Affairs in the previous government.

3.3. Level and Structure of Activities

1. Level of Activities

The *Yes Minister* series is B1 Level (CEF). This does not necessarily exclude students who are either at A2 or B2 Level. It is entirely feasible to use this series for these students but the teaching style and choice of provided questions would need to be carefully selected. It is for this reason that the level of each question is provided: EASY; MEDIUM; DIFFICULT. No mention of the level of difficulty is

- made in the student material, suffice it to say that the first questions are easy and they progressively become more difficult.
2. **Teaching Time Required**
In addition, a suggestion of the time required for the Pre-Listening and Post-Listening activities is given (e.g. 10 min). The time required for completion of the While-listening questions will depend on the level of the students, the aim of your lesson and the method used to complete the questions, be it as individual work, group work or answering as a whole class exercise.
 3. **Pre-listening activities**
The intention of providing such activities is to set the scene and to ascertain the level of current knowledge of the students. In addition, it is hoped that such activities interest and enthuse the participants and develop a sense of expectation.
 4. **While-listening activities (by scene)**
Each scene should be played through completely. It is important to give the activity before commencing the listening and students should be encouraged to take notes whilst the CD is being played.
 5. **Post-listening activities**
The aim of this section of activities is to move from the fictional story of the CD and to relate it directly to the real world with a series of relevant activities. In this case the serious topic of data protection and usage is now confronted which could culminate in a formal debate as detailed under **4.3.3. Projects**.
 6. **Further episodes**
There are many further episodes in the *Yes, Minister* series. With some careful preparation it would be possible to use them in a similar way as with *Big Brother*.

4. The Teaching Unit

4.1. Pre-listening Activities

Here are a few questions (Q) that might help set the scene:

Q: (EASY) Ask the students what the term '*Big Brother*' means. They will probably mention the TV series and/or George Orwell's *1984*. (5 min)

Q: (EASY) In pairs, or small groups, ask the students to brainstorm words that come to their mind linked to the TV programme *Big Brother* or *1984* respectively. After 5 minutes ask the students to stop and then collect their words on the board. Use their response to find out if they understand why the episode was given this name and then ask them how they feel about the programme and the idea of somebody watching them. (10 min)

Q: (MEDIUM) If you have not already done so, now explain to the students that they are going to listen to a British *comedy* that is set in the Houses of Parliament in London. Now that they understand the meaning of *Big Brother*, ask them in pairs, or small groups, to think of two possible scenarios that could follow in this episode involving the government and *Big Brother*. The students then report back to the class. (10 min)

4.2. While-listening Activities

4.2.1. Character Summaries (see appendix: Handout A)

To assist the students in building up a picture of the main characters, distribute Handout A to the students and ask them to regularly add their own views as they listen to the episode. Once this chart is completed the information can be used in a number of ways, some suggestions are set out in **4.3. Post-listening Activities**.

4.2.2. Listening recommendations

The following exercises are questions about each of the scenes that the students should be encouraged to answer. For less-able students you may wish to make the script (refer

to booklet in the Hueber audio package) available to them so that they can follow it as they listen. More able groups could simply listen to the CD and take notes as each scene is played. For this reason it is advisable to allow the students time to check their understanding of the questions prior to listening. You may wish to play each scene twice, the first time for the students to become familiar with the characters involved and to follow the plot, the second time to allow them to focus on the questions provided. The decision to do so or not, should be based on your students' level of competence. Some of the questions require simple factual recall; many, however, need opinions and ideas and these should form the basis of a more detailed discussion either as a full class or in smaller groups. Further ideas for this are provided in **4.3. Post-listening Activities**. There is also a 'Prediction Exercise' after **Scene 7: Jim's Bedroom**. Once everything has been explained to the students and they all fully understand what is required of them, ask them to now concentrate on listening to the CD and answering the questions.

4.2.3. Episode Questions (see appendix: Handout B)

The handout provides the while-listening questions for the students. The following list of questions is identical but includes the key to the exercises.

Questions	Answers
<p>Scene 1 (track 2): TV Studio (4:08)</p> <p>1. EASY How many people are speaking in the scene?</p> <p>2. EASY Where does the interview take place?</p> <p>3. MEDIUM Why do you think Jim Hacker (The Minister) wants to avoid discussing the National Integrated Data Base?</p> <p>4. MEDIUM Jim Hacker uses a variety of phrases and expressions to avoid answering the questions. Write down some of these phrases.</p> <p>5. MEDIUM How effective is Jim Hacker in avoiding answering the questions? Explain your answer.</p> <p>6. MEDIUM From this scene what are your general impressions of Jim Hacker? How would you describe his personality? Note down your ideas on Handout A.</p>	<p>1. Three</p> <p>2. TV studio</p> <p>3. People are worried that the country is turning into a police state where the government has access to a wide variety of personal details and data.</p> <p>4. They are: <i>You know, I'm glad you asked that question.</i> <i>As I was saying</i> <i>A lot of people want to have the answer.</i> <i>And let's be quite clear about this</i> <i>Without beating about the bush</i> <i>The plain fact to the matter is</i> <i>It's a very important question.</i> <i>It's a very interesting question.</i></p> <p>5. He is not very effective. It's clear from the language he uses that he's trying to avoid the questions and to explain that "safeguards are in place" and it's "under review" etc</p> <p>6. Rather evasive and doesn't like being asked direct questions; a weak character who always wants to be liked by others around him.</p>

<p>Scene 2 (track 3): Jim’s Office (2:06)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. EASY Who is the first person who speaks in this scene? 2. EASY Why should Jim Hacker meet Bernard (Principal Private Secretary) at 8 am at Paddington Station the following day? 3. EASY Where is the by-election meeting? 4. MEDIUM Jim Hacker is double-booked. How did this happen? 5. MEDIUM How is this crisis resolved? Which meeting(s) does he decide to go to? 6. EASY At the end of the scene Frank Weisel (Political Advisor) says that if The Minister is a good boy his nanny will give him a ...? 7. MEDIUM Why do you think Frank Weisel said this? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jim Hacker 2. To go to Swansea (addressing the Conference of Municipal Treasurers at the Vehicle License Centre) 3. Newcastle 4. Because Bernard (Principal Private Secretary) and Frank (Political Advisor) had not spoken to each other and checked The Minister’s diary. 5. Frank and Bernard are told to find a way that he can travel to both Swansea and Newcastle on the same day. 6. Sweetie 7. If The Minister is a good boy (in other words, does as he is instructed by Bernard), then he will get a reward: a sweetie!
<p>Scene 3 (track 4): Hall – Jim’s House (3:04)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. EASY Why is the trip to Paris important? 2. EASY Who does Jim Hacker phone up to sort out the problem? 3. EASY How is the situation resolved? 4. MEDIUM What does the Minister’s wife think of her husband? Does she see him in a positive or negative way? Add your thoughts to the chart. 5. MEDIUM How does Annie Hacker (The Minister’s wife) think he’s changed since becoming a Minister? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. It’s Jim and Annie Hacker’s wedding anniversary. 2. Bernard 3. Jim Hacker is going to Swansea and Newcastle and the Paris trip is cancelled. 4. Weak individual, influenced and controlled by others. 5. He used to tell people what he wanted, what others should do and he got what he wanted.
<p>Scene 4 (track 5): Jim’s Office (3:00)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. MEDIUM Jim Hacker decides that the National Data Base is to be organised differently with built-in safeguards. How does Sir Humphrey (Permanent Secretary) react to this statement? 2. EASY Who is Tom Sargent? 3. EASY Bernard informs the Minister that another TV programme wants to interview him. What is the Minister’s final decision? 4. MEDIUM Why do you think that Jim Hacker is unsure what to decide? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. He tries to tell him that it can’t be done quickly, that it would be difficult to organise and that any previous work done on this matter is secret. 2. Jim Hacker’s predecessor 3. He decides to accept. 4. Because of the adverse reaction from his previous TV performance.

Scene 5 (track 6): House of Commons Smoking Room (3:14)

1. EASY Tom Sargent and Jim Hacker are from opposing political parties. How do they get on with each other?
2. MEDIUM Why might some people find this surprising?
3. MEDIUM Tom Sargent provides Jim Hacker with the five stalling techniques that Sir Humphrey uses. Complete the spaces in this list.

*The administration is in its **early months** and there are a lot of things to do.*

*Something certainly ought to be done, but is this the **right time** to achieve it?*

*This is not the time, for all sorts of **reasons**.*

*The policy has run into difficulties – technical, political, **legal**.*

*We are getting rather near the run up to the next **general election**.*

4. MEDIUM Why has Jim Hacker been given five red boxes to deal with in the evening?

1. They are very friendly towards each other.
2. If they are from different sides of the political fence, one might assume that they have nothing in common with each other.
3. See Question.
4. To keep him busy so that he doesn't find the important Data Base memo hidden at the bottom of the 5th box.

Scene 6 (track 7): Jim's Bedroom (2:15)

1. EASY Who is the real opposition to the government according to Jim Hacker?
2. EASY What did Tom Sargent give to Jim Hacker?
3. MEDIUM How and why do you think the Minister will use this information?
4. EASY Why did the Minister phone Sir Humphrey at 2 am?
5. EASY What was Sir Humphrey's reaction when the Minister told him he had found the Data Base document?
6. EASY What do you think about the personality of Annie Hacker? What additional information does this scene provide? Write this information down on Handout A.

Prediction Exercise

What do you think might happen in the rest of this story?

Ask the students to work in pairs, or small groups, and write a brief prediction of how they think this story might end. Tell them to think about all the information they have listened to so far and to be creative! Then ask the students to read out their suggestions. Maybe a small prize will be handed over at the end for the group who comes closest to the actual storyline?

1. The Civil Service
2. Three years of this own National Data Base papers.
3. To show Sir Humphrey that much of the work has already been done and that the new safeguards can quickly be put in place.
4. To annoy Sir Humphrey and to get his own back for being given so many papers to read.
5. Surprise and irritation
6. Hard, forceful woman who doesn't like her husband being made a fool of. She's much more decisive and intelligent than her husband.

Prediction Exercise

Various answers are possible.

<p>Scene 7 (track 8): Jim’s Office (3:34)</p> <p>1. EASY What time does The Minister have the Cabinet meeting?</p> <p>2. MEDIUM Why does Jim Hacker call out “one, two, three, four ...” during his conversation with Sir Humphrey?</p> <p>3. MEDIUM What do you notice about the character and mood of the Minister in this scene? How does it differ from previous scenes?</p> <p>4. MEDIUM What’s your reaction to the “it is, it isn’t, it is, it ...” in the dialogue between Jim Hacker and Sir Humphrey?</p> <p>5. MEDIUM Why is the Minister so thankful to Bernard when he says “I said we can’t get out of it, Minister. It’s been announced, it’s in the programme.”</p>	<p>1. At 10 am</p> <p>2. He’s ticking off the reasons that Tom Sargent gave him that Sir Humphrey would use as excuses / reasons for not progressing at a faster pace with the Data Base safeguards.</p> <p>3. He’s much more positive and decisive than in other scenes. He sees he’s at an advantage due to his possession of his predecessor’s documents.</p> <p>4. Rather child-like. The sort of argument you usually hear taking place between children.</p> <p>5. He realises that the forthcoming TV interview will be the perfect opportunity to announce his new proposals and therefore once announced on TV, they will have to be carried out by Sir Humphrey and the Civil Service.</p>
<p>Scene 8 (track 9): TV Studio (2:03)</p> <p>1. EASY What words does Jim Hacker use to describe the Civil Service?</p> <p>2. MEDIUM What are Jim Hacker’s feelings in general about the Civil Service?</p> <p>3. EASY From what date will all citizens of the UK have the right to inspect their personal files?</p> <p>4. MEDIUM Why won’t Sir Humphrey be happy with this interview?</p>	<p>1. Marvellous, efficient, professional organisation, capable of tremendous effort and speed, full of talented, dedicated people</p> <p>2. The opposite to the words described above.</p> <p>3. September 1st</p> <p>4. Because he said that his Permanent Secretary (Sir Humphrey) is staking his reputation on meeting this deadline for the new legislation.</p>
<p>Scene 9 (track 10): Check-mate (1:36)</p> <p>1. EASY What alternative word did the Minister use for a television?</p> <p>2. EASY How did Jim Hacker feel after the TV interview?</p> <p>3. MEDIUM Why did The Minister ask Sir Humphrey to read out his Draft Proposals for safeguards and then interrupt him and complete the sentences?</p> <p>4. EASY What are the final words spoken by Sir Humphrey?</p>	<p>1. The box</p> <p>2. Very happy, elated</p> <p>3. He had the same document as Sir Humphrey. It was the document that Tom Sargent gave him earlier, and so he was able to complete the sentences.</p> <p>4. Yes, Minister.</p>

4.3. Post-listening Activities

This section rounds up the episode that has just been listened to and it suggests ideas that could form the basis for homework or for extended classroom activities. By their very nature there are no correct answers to these activities.

4.3.1. Personality Chart

- Activity 1 (EASY): Personality Chart (see appendix: **Handout C**)
Ask the students to complete their personal key characters summary chart (**Handout A**) and to get into pairs to compare their results (10 min). Together, they should then complete **Handout C** providing as much information about each of the main characters (10 min)
- Activity 2 (EASY): Discussion

On the board collect a selection of the descriptions the students have written down. As a class, discuss the similarities and difference in the descriptions of the main characters in the episode (10 min).

3. Activity 3 (MEDIUM): Mini-Project

In groups of three or four, ask your students to write a short scene using two or more of these characters by using their character descriptions as a basis for the dialogue. It could be an additional scene to the *Big Brother* episode, or it could be something completely different (30 min). You may want to copy the following (“avoiding”) phrases Jim Hacker used in the TV studio scene (Track 1) for your students:

You know, I'm glad you asked that question.

As I was saying

a lot of people want to have the answer

and let's be quite clear about this

without beating about the bush

the plain fact of the matter is

it's a very important question

it's a very interesting question

4.3.2. What Do You Think?

The following questions invite students to comment on the episode *Big Brother* as a whole.

Q: (EASY) *Who won 'the battle'? Did The Minister get his way or did Sir Humphrey win? Give reasons for your answer. (10min)*

Q: (MEDIUM) *What are your thoughts about this episode? Were there any parts you particularly liked, maybe some of the lines that were spoken? (10min)*

Q: (MEDIUM) *The title of the episode was *Big Brother*. How realistic a scenario was it? Do you know of any similar situations in your country? (15min)*

4.3.3. Projects

The theme of this episode lends itself to Debate Forums. Below is a list of topics that could be used by more able students. Individually, or in small groups, they could be invited to carry out a debate on some aspect of data protection.

1. Topic 1

This House argues that chips that store personal data in identity cards, passports or *Krankenkassen-Karten* etc. should be forbidden.

(Background: From 1/9/2010 the new German identity card includes a chip with personal data. It is planned that health insurance chip cards should include a person's personal history of illnesses.)

2. Topic 2

This House would abolish CCTV and other surveillance cameras.

(Background: Britain is the country with the biggest density of CCTV cameras in the world: “Big brother is watching you!”. Surveillance cameras are installed at airports, railway stations, shopping centres and supermarkets. And Google is mapping the world, and your home.)

3. Topic 3

This House believes that access to *Facebook*, *StudiVz* etc. should be restricted to people with an IQ of over 125.

(Background: The internet offers everybody the opportunity to become a member of a global community, to make new friends and to communicate with the world. What about privacy?)

For such a debate to be effective some care has to be taken in the setting up and priming of the students. The first action should be the formation of the pro and con groups – students can be invited to choose which side of the argument they wish to represent.

Suggesting to students that they sometimes take up the contrary position to their own real opinion can be an interesting departure in that it challenges their own perceptions. In addition to the main speakers, it is essential that some form of chairperson(s) is/are organised and clear guidelines on procedure are discussed and agreed before commencing the debate. It might be a profitable idea to look at the German and British Parliament websites to watch examples from debates. *YouTube* could also be a source of such information.

Some assistance on the format of speeches and phrases on agreeing/disagreeing, interrupting, clarifying, checking for understanding could also be made available:

- ▶ www.eslgold.com

5. Beyond this Episode

The following ideas could be used for any episode of the *Yes, Minister* series.

Q: (EASY) *Ask the students to summarise the plot of the episode that has just been listened to.*

Q: (EASY) *Bring in a variety of photographs from adverts in magazines. Spread them out in front of the students and ask them to 'find' the people from the episode. This can be done in pairs, groups or as a whole class exercise. The students can then be asked to explain their choices. This can lead to an interesting discussion as to perceptions we hold about people, their character, their appearance etc.*

Q: (EASY) *Ask the students to say which character they would like to be and to explain why.*

Q: (MEDIUM) *What advice could the students give to the characters in the episode? Tell your students they should pretend to be 'agony aunts' and offer some personal advice using the structure:*

If I were.....I would.....

Q: (MEDIUM) *Take some lines of dialogue from the episode. Write each extract on a piece of paper. Distribute a selection of these to the students. Ask them to try to identify who they think said these lines and why they think so.*

Q: (DIFFICULT) *Ask students to work in pairs, one is an interviewer, the other is a character from the episode. Choose a topic for the interview and ask each pair to write and then perform a short interview telling the students to try to ensure that the people stay 'in character' in what they say.*

Q: (DIFFICULT) *It is often said by others that the British sense of humour is a very special form of humour. This may or may not be true, but what is certainly true is that it contains a large portion of irony, sarcasm, understatement and self-mockery.*

Ask your students to do some research on the nature of the British Sense of Humour. They could try to find out 'typical' examples of British humour, be it in books, film or TV series. They could then report their findings to the rest of the class.

Suggested websites:

- ▶ www.screenonline.org.uk
- ▶ www.bbc.co.uk
- ▶ www.guardian.co.uk
- ▶ www.sitcom.co.uk

6. Appendix

- ▶ **Handout A**
Key Characters Summary
- ▶ **Handout B**
While-listening Questionnaire
- ▶ **Handout C**
Personality Chart

Yes, Minister *Big Brother*

Handout A Key Characters Summary

As you listen to *Big Brother* collect your thoughts on the personalities of the main people in this episode on the chart below. Just write key words. You will need your ideas for some questions later on.

Key Characters	Positive Characteristics	Negative Characteristics
Jim Hacker		
Sir Humphrey Appleby		
Bernard Woolley		
Annie Hacker		
Frank Weisel		
Tom Sargent		

Yes, Minister *Big Brother*

Handout B While-listening Questionnaire

The following questionnaire lists comprehension questions and a few questions that require your opinion. It helps you to take notes while you are listening to the scenes of the episode *Big Brother*.

Questions	Answers
<p>Scene 1 (track 2): TV Studio (4:08)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. How many people are speaking in the scene? 2. Where does the interview take place? 3. Why do you think Jim Hacker (The Minister) wants to avoid discussing the National Integrated Data Base? 4. Jim Hacker uses a variety of phrases and expressions to avoid answering the questions. Write down some of these phrases. 5. How effective is Jim Hacker in avoiding answering the questions? Explain your answer. 6. From this scene what are your general impressions of Jim Hacker? How would you describe his personality? Note down your ideas on Handout A. 	
<p>Scene 2 (track 3): Jim's Office (2:06)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Who is the first person who speaks in this scene? 2. Why should Jim Hacker meet Bernard (Principal Private Secretary) at 8 am at Paddington Station the following day? 3. Where is the by-election meeting? 4. Jim Hacker is double-booked. How did this happen? 5. How is this crisis resolved? Which meeting(s) does he decide to go to? 6. At the end of the scene Frank Weisel (Political Advisor) says that if The Minister is a good boy his nanny will give him a ...? 7. Why do you think Frank Weisel said this? 	

Scene 3 (track 4): Hall – Jim’s House (3:04)

1. Why is the trip to Paris important?
2. Who does Jim Hacker phone up to sort out the problem?
3. How is the situation resolved?
4. What does the Minister’s wife think of her husband? Does she see him in a positive or negative way? Add your thoughts to the chart.
5. How does Annie Hacker (The Minister’s wife) think he’s changed since becoming a Minister?

Scene 4 (track 5): Jim’s Office (3:00)

1. Jim Hacker decides that the National Data Base is to be organised differently with built-in safeguards. How does Sir Humphrey (Permanent Secretary) react to this statement?
2. Who is Tom Sargent?
3. Bernard informs the Minister that another TV programme wants to interview him. What is the Minister’s final decision?
4. Why do you think that Jim Hacker is unsure what to decide?

Scene 5 (track 6): House of Commons Smoking Room (3:14)

1. Tom Sargent and Jim Hacker are from opposing political parties. How do they get on with each other?
2. Why might some people find this surprising?
3. Tom Sargent provides Jim Hacker with the five stalling techniques that Sir Humphrey uses. Complete the spaces in this list.

The administration is in its

_____ *and there are a lot of things to do.*

Something certainly ought to be done, but is this the
_____ *to achieve it?*

This is not the time, for all sorts of

_____.

The policy has run into difficulties – technical, political, _____.

We are getting rather near the run up to the next

_____.

4. Why has Jim Hacker been given five red boxes to deal with in the evening?

Scene 6 (track 7): Jim's Bedroom (2:15)

1. Who is the real opposition to the government according to Jim Hacker?
2. What did Tom Sargent give to Jim Hacker?
3. How and why do you think the Minister will use this information?
4. Why did the Minister phone Sir Humphrey at 2 am?
5. What was Sir Humphrey's reaction when the Minister told him he had found the Data Base document?
6. What do you think about the personality of Annie Hacker? What additional information does this scene provide? Write this information down on Handout A.

Prediction Exercise

What do you think might happen in the rest of this story?

Scene 7 (track 8): Jim's Office (3:34)

1. What time does The Minister have the Cabinet meeting?
2. Why does Jim Hacker call out "one, two, three, four ..." during his conversation with Sir Humphrey?
3. What do you notice about the character and mood of the Minister in this scene? How does it differ from previous scenes?
4. What's your reaction to the "it is, it isn't, it is, it ..." in the dialogue between Jim Hacker and Sir Humphrey?
5. Why is the Minister so thankful to Bernard when he says "I said we can't get out of it, Minister. It's been announced, it's in the programme."

Scene 8 (track 9): TV Studio (2:03)

1. What words does Jim Hacker use to describe the Civil Service?
2. What are Jim Hacker's feelings in general about the Civil Service?
3. From what date will all citizens of the UK have the right to inspect their personal files?
4. Why won't Sir Humphrey be happy with this interview?

Scene 9 (track 10): Check-mate (1:36)

1. What alternative word did the Minister use for a television?
2. How did Jim Hacker feel after the TV interview?
3. Why did The Minister ask Sir Humphrey to read out his Draft Proposals for safeguards and then interrupt him and complete the sentences?
4. What are the final words spoken by Sir Humphrey?

Yes, Minister *Big Brother*

Handout C Personality Chart

When you have finished your own Key Characters Chart get into pairs and talk about your results. Together, complete the following chart, providing as much information about each of the main characters of *Big Brother*.

Key Characters	Job Description	Personality
Jim Hacker		
Sir Humphrey Appleby		
Bernard Woolley		
Annie Hacker		
Frank Weisel		
Tom Sargent		

Kontroversen

Kontroverse Ideen und markante Persönlichkeiten prägen die Entwicklung einer Disziplin in bestimmten Phasen. Erst im Rückblick erschließt sich jedoch, in welcher Weise dieser Einfluss wirksam geblieben ist. Einmal pro Jahr bitten wir zwei Autoren darum, den Beitrag einer Idee, einer Theorie oder einer Person zur Fremdsprachendidaktik aus unterschiedlichen Perspektiven zu erörtern.

In dieser Ausgabe widmen sich Christoph Edelhoff und Richard Matthias Müller den Theorien zur „Kommunikativen Kompetenz“ in Verbindung mit den Arbeiten von Hans-Eberhard Piepho. Da es sich um durchaus persönlich gefärbte Stellungnahmen handelt, verzichten wir auf ein einheitliches Format.

Zugleich möchten wir Sie, unsere Leserinnen und Leser, anregen, mit den Autoren und dem Herausgeberteam sowie der aktiven Leserschaft, diese Beiträge in einem **FORUM** zu diskutieren. Schreiben Sie uns Ihre Einschätzung zur „Kommunikativen Kompetenz“ oder berichten Sie über praktische Erfahrungen, die auf diese Theorien zurückgehen. Wir freuen uns auf eine lebhaftige Debatte.

Controverses

Les domaines de recherche académique se forment et se définissent grâce aux débats, menés par des chercheurs et en lien avec leurs parcours et profils spécifiques. Toutefois, le bilan des effets et des impacts potentiels soll d'une idée ou d'une théorie ne peut qu'être dressé après un certain temps. Afin de saisir ces impacts, nous invitons de façon annuelle deux auteurs de mettre en perspective une théorie à potentiel fort pour le domaine de recherche en lien avec le travail d'un chercheur ou d'un enseignant, ayant fait couler beaucoup d'encre dans le passé.

Dans ce numéro, Christoph Edelhoff et Richard Matthias Müller discutent les théories, mises en avant par Hans-Eberhard Piepho entre autres concernant la « compétence communicative » et son importance pour le domaine de l'apprentissage des langues. Dans la mesure où nous invitons les auteurs à développer leur point de vue personnel, les contributions (de) « controverses » bénéficient d'une certaine liberté quant à la forme choisie par l'auteur.

De plus, nous invitons nos lectrices et lecteurs à participer au débat autour du sujet donné, afin de mieux saisir les effets que les théories autour de la « compétence communicative » ont pu avoir sur le terrain de l'enseignement des langues. A cette fin, un **FORUM** en ligne est mis à disposition.

Nous sommes curieux de connaître vos perspectives sur les hypothèses en lien avec la « compétence communicative ». N'hésitez pas à nous donner vos exemples et vos expériences en salle de classe, susceptibles d'illustrer l'un ou l'autre point de vue. Au plaisir de vous lire et de vous rencontrer dans le cadre de ce débat.

Controversies
Kontroversen

Controversias
Controverses

Controversies

Controversial ideas and idiosyncratic personalities shape the development of an academic discipline at a certain time. However, it only becomes clear in retrospect, in which way and to which extent these personalities and ideas have had an impact. Once a year we ask two authors to discuss the impact of a scholar, a teacher or a theory from different points of view.

In this issue Christoph Edelhoff and Richard Matthias Müller look at Hans-Eberhard Piepho's theories on "communicative competence" and their influence on our understanding of language learning. Since these statements may carry some personal overtones, we grant the authors a certain degree of freedom of form.

We would like to invite our readers to participate in the discussion of the impact of theories of "communicative competence" on foreign language education by contributing to an online [FORUM](#). Tell us what you think about Hans-Eberhard Piepho's hypotheses or relate an example from the classroom which supports or contradicts the ideas of "communicative competence". We are looking forward to a lively debate.

Controversias

Las áreas de investigación académica se forman y definen como tales gracias al debate que generan los investigadores a través de sus recorridos singulares y sus ideas controvertidas. Sin embargo, para reconocer la influencia que ha tenido la figura de un investigador o los efectos de sus teorías, es necesario que haya pasado el tiempo. Tal valoración sólo puede hacerse de forma retrospectiva. Precisamente con el objetivo de comprender esta influencia, anualmente solicitamos a dos autores que valoren desde distintas perspectivas el impacto que ha tenido la figura de un investigador, un profesor, una idea o una teoría en un área de investigación determinada.

En este número, Christoph Edelhoff y Richard Matthias Müller debaten las teorías sobre la "competencia comunicativa" de Hans-Eberhard Piepho entre otros y la influencia que han tenido en nuestra comprensión del aprendizaje lingüístico. Dado que los autores desarrollan libremente su punto de vista personal, sus contribuciones gozan también de cierto margen de libertad formal.

Por otra parte, querríamos invitar a nuestros lectores a que participen en este debate sobre el impacto de las teorías de la "competencia comunicativa" en la enseñanza de lenguas extranjeras a través de contribuciones en nuestro [FORO](#). Comente cuál es su opinión sobre las hipótesis de Hans-Eberhard Piepho o explique un ejemplo extraído de su experiencia docente que apoye o contradiga las teorías sobre la "competencia comunicativa". Sus contribuciones son indispensables para animar el debate y lograr que éste sea verdaderamente controvertido.

Controversies
Kontroversen

Controversias
Controverses

Inhalt / Contents

Gilles Breton, Giuliana Grego Bolli, Michaela Perlmann-Balme All different – all equal? Towards cross-language benchmarking using samples of oral production in French, German and Italian	5
Lothar Bredella Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens?	21
Sylvia Schulze Das Lehrwerk als bildprägende Instanz? Die Landesbilder von Großbritannien und den USA bei Schülerinnen und Schülern unter dem Einfluss des Lehrwerks	43
Jutta Rymarczyk Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund	60
Sabine Doff/Matthias Trautmann „Von außen Standards (...) am System angelegt, das letzten Endes nicht verändert wird ...“ Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch: eine Fallstudie	80
Wolfgang Mayer-Großkurth Teaching Intercultural Communicative Competence: Eine Unterrichtssequenz in der Oberstufe	99
Richard Dawton Teaching English through Sitcom: Yes, Minister	120
Richard Matthias Müller Kritischer Blick auf das Konzept des „kommunikativen Englischunterrichts“	141
Christoph Edelhoff Kommunikative Kompetenz revisited – Anmerkungen in einer überflüssigen Debatte	149

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

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 978-3-19-366100-5

aus Ausgabe 04 / 2010 ISBN 978-3-19-186100-1

2. Jahrgang, No 2, 2010

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.

Kritischer Blick auf das Konzept des „kommunikativen Englischunterrichts“

Richard Matthias Müller

In den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts ruhte die Fremdsprachendidaktik für die Sekundarstufe I hauptsächlich auf Prinzipien. Es handelte sich um wenige, aber weitreichende Anweisungen zur Unterrichtsgestaltung, die die traditionelle Freiheit der bequemen Nutzung der Muttersprache, des Vokabel- und Grammatiklernens ablöste mit dem Anspruch auf allgemeine Gültigkeit und Unveränderlichkeit. Unter diesen Prinzipien stach die „Einsprachigkeit“, das heißt, die Verbannung der Muttersprache, hervor und wurde umso dogmatischer vorgeschrieben und verfochten, je mehr Missachtung in der Praxis zu befürchten war. Hinzu trat der Primat der Mündlichkeit, meist in der Form, dass den Schülern nichts in Schriftform vorgestellt werden solle, was sie nicht zuvor auditiv aufgefasst hatten. Für die Grammatik galt das Prinzip der Immanenz, d.h. sie wurde unter einem (bis heute) ungeklärten Begriff von „Struktur(en)“ in Texten, und nicht als grammatisches Regelsystem dargeboten (Müller 1975). Es folgte noch, nicht allgemein etabliert, das Prinzip der „Situativität“ (Ganzheitlichkeit). Die Prinzipien galten als selbst-evident, wurden aber, wenn angegriffen, durch suggestive Schlagworte wie „Natürlichkeit“ oder „Modernität“ und durch ausgewählte, hilfreich scheinende Theoreme der jeweils aktuellen Psychologie oder Linguistik gestützt.

Wie steht es heute mit der Theorie des Fremdsprachenunterrichts?

Trotz institutioneller Schwächung hat die Fremdsprachendidaktik sehr an theoretischem Selbstbewusstsein gewonnen. Von den neusprachlichen Philologien als selbstständige eigene Disziplin emanzipiert, widmet sie sich den Fragen ihrer Methoden als Wissenschaft und ihrer Rolle für die Praxis.

Allerdings ist ihr Aufbruch, zum Teil unter neuem Namen, mit dem Versprechen, in wissenschaftlicher Strenge der Faktorenkomplexion ihres Gegenstandes gerecht zu werden (beispielhaft: Königs 1983), ins – vorhersehbare – Stocken geraten. Doch der Impetus, die Leidenschaftlichkeit der jungen und älteren Forscher hat sich fortgesetzt – mehr oder weniger auf Kosten wissenschaftlicher Seriosität. Die legitime Freude an der Erfindung neuer Unterrichtsverfahren schlägt sich im Bereich der wissenschaftlichen Theorie weitgehend als Leichtfertigkeit nieder. Ob es um die „kommunikative“ oder die „interkulturelle“ Kompetenz geht, um die Projekt-, Task- und Prozessorientierung oder die „Lernerautonomie“ – meist glaubt man ohne die wissenschaftstypische Objektivierung, Überprüfungsgründlichkeit und Aufmerksamkeit auf voraussagbare Schwachstellen, aber auch ohne Angaben einschränkender Bedingungen für erwartete Erfolge auskommen zu können. Stattdessen: umfangreiche neue Begrifflichkeiten und terminologischer Bürokratismus, sowie herablassende Polemik gegen „Gestriges“, noch ehe die wesentlichen Prämissen des Neuen gesichert sind. Inzwischen werden schon offizielle Kernzielkataloge für das Fach Englisch veröffentlicht (Ministerium für Schule des Landes NRW 2004), die erkennbar von diesen neuesten Tendenzen inspiriert sind und schon im Herbst 2005 in NRW verbindlich gemacht wurden. Wie in den 60er Jahren scheint sich eine neue dogmatische Wagenburg zu schließen.

Kommunikative Kompetenz

Das erste, was man für den modernen Fremdsprachenunterricht aus den Kern-Richtlinien herauslesen kann, ist die Wesentlichkeit der „kommunikativen Kompetenz“. Nun gehört es zum Wesen des Fremdsprachenunterrichts, dass er, anders als das Erstsprachlernen, keine selbstverständliche genetische Unterstützung mehr vorfindet und dass

Controversies
Kontroversen

Controversias
Controverses

seine Schüler nur in einer frühen Phase und nur noch für kurze Zeit eine entwicklungspsychologische Disposition zum Sprachlernen mitbringen. Dem steht jedoch andererseits der dauerhafte Vorteil gegenüber, dass Schüler und Schülerinnen, anders als das Kleinkind, bereits „Welt“ kennen und auch eine fundamentale Vorstellung davon haben, „wie Sprache geht“. Der schulische Fremdsprachenunterricht kann sich folglich auf das konzentrieren, was dem Lernwilligen noch fehlt: das Fremde und Fehlerträchtige an der neuen Sprache. Er kann das leisten; aber er muss es auch, wenn er trotz seiner wenigen Wochenstunden Erfolg haben will. Dieser Kernbereich jeder Sprache besteht aus den spezifischen Regelungen, unter deren Kontrolle Sätze gebaut oder die „Inhalte“ von Wörtern mit ihren „Wortformen“ vereinigt werden. Der Begriff „Regelung“ (anderwärts auch „Regularität“ genannt) bedeutet hier und im Folgenden die arbiträre Gesetzmäßigkeit an einer bestimmten Systemstelle einer Sprache – zugleich aber auch den entsprechenden, vorläufig noch hypothetischen Gehirnmechanismus. Sie ist zu unterscheiden von der grammatischen oder lexikalischen „Regel“, dem Versuch der Beschreibung der Regelung. Ohne diese Unterscheidung kommt es, wie im Englischen bei *rule*, immer wieder zu vermeidbaren Missverständnissen. – Zu denken ist die Regelung nach dem Muster eines Bedingungssatzes, WENN X (Bedingungen a-n) DANN Y (Form, Struktur) (Müller 1980). Die verschiedenen Regelungen einer Fremdsprache haben eine für das Lernen unangenehme Eigenschaft: Sie können wirklich nur gelernt, nicht erfunden oder aus irgendwelchen Voraussetzungen abgeleitet werden.

Was man nicht ableiten kann, was aber zum Ableiten anderer Dinge unerlässlich ist (in diesem Falle zur Ableitung der zulässigen Sätze und Wörter einer bestimmten Sprache), kann man ein Axiom nennen. Die Sprachregelungen sind in diesem Sinne Axiome. Was in Ferdinand de Saussure „Cours de linguistique“ (1916) für die Koppelung von Wortinhalten und Wortformen herausgearbeitet wurde: dass diese Koppelung „arbiträr“ sei (= „willkürlich“, „beliebig“, „unvorhersehbar“), das gilt ebenso prinzipiell für die grammatischen Regelungen einer Sprache. Arbitrarität kann man am eindrucksvollsten onomasiologisch am Wortschatz demonstrieren, also an den Dingen, Gegenständen, Tatsachen, Vorstellungen, zu denen man als Lernender die zugehörigen Laut- oder Buchstabenketten sucht. Man kennt sie als Lernender ja nur erst in der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache. Die Dinge, Gegenstände, Tatsachen, Vorstellungen sagen einem von sich aus nicht, wie sie in der Sprache, die man erst noch lernen will, heißen. Man könnte versuchen, sie zu erraten, oder annehmen, dass sie der Muttersprache entsprechen. Aber das führt bei Fremdsprachen nicht weit, wie schon der Name sagt. Und woher könnte man wissen, ob man zufällig richtig geraten hat? Kurz: man muss es durch den Zusammenhang mit anderen Wörtern, die man schon kennt, also in Texten, versuchen herauszufinden, oder irgendwo nachschlagen (oder jemand belehrt einen). Und dann muss man es noch oft hören oder gesagt bekommen, bis es einem beim Sprechen oder Schreiben zuverlässig einfällt. Bei der Grammatik, also beim Bauen von Sätzen und Texten, ist es ebenso. Da können manche Regelungen zwar dieselben sein wie in der Muttersprache, aber ob es für eine bestimmte Regelung zutrifft, weiß man erst, wenn man sie gelernt hat.

Der Fremdsprachenunterricht muss also diese „arbiträren“ Regelungen auf vielerlei Weise vorführen und einprägen, und das heißt bis zu dem Punkt, dass sie im Lernenden gerade dann auftauchen und in Aktion treten, wenn er darauf beim Sprechen und Schreiben, Lesen und Verstehen angewiesen ist. Das ist zu schaffen, doch nicht ohne Mühe. Daher muss vor allem der Fremdsprachenunterricht dafür sorgen, dass den Lernenden die Lust am Lernen nicht vergeht.

Was hat es nun mit der „kommunikativen Kompetenz“ auf sich, dem Leitbegriff der heute weithin herrschenden Theorie der Fremdsprachendidaktik?

1974 hat H.-E Piepho ein folgenschweres Buch veröffentlicht mit dem Titel *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Der Titel lässt offen, welchem anderen Ziel dieses neue Ziel „übergeordnet“ sein soll. Aber wer das Buch gelesen und verstanden hat, weiß, dass es ausgerechnet das Arbiträre ist – das, was auch das „System“ einer Sprache genannt wird. Wie war ein solcher Missgriff

Controversies
Kontroversen

Controversias
Controverses

möglich? Wie konnte irgendetwas dem, was, wie dargelegt, unbedingt und vordringlich zu lernen ist (weil kein Lernender es schon besitzt oder erfinden kann) übergeordnet sein? Noch rätselhafter ist, dass das auch nach 30 Jahren noch gedruckt und geglaubt wird (Legutke & Schocker-v. Ditfurth, 2003: 1-40) und in den neuesten Richtlinien einen Platz einnimmt, als ob es sich von selbst verstünde.

Der 1974 noch ungeläufige, in Deutschland durch Jürgen Habermas bekannt gemachte Ausdruck „kommunikative Kompetenz“ wurde von H.-E. Piepho als die Fähigkeit verstanden, das arbiträre System einer Sprache für Zwecke zu nutzen, die dem Menschen wichtig sind: mit anderen Menschen zusammen ein Problem lösen, die Wahrheit sagen oder die Wahrheit verbergen, andere von etwas überzeugen, ihnen die neuesten Gerüchte erzählen, ihnen schmeicheln – und unzählig viele andere Zwecke, zu denen man eine Sprache verwenden kann. Zum Beispiel könnte jemand wollen, dass ein anderer, der ihn bei der Arbeit stört, das Zimmer verlässt. Dann kann er innerhalb der Regelungen des deutschen Systems sagen: „Hau ab“, oder „Du, ich hab schrecklich viel zu tun“. Oder auch (außerhalb des Systems, aber immerhin noch verständlich): „Nicht können du sein hier.“ Er könnte aber auch beschließen, dem Begriffsstutzigen eine schlimme Geschichte zu erzählen, aus der hervorgeht, was mal einem anderen passiert ist, der auch so begriffsstutzig war wie er. Alle diese möglichen Sätze oder Texte können den gewünschten Erfolg haben – oder auch nicht. Niemand kann für den Erfolg einer Sprachhandlung garantieren. Diese Unsicherheit ist aber typisch für das, was Piepho „kommunikative Kompetenz“ nannte (ohne zu berücksichtigen, dass seine Gewährsleute, etwa Habermas oder Wunderlich, Sprache unbedingt als Muttersprache verstanden und mit dem Lehren von Fremdsprachen nichts im Sinn hatten). Das arbiträre System, das Piepho und seinen Mitstreitern als weniger wichtig für den Fremdsprachenunterricht galt und gilt, ist von entsprechenden Unsicherheiten frei. Zwar kann auch das arbiträre System nicht den praktischen Erfolg der durch seine Regelungen kontrollierten Äußerungen garantieren – das kann, wie gesagt, nichts und niemand –, wohl aber, dass man Englisch oder Französisch spricht und sich also nicht schon wegen mangelnder Sprachbeherrschung disqualifiziert. Der Mann, der nicht länger in seinem Zimmer gestört werden will, könnte natürlich auch, wenn er sich dazu stark genug fühlt, aufstehen und den anderen vor die Tür setzen (was ebenfalls schief gehen kann, wenn er dessen Körperkraft unterschätzt hat). Aber an dieser Muskel-Option der „Handlungsfähigkeit“ (wie die kommunikative Kompetenz auch genannt wird) sehen die fremdsprachdidaktischen Vertreter der kommunikativen Kompetenz lieber vorbei. Sie steht jedoch unbezweifelbar im selben pragmatischen Kontext wie die sprachlichen Optionen, erfüllt genau deren „Funktion“ und enthüllt die kommunikative Kompetenz, das angeblich übergeordnete Ziel des Fremdsprachenunterrichts, zwar als handlungs-, aber nicht als notwendig sprach-orientiert. (Haustiere und Menschen kommunizieren ständig ohne eine gemeinsame Sprache mit arbiträren Regelungen). Eine Zeitlang mochten die Fremdsprachendidaktiker glauben, dass sie sich bei der „kommunikativen Kompetenz“ auf die Linguisten stützen könnten, die es in den siebziger Jahren tatsächlich leid waren, sich wie Chomsky strikt an das System der Sprache zu halten, und lieber untersuchen wollten, ob nicht auch in der Anwendung des Systems („Performanz“) noch Gesetzmäßigkeiten walten, die man der Sprachkompetenz zuschlagen könnte. Dabei übersahen sie, dass sie eine Grenze überschritten, jenseits derer noch vieles Interessante zu entdecken war, aber nichts, was zur Sprache im System- und Kompetenzsinne gehört. Hinter dieser Grenze hört nämlich das Reich der Arbitrarität auf, und was als „kommunikative Funktionen“ der Sprache bekannt wurde, erwies sich als ein nicht systematisierbares (als unendliches auch nicht lernbares) „Meer“ an Möglichkeiten, mit der Sprache zu „handeln“. Der Traum, auf dieser Basis eine neue, adäquatere Beschreibung von Sprachen zu Wege zu bringen, war schnell ausgeträumt. Denn der ganze Bereich, der hauptsächlich in der Fremdsprachendidaktik „kommunikative Kompetenz“ hieß und heißt, ist ein Konglomerat von Handlungsstrategien, die sich jeder Mensch beliebig ausdenken und mit denen er weltklug versuchen kann, sich in der Welt durchzusetzen. Mit diesem Konglomerat tritt jede Sprache zwar in eine symbiotische Verbindung, „systematisch“

aber nur auf einem eng begrenzten Sondergebiet. Dieses Sondergebiet ist freilich linguistisch (und auch fremdsprachendidaktisch) meist vernachlässigt worden, hatte aber tatsächlich immer schon zum arbiträren Sprachsystem gehört. (Davon weiter unten, Stichwort: „kommunikative Idiome“).

Benötigt nun ein Zehnjähriger den Fremdsprachenunterricht und eine Fremdsprachenlehrkraft, um in den Besitz dieser Situations- und Handlungsfunktionen (oder Sprecherabsichten) zu kommen? Keineswegs. Denn gleichgültig, ob sie ihm einfach als Mensch zugewachsen sind oder ob er sie sich ausgedacht oder von anderen übernommen hat, er besitzt sie bei Unterrichtsbeginn in solch selbstverständlicher Fülle, dass der Unterricht noch lange nur einen Bruchteil nutzen kann. Wie könnte der Schüler auch sonst zur selben Zeit so flüssig seine Muttersprache sprechen? Deren Regulationssystem koexistiert bei ihm ja schon seit Jahren mit seinen Wünschen und Absichten in der „Welt“, in die er hineingeboren wurde, und also auch mit den „Strategien“, die er entdeckt oder entwickelt hat, um mit ihr zurechtzukommen. Also braucht der Fremdsprachenunterricht nicht mehr (aber auch nicht weniger!) zu erbringen als die prompte Verfügbarkeit der fremden arbiträren Regelungen – Verfügbarkeit in allen Situationen, in die sie passen und die sprachlich zu bewältigen die Lerner muttersprachlich längst gewöhnt sind. Für ein übergeordnetes Ziel ist da kein Platz und die Erfindung einer „kommunikativen Kompetenz“ überflüssig. Was von der kommunikativen Kompetenz lernnotwendig ist, fiel wie gesagt, schon immer in die Sprachsystem-Kompetenz („kommunikative Idiome“). Im Übrigen aber stellt sie eine Unterabteilung universaler „Lebensklugheit“ dar, die unter dem Empfängeraspekt von der „Hermeneutik“ und unter dem Senderaspekt von der „Rhetorik“ behandelt wird.

Nach dem Zweiten Weltkrieg hatte der Fremdsprachenunterricht – bis zu Piephos kommunikativer Wende – die Fremdsprache als *skill* verstanden und gelehrt. *Skill* verlangte Übereinstimmung mit den Regelungen des Systems in der Anwendung. Das wurde nicht immer erreicht, aber es war das Ziel. (Oder glaubt man im Ernst, Methodiker wie Aronstein, Palmer, Lado oder Gutschow hätten etwas anderes angestrebt, als dass ihre Schüler die Fremdsprache tatsächlich gebrauchen lernten?) Erst die „kommunikative“ Polemik gegen ihre Vorgänger erfand die bloße „System-Unterrichtung“ als Spottlernziel, um sich vorteilhaft von ihr abheben und die Forderung nach Übereinstimmung mit den Systemregelungen herunterspielen zu können. Wenn es aber auf die Verfügung über die Regelungen nicht so sehr ankam als darauf, dass die Schüler gemäß „übergeordnetem“ Ziel eine passende Absicht beim Sprechen haben sollten (was aber, wenn sie in einer realen Sprechsituation standen oder eine fiktive ernst nahmen, selbstverständlich war und gar keine Leistung) – woran sollte man dann Lernleistung und -fortschritt künftig ablesen? Piephos Antwort: Am kommunikativen Erfolg! Im Idealfall sollte der Beurteilende (die Lehrkraft) feststellen, ob der Schüler unabhängig vom Erfüllen der Regelungen sprachlich erfolgreich „gehandelt“ habe. Da das aber, im Vollsinn genommen, über den sprachlichen Horizont hinausführt, weil der Hörer ja vielleicht unaufmerksam war oder der Schüler deshalb erfolglos geblieben ist, weil der Angesprochene zwar sprachlich reagierte, aber seine Antwort vom Schüler falsch interpretiert wurde, musste es wohl ausreichen, wenn der Beurteilende entschied, dass der Schüler / die Schülerin jedenfalls alles Nötige getan habe, um sich „verständlich“ zu machen. Es war dann Piephos dubioser Geniestreich, die unter diesem bloßen Verständlichkeitskriterium steigende Zahl sprachlicher Fehler durch eine imposant klingende Zieländerung (eben „kommunikative Kompetenz“) aus dem didaktischen Blickfeld zu entfernen. Diese Abkoppelung der Schülerleistung von der Erfüllung sprachlicher Regelungen ist jedoch abschüssiges Gelände. Denn in bestimmten Situationen ist die Erfüllung einer bestimmten sprachlichen Regelung fürs notdürftige Verstehen vielleicht nicht nötig, weil die Umstände schon das meiste erklären; in anderen aber, etwa am Telefon, führt dieser Fehler möglicherweise zu einem Missverständnis, weil da die Situation weniger Information beisteuert. Handelt es sich dann um einen anzurechnenden „Fehler“ des sprechenden Schülers? Soll er die Regelung erst beherrschen, wenn ihre Notwendigkeit (am Telefon) auftaucht? Oder soll er vielleicht immer sogleich zweierlei

Controversies
Kontroversen

Controversias
Controverses

lernen: wann er die Regelung ruhig vernachlässigen kann und wann nicht? Kann das didaktisch einen Sinn ergeben? (Müller 1977: 63-77). Und wie steht es mit den künftigen Englischlehrern unter den Schülern, die man ja noch nicht erkennen kann: Wie sollen die auf die Idee kommen, sich um Korrektheit zu bemühen, wenn im Unterricht Verständlichkeit reicht? Dabei hätte Korrektheit das Problem der Verständlichkeit erst gar nicht entstehen lassen!

Mit dieser seit den 70er Jahren publizierten wissenschaftlichen Kritik an der „Kommunikativen Kompetenz“ (Müller 2007: 115-140) in Theorie und Praxis stehe ich nicht mehr ganz allein. O’Neill (1999) hat, *commonsense*- und erfahrunginspiert, mit fünf Hauptaussagen mit dieser Schule überzeugend abgerechnet. Lee (2006) geht behutsamer wissenschaftlich-empirisch in diese Richtung. Butzkamm & Caldwell (2009, Ch. 3) liegen argumentativ völlig auf meiner Linie.

Der ganze Irrweg hat freilich auch etwas Gutes gebracht. Man entdeckte, während man ihn verfolgte, linguistisch wie didaktisch den erwähnten Sonderbereich der kommunikativen Idiome, der vorgefertigten Einheiten, die nicht oder kaum mehr der Generierung/Kodierung durch das System bedürfen:

How do you do (Antwort: *How do you do*), als Bestandteil des englischen Vorstellungsrituals mit Handschlag – *Nice to meet you* = „Freue mich, Sie kennen zu lernen“ – *Well* = „Nun/Also“, als Redeeinleitungs- und Verzögerungsfloskel – *I see* = „Verstehe“, „Aha“ – *All in a day’s work* = „Nicht der Rede wert“, als höfliche Zurückweisung eines Danks für einen Dienst, den man jemandem geleistet hat – *Let’s call it a day* = „Schluss für heute!“ – *Would you do me a favour?* = „Ich hätte da eine Bitte.“ – *Oh come on!* = „Komm, komm! (das ist doch nicht dein Ernst)“. Und so weiter.

Hier – und nur hier – bildet die kommunikative Kompetenz (wenn man an dem Begriff festhalten will) einen Teil des Sprachsystems und damit einen Teil des im Unterricht zu Lernenden. Dagegen glaubte Piepho – aber keineswegs nur er – im Ernst, die Schüler müssten im Fremdsprachenunterricht außer der Fremdsprache nicht nur lernen, Wünsche und Absichten zu haben, sondern diese auch noch jedes Mal erkennen und benennen können. Das sollte wenigstens heute, verspätet, als Irrtum gesehen und als überflüssiger Ballast aufgegeben werden.

Hiernach wären noch andere Tendenzen kritisch zu beleuchten, die sich ebenfalls an den Piephoschen Zielkern angelagert und unter dem Banner der Modernität vereinigt haben, so dass durchaus von einer komplexen neuen Methode zu sprechen angebracht ist. Dazu gehört die Prozessorientierung, die prinzipielle Resignation im Bereich der Aussprache und der Ausspracheschrift, sowie die Aufgaben-Orientierung (mit der Projekt-Orientierung als fließender Erweiterung), die, wenn sie nicht zum unbeweglichen Prinzip erstarrt, allerdings Unterstützung verdient.

Trotz aller Kritik soll hier nicht der Eindruck erweckt werden, dass alle Probleme der Fremdsprachendidaktik gelöst wären, wenn sie sich von der Piepho-Linie verabschiedete. Die hier angebrachte Kritik richtet sich hauptsächlich auf die Irrtümer des theoretischen Überbaus, der, wenn keine Besinnung eintritt, mit seiner Zielmanipulation „Weg-von-der-Korrektheit“ und seiner naiven Polemik gegen das „Gestrige“ die Fremdsprachenlehrerausbildung für eine Reihe von Jahren dogmatisch bestimmen wird. Hingegen können viele Verfahrensvorschläge der Piepho-Schule unter den verschiedensten Bedingungen vorurteilslos erprobt und mit kritischem Kommentar möglicherweise in den dauerhaften Schatz des Fremdsprachenunterrichts aufgenommen werden. Was man getrost die Piepho-Methode nennen kann, sollte sich eben wie jede andere Methode im Wettbewerb um die Erreichung des Ziels „Sprachbeherrschung“ bewähren. Das ist jedoch erst möglich, wenn das Ziel des Fremdsprachenunterrichts, die Verfügung über die Systemregelungen, allseits anerkannt ist und nicht mehr wie bei Piepho zugunsten seiner Methode manipuliert wird. Als Konkurrenz zur Piephoschen Methode ist (oder wäre) eine undogmatische, an den jeweiligen Schüler- und Lehrer(!)fähigkeiten orientierte, abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung zu sehen, mit festem Blick auf das Ziel „Sprachbeherrschung“. Die Blaupause dafür liefern Butzkamm (2007) vor allem in den Kapiteln 5 und 6, und Butzkamm & Caldwell (2009, Ch. 3). Nach

Controversies
Kontroversen

Controversias
Controverses

Bedingungsprüfung wären auch Rudolf Nissens ausgefeilte Anweisungen zum „Unterrichtsgespräch“ ins Repertoire aufzunehmen (Nissen 1998), nicht aber sein „System-Trauma“ (Müller 2007, 211-214).

Am besten wäre es, wenn die Fremdsprachendidaktik die „kommunikative Kompetenz“ einfach wieder vergäße, so wie ab 1905 die Physik völlig ohne den „Äther“ auskommen konnte. Solange ein solch wichtig klingender Terminus in der Fachatmosphäre herumschwirrt, verführt er dazu, auch nach Beschäftigung für ihn zu suchen.

Danach wäre das heikle Gebiet der unterrichtspraktischen Korrektheitskontrolle bei Grammatik, Lexik, Aussprache und Orthographie einfühlsam pädagogisch aufzuarbeiten. Auch müsste sich die traditionelle, mehr sprachsystem-orientierte Konkurrenz der Piephoschule immer wieder fragen, ob sie beim Ziel „Sprachbeherrschung“ den Aspekt „Verfügbarkeit der Sprachregelungen in konkreten Situationen“ wirklich ernst genug nimmt – nicht nur bei den begabtesten Schülern und Schülerinnen.

Die gegenwärtigen behördlichen Festlegungen sind hierbei keineswegs hilfreich, da sie sich so sehr auf die Propagierung der Fehlwege der Piephoschule verlegt haben.

Freilich wird diese amtliche Ausrichtung, ungeachtet ihrer erklärten Verbindlichkeit, in der Mühle der Lehrwerke und Schulkonferenzen vor den vorhersehbarsten negativen Konsequenzen bewahrt und auf ein mehr oder weniger fades Kompromissprogramm zurückgeschnitten werden. Dieses Programm wird sich unter vagen Hinweisen auf gesellschaftlichen Wandel verfestigen, das heißt, sich als rekursiv selbsttragende Konstruktion eine Zeitlang halten, bis die Grundirrtümer, die aus der Luft gegriffenen Axiome ihr stilles Zerstörungswerk beginnen und die Impulse der Avantgarde über den „Mühen der Ebene“ und der prometheisch selbstgeschaffenen Überforderung aller Beteiligten erlahmen. Alte und neue Generationen zynischer Praktiker werden danach „die Wissenschaft“ und ihre politischen Handlanger wieder einmal verfluchen, und in der nächsten Generation wird das Ganze (und mehr als das Falsche und Entbehrliche daran!) auf den Schrotthaufen der Geschichte geworfen. Wenn nicht ein grundsätzliches Umdenken in der Theorie des Fremdsprachenunterrichts erfolgt, wird es ohne erkennbaren Effektivitätsfortschritt bei der mehr oder weniger zyklischen Wiederkehr antagonistischer Positionen bleiben (Müller 2007: 65-67, 17-29, 141-152).

Dr. Richard Matthias Müller,
Professor für Englische Sprache und ihre Didaktik,
RWTH Aachen
D-52074 Aachen
Muffeter Weg 18
Tel 0241 94751
Tel 02472 6049

E-Mail: r.m.mueller@t-online.de
www.richardmatthiasmueller.de

Zum **FORUM** gelangen Sie hier. Wir freuen uns auf eine lebhafte Debatte.

We would like to invite our readers to participate in the discussion by contributing to an online **FORUM**. We are looking forward to a lively debate.

Nous invitons nos lectrices et lecteurs à participer au débat autour du sujet donné. Un **FORUM** en ligne est mis à disposition. Au plaisir de vous lire et de vous rencontrer dans le cadre de ce débat.

Controversies
Kontroversen

Controversias
Controverses

Bibliographie

- Butzkamm, W. (1977). „Wider eine statische Konzeption der Bedeutung“. In: *Zielsprache Französisch* 2, 72-75.
- Butzkamm, W. (2007). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Franke (2. verb. Aufl.).
- Butzkamm, W. & Caldwell, J.A.W. (2009). *The Bilingual Reform*. Tübingen: Narr.
- Ministerium für Schule des Landes NRW (Hrsg.) (2004). *Kernlehrplan – Schule in NRW, Nr. 3205: Sekundarstufe I. Hauptschule. Englisch*. Frechen: Ritterbach.
- Königs, F.G. (1983). *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht: Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Lee, Jo-An (2006). „Towards Respecification of Communicative Competence: Condition of L2 Instruction or its Objective?“ In: *Applied Linguistics* 27 (3), 349-376.
- Legutke, M. K. & Schocker-v.Ditfurth, M. (2003). „Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Bilanz und Perspektiven. Eine Einführung“. In: Legutke, M.K. & Schocker-von Ditfurth, M. (Hrsg.) (2003), *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn: Festschrift für Christoph Edelhoff*. Tübingen: Narr. 1-40.
- Müller, R.M. (1975). „Grammatische Strukturen in Lehrwerken des Englischen“. In: Heuer, H. & Müller, R.M. (Hrsg.) *Lehrwerkkritik* 2. Dortmund: Lensing, 57-95.
- Müller, R. M. (1977). „Kommunikative Kompetenz und Arbitrarität“. In: *Linguistik und Didaktik*, 63-77.
- Müller, R. M. (1980). „Probleme der grammatischen Regel“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 115-132.
- Müller, R. M. (2007). *Wissenschaft und Commonsense: Einführung in die Fremdsprachendidaktik und Aufsätze 1970-2004*. Bern: Peter Lang.
- Nissen, R. (1998). „Lerngespräche“. In: Timm, J.P. (Hrsg.). *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 158-167.
- O'Neill, R. (1999). „Teaching method with lasting appeal has failed to deliver“. In: *Guardian Unlimited, The Guardian Review, Wednesday July 14*. www.education.guardian.co.uk/search/article/0.5606.3933530.00.html (Zugriff am 25.9.2003).
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickenhofen: Frankonius.
- Piepho, H.-E (2003). „Von der Übungs- und Aufgabentypologie zur Szenariendidaktik – es hat sich etwas entwickelt“. In: Legutke, M. K. & Schocker von Ditfurth, M. (Hrsg.). *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn: Festschrift für Christoph Edelhoff*. Tübingen: Narr.

Controversias

Controversies

Controverses

Kontroversen

Inhalt / Contents

Gilles Breton, Giuliana Grego Bolli, Michaela Perlmann-Balme	
All different – all equal? Towards cross-language benchmarking using samples of oral production in French, German and Italian	5
Lothar Bredella	
Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens?	21
Sylvia Schulze	
Das Lehrwerk als bildprägende Instanz? Die Landesbilder von Großbritannien und den USA bei Schülerinnen und Schülern unter dem Einfluss des Lehrwerks	43
Jutta Rymarczyk	
Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund	60
Sabine Doff/Matthias Trautmann	
„Von außen Standards (...) am System angelegt, das letzten Endes nicht verändert wird ...“ Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch: eine Fallstudie	80
Wolfgang Mayer-Großkurth	
Teaching Intercultural Communicative Competence: Eine Unterrichtssequenz in der Oberstufe	99
Richard Dawton	
Teaching English through Sitcom: Yes, Minister	120
Richard Matthias Müller	
Kritischer Blick auf das Konzept des „kommunikativen Englischunterrichts“	141
Christoph Edelhoff	
Kommunikative Kompetenz revisited – Anmerkungen in einer überflüssigen Debatte	149

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

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 978-3-19-376100-2

aus Ausgabe 04 / 2010 ISBN 978-3-19-186100-1

2. Jahrgang, No 2, 2010

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.

Kommunikative Kompetenz revisited – Anmerkungen in einer überflüssigen Debatte

Christoph Edelhoff

Was mag das Ziel von Fachartikeln in einer Online-Zeitschrift unter dem Rubrum „Kontroverses“ sein? Als geübter oder auch unbefangener Zeitschriftenleser wie als eher flüchtiger Internetsurfer auf der Suche mit einem einschlägigen *catchword* dürfte man Ausführungen zu einer aktuellen Debatte, zur Diskussion eines brennenden Problems, zur Einschätzung eines wissenschaftlichen Diskurses erwarten. Handelt es sich um ein neues Thema oder wird ein bekanntes Thema unter neue Fragen gestellt? Gibt es Neues zu wissen, bisher nicht Beachtetes zur Kenntnis zu nehmen, oder zieht eine neue Sicht der Dinge alternative Deutungen nach sich?

Piepho 1974: Kommunikative Kompetenz und Piepho-Rezeption

Im vorliegenden Fall, der vermeintlichen Kontroverse zur Kommunikativen Kompetenz, ist von alledem nichts aufzuspüren. Hans-Eberhard Piephos Buch zum Thema aus dem Jahr 1974 leitete eine Epoche der grundlegenden Neuorientierung ein und rief anfangs durchaus den Widerspruch meist konservativer Fachdidaktiker hervor. Im denkwürdigen Giessener Fachdidaktikerkongress von 1976 wurde gestritten (Christ, Piepho 1977; Hüllen 1977, 1981) – aber nur ein bisschen, denn so richtig streitet man sich in unserer Branche nicht. Man ließ links liegen, im wahren Wortsinn. Inzwischen ist der Piepho'sche Ansatz Teil der Standards in der Theoriebildung und eines auf sprachlich-interkulturelle Bildung und *language use* gerichteten praktischen didaktischen Konzeptes, das europaweit wirksam geworden ist (Legutke & Schocker-von Ditfurth 2003). Michael Legutke, Nachfolger Piephos auf dem Giessener Lehrstuhl, nennt es eine nach wie vor wirksame „fremdsprachendidaktische Vision“ (Legutke 2008).

Als Hans-Eberhard Piepho seine Schrift veröffentlichte, zunächst in Auszügen im Düsseldorfer Pädagogischen Institut, dann in einem wenig bekannten Fachverlag – abseits des *Mainstream* der veröffentlichten Fachmeinung war Kommunikative Kompetenz noch ein Reizwort. Andernorts war der Begriff längst etabliert, löste aber im zeitgeistigen Klima der sich emanzipierenden (westlichen) deutschen Republik, die in allen Lebens-, Politik- und Kulturbereichen gerade erst die patriarchalische Adenauerrepublik zu überwinden sich anschickte, ein kleines Erdbeben aus. Der an *Beda Venerabilis*, Milton, Shakespeare und dem englischen Roman des 19. Jahrhunderts gebildete Gymnasiallehrer, der schon wie sein eigener Englischlehrer die englische Schulgrammatik zunächst in der Schule und dann vom Referendariat an über etliche Jahre in der eigenen Schulpraxis in ihren Grundkapiteln erlernt und gründlich vermittelt hatte, war von klassischer Linguistik allenfalls gestreift und von pragmatischer Linguistik nicht berührt worden. Er erschrak. *Grammar-Translation* war zwar nicht mehr unbestritten, aber im Alltag des selektiven Sekundarschulwesens – in dem man ohne weiteres sitzen bleiben, absteigen oder in die jeweils niedrigere Schulform versetzt werden konnte – hatte die „direkte“ Methode der Moderne kaum eine Chance. Viele seiner Schüler waren gescheitert, denn Englisch hatte schon Ende der 50er Jahre die selektive Rolle des Lateinischen im Gymnasium übernommen (Roeder 1974).

Jetzt sollte auf einmal die Forderung gelten: Eine moderne Schule für die Demokratie (Willy Brandt: „Mehr Demokratie wagen!“) – was man heute international „zivilgesellschaftliche Entwicklung“ nennt – muss auch im Unterricht der modernen Sprachen, und dazu noch Englisch als Weltsprache, zu allererst auf den konkreten Gebrauch abzielen. Und das durch den Gebrauch: *Learning by Doing!* Sprachanalyse, Sprachbeschreibung, Sprachkonstruktion und damit verbundene Sprachrichtigkeit nach sprachsystematischen

Controversies
Kontroversen

Controversias
Controverses

Kriterien scheinen auf einmal in der Prioritätenliste nach hinten zu rücken. Im Vordergrund steht nicht mehr *grammatical accuracy* sondern *acceptability, fluency, pragmatic and cultural adequacy* (Schröder). In einem Europa, in dem die Nachbarnationen wie die Niederländer oder Skandinavier in der internationalen Begegnung zwanglos Englisch sprechen – allerdings selten *if*-Sätze, Gerundien und Partizipien oder andere Kapitel der deutschen englischen Schulgrammatik erklären können –, zählt VERSTEHEN und VERSTÄNDIGUNG, wie die Festschrift für Hans-Eberhard Piepho zum 60. Geburtstag im Jahre 1989 bezeichnender Weise hieß (Candlin & Edelhoff 1989), zählt Sprachkönnen und nicht abstraktes Sprachwissen.

Ganze Generationen erleben den Widerspruch: Man paukt für Englisch: Vokabeln in unverbundenen Listen nach dem chronologischen Vorkommen in Lehrwerkslektionen (anstatt situationsbezogen und in semantischen Bezügen), Grammatikregeln gemäß einer so genannten linguistischen Progression, die weder lernpsychologisch noch nach den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung legitimiert sind (Butzkamm 2004, Bleyhl 2005), landeskundliche und pseudoliterarische Inhalte, die sich am Englandbild des 19. Jahrhunderts (*Westminster, the Mother of Parliaments; Robin Hood and Maid Marian*) ausrichten, natürlich vom Bild des „perfiden Albion“ geläutert und zugeschnitten sind auf die Westintegration der Bundesrepublik Deutschland.

Kommunikative Kompetenz, Englisch für alle

Inzwischen ist Englisch längst eine Sprache für jedermann geworden, nicht mehr nur für die politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Eliten. In der westdeutschen Republik hieß das seit den 1970er Jahren: nicht nur Realschüler und Gymnasiasten werden an die Fremdsprache herangeführt. Auch Hauptschüler, die immerhin fast 40% der Schülerpopulation stellten, sollten Englisch als modernes Kommunikationsmedium erlernen. Als Muster galt dafür ein „volksschulgemäßer“ bzw. „hauptschulgemäßer“ Unterricht, der diese große Gruppe der weniger Begabten des Volkes nicht überforderte, aber doch an das Bildungsideal einer „Höheren Bildung“ gebunden war (Gutschow 1964, 1967). Es wird noch aufzuarbeiten sein, wie dieser „Volksschulunterricht“ weithin mit einer falsch verstandenen didaktischen Reduzierung gymnasialer Fremdsprachenziele einher ging – die noch immer, wenn auch versteckter, Elemente des klassischen Lateinunterrichts transportierte. Bis heute kommt kein Schüler, auch in der Hauptschule nicht, an der abstrakten Behandlung von *The Present Perfect vs. The Past Tense, shall-will-Future vs going-to-Formen, Partizipien, Gerundien, some und any, if-Sätzen, dem Passiv und indirekter Rede* et al. vorbei. Fatal ist daran bis heute, dass die (manchmal klammheimliche) Dominanz einer formalen schulgrammatischen Systematik dem Fehlschluss unterliegt, dass Wissen über und von der Sprache zu Sprachkönnen führt. Mit den Befunden der DESI-Studie (Schröder, Harsch & Nold 2006; Schröder 2007b) und – bestätigend – der nachfolgenden Untersuchung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Köller et al. 2010) ist zum ersten Mal in *large scale research* klar geworden, dass ein solcher Unterricht, der Sprachmittel zwar ständig kategorial beschreibt, erörtert, katalogisiert und in *Abstracta* abfragt, aber nicht primär zum Gebrauch verfügbar macht, zu unakzeptablen Ergebnissen führt.

Kommunikative Kompetenz im europäischen curricularen Zusammenhang

Eine interessante Parallele ist derzeit in den Erfolgen kommunikativen Unterrichts in den mittel- und osteuropäischen Ländern zu beobachten, die – oftmals von der traditionellen klassischen Philologie der Neuen Sprachen tief geprägt¹ – viel radikaler mit diesen traditionellen Zugängen zu den modernen Fremdsprachen gebrochen haben und die nach der politischen Wende zugänglichen, jahrzehntelang entwickelten und erprobten Curriculumkonzepte des Europarats im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER, *Common European Framework*; vgl. Europarat 2001 (1996); Council of Europe 2001 (1996)) im Fremdsprachenunterricht ihrer Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildung

1 Als Beispiel kann hier Polen angeführt werden, wo dieser Prozess international auch schon vor der politischen Wende in der Zeitschrift „Glottodidactica“ verfolgt werden kann, die seit 1966 vom Institut für Angewandte Linguistik der Adam Mickiewicz Universität Poznan herausgegeben wird.

realisiert haben. Kommunikative Kompetenz steht in dieser epochalen Entwicklung als Metapher für die konkrete Motivation und die Befähigung zu realen Kontakten in und mit modernen Fremdsprachen, wie sie in Deutschland mit dem wachsenden Europa in konkreten Begegnungen, den verzweigten Schul- und Städtepartnerschaften, dem das Alltagsleben größerer Bevölkerungskreise erfassenden Kultur- und Studienaustausch, der Internationalisierung der Wirtschaftsbeziehungen, der weltweiten Kontakte in der so genannten Globalisierung entstanden, systematisch gefördert und gelebt werden (Schröder 2007a).

In der üblichen Vereinnahmung von neuen Ansätzen in die fachdidaktische Szene ist Kommunikative Kompetenz freilich oftmals nur als neue „Methode“ gehandelt worden. Gegner nutzten das Kürzel „KoKo“, um „KoKo ist Kiki“ zu rufen. Haltet den unwissenschaftlichen Dieb, der Habermas fälschlich zitiert und die britische pragmatische Linguistik unzulässigerweise mit dem Tiefgang deutschen Denkens zu verbinden sucht. Kommunikative Kompetenz als der „herrschaftsfreie Diskurs“ in der Habermas'schen Philosophie ist ohnehin Teil einer gesellschaftlichen Utopie, die im Alltag der Geschäfte nichts zu suchen hat (Bredella 2008). Im eher gewöhnlichen Souterrain, abseits der seriösen Wissenschaftsszene, war dann abschätzig von „Würstchenbuden-Englisch“ die Rede, wie es nach dem Gutachten von Werner Hüllen zu den hessischen Rahmenrichtlinien Neue Sprachen (1980) für den konservativen Hessischen Elterverein hieß – eine mündlich überlieferte Behauptung, die sich nicht wissenschaftlich belegen lässt.²

Essentials des kommunikativen Ansatzes

Versucht man gut 35 Jahre nach der Erstveröffentlichung der programmatischen Schrift von Hans-Eberhard Piepho, die Essentials zu benennen, die bis heute richtungweisend und nachhaltig wirken, so ist auf den gesellschaftlichen und schulpädagogischen Zusammenhang der Bildungs- und Schulentwicklung im internationalen (namentlich europäischen Zusammenhang) zu verweisen. Standen in den 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts bei der Forderung eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts noch die fachinternen Positionen im Vordergrund, so verband sich die Diskussion in den nächsten Dekaden mit zwei elementaren internationalen Reformansätzen: der Qualitätsdebatte und der Entwicklung des Europäischen Referenzrahmens und den sich daraus speisenden Bildungsstandards im deutschen Schulwesen auf nationaler und länderspezifischer Ebene (Hallet & Müller-Hartmann 2006).

Zur Qualitätsentwicklung

Die Zielsetzung einer zu steigernden Qualität des Schulwesens (vgl. zu TIMSS 3, 2000; zu PISA 2001: Baumert 2001) verlangte die Entwicklung von Indikatoren auch für den fremdsprachlichen Unterricht, die ohne Umschweife mit der Kommunikationsorientierung allen Sprachenlernens benannt wurden. Die in den 70er Jahren dogmatisch abgelehnten Forderungen eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts als Ausweis „linker“ Schulreformer, Sprachpädagogen und Wissenschaftler wurden im Zeichen der europäischen Öffnung und Globalisierung gleichsam salonfähig für den *Mainstream* programmatischer Äußerungen von Politik und Wirtschaft: Anzustreben und europäisch beschlossen in den Bildungssystemen der europäischen Partner sind umfassende praktische Fremdsprachenkenntnisse, Weltorientierung und Mobilität für jedermann, und nicht mehr nur für die politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Eliten. Bereits 1996 ist im Weißbuch der Europäischen Union *Teaching and Learning. Towards the Learning Society* als Ziel definiert, dass Fremdsprachenkompetenz als aktive Bereitschaft und Fähigkeit – idealerweise mit drei Sprachen – mindestens aber einer europaweiten als allgemeinem Kommunikationsmittel, allen voran Englisch als *Lingua Franca*, verstehend und sich äußernd/mitteilend umzugehen, unterrichtet wird. Kenntnisse der Sprachstruktur und Grammatik oder der Literatur spielen dabei eine untergeordnete Rolle. Qualität und Qualifikation werden am Sprachkönnen, an Kompetenz und Performanz gemessen (Rebel 2003). Für die Politik ist dabei die ökonomische Fragestellung

² Im wissenschaftlichen Ton vgl. Hüllen 1981.

entscheidend: Wie kann es gelingen, dass bei fortschreitender Internationalisierung und Globalisierung der wirtschaftlichen Prozesse der „Standort Deutschland“ gedeihlich bleibt? Eine grundlegende Antwort wird in der Anpassung des Bildungssystems an einen erhöhten Fremdsprachenbedarf gesehen.

Immerhin werden auch bildungstheoretische Überlegungen in die Debatte um Qualitätsentwicklung eingebracht. Wolfgang Klafki hat schon 1993 darauf hingewiesen, dass Fremdsprachenunterricht und internationales (und interkulturelles) Lernen als Bestandteile einer allgemeinen Grundbildung eng zusammen gehören, was in der Kompetenzbeschreibung der nationalen Bildungsstandards (KMK 2003) seinen Niederschlag gefunden hat (Becker 2005; Beck & Klieme 2007).

Qualität im kommunikativen Fremdsprachenunterricht

Diese Entwicklungen haben ihre Parallele in dem jahrzehntelangen sprachpädagogischen und didaktischen Forschungs- und Entwicklungszusammenhang, der verkürzt und oft missverständlich als kommunikativer Fremdsprachenunterricht bezeichnet wird: Sprache soll nicht als System, sondern als angewandtes Instrument der Verständigung (des Verstehens und Äußern/Mitteilens und der interkulturellen Begegnung) und des kommunikativen Handelns unterrichtet werden (Breen & Candlin 1980; Candlin 1981; BAG 1978, 1996). Die von Piepho geforderte Kommunikative Kompetenz als Richtziel ist damit - nach Jahren unnötiger Glaubenskämpfe - ein allseits anerkannter Grundsatz. Die heute von den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Gruppen geforderte Gebrauchs- und Handlungsorientierung ist längst in (fach)didaktischer Literatur verankert, in Richtlinien und Lehrplänen kodifiziert und auch in einigen neueren Lehrmaterialien die Grundlage.

Grundlegende Prinzipien sind:³

- ▶ das Dialogprinzip (Piepho 1974)
- ▶ die narrative Dimension (Piepho 2007)
- ▶ das Prinzip des Interkulturellen Lernens (Edelhoff & Liebau 1988; Bredella & Delanoy 1999; De Florio-Hansen 2000) (Eigen- und Fremdverstehen; Begegnung, grenzüberschreitendes Lernen)
- ▶ das Prinzip der Authentizität (Edelhoff 1985; Amor 1999; Edelhoff & Weskamp 1999; Weskamp 1999) (Sprache, Sachverhalte, Texte und Medien in direkter Begegnung und realer Abbildung; die Lernenden als sie selbst)
- ▶ das Prinzip der Handlungsorientierung (Bach & Timm 1989, 1996; Schiffler 1998)
- ▶ das Prinzip der Schülerorientierung (Bredella & Legutke 1985; Börner 1994; Tudor 1996; Edelhoff & Weskamp 1999; Rampillon 2000; Piepho 2003)
- ▶ das Prinzip des Aufbaus in Themen und zyklischen Progressionen (Edelhoff 1996b) (Thema, *Topic*, Texte, Situationen, Sprachmittel)
- ▶ das Prinzip des offenen Unterrichts und der Projektorientierung (Legutke 1988; Legutke & Thomas 1991)
- ▶ das Prinzip einer offenen Methodik (Legutke 1996; Klippel 2000) (verzweigende, methodische Differenzierung: unterschiedliche Aufgaben für unterschiedliche Lerner durch Übungsketten (BAG 1996): *exercise, activity, task* (Nunan 1989; Ellis 2003; Müller-Hartmann & Schocker-v. Dittfurth 2005; Willis & Willis 2007) *and project*)
- ▶ das Prinzip der Selbst- und Fremdevaluation (Börner & Lohmann 2009; Edelhoff & Schröder 2009).

Kompetenzorientierter Unterricht

Nirgendwo findet man freilich eine geschlossene und durchgängige Anwendung dieser Prinzipien. Ein größerer Konsens zeichnet sich jedoch in den letzten Jahren in der Ausbildung und Verbreitung des so genannten Kompetenzorientierten Unterrichtes ab, der – auf

³ Zum folgenden s. auch Edelhoff 1996a.

der Grundlage des von Piepho eingeführten Begriffs - die Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen des Europarates (GER 2001) und der nationalen Bildungsstandards (2003) zur Umsetzung länderbezogener Kernlehrpläne produktiv aufnimmt und im Sinne der geschilderten schulischen Qualitätsentwicklung ausfüllt. Wie schon in den internationalen flächendeckenden Leistungsuntersuchungen (PISA 2000) interessieren nicht nur die mehr oder minder konkret ausformulierten Lehr-/Lernziele des FSU (als *Input*), sondern das tatsächliche fremdsprachliche Können (als *Output*, besser: *Outcome*), für das der GER konkrete Kompetenzbereiche und Indikatoren bereitstellt. Die Umsetzung der nationalen Bildungsstandards über länderbezogene Kerncurricula o.ä. spiegeln die schulpolitischen Unterschiede im föderativen Staat wider und können hier nur exemplarisch Erwähnung finden.⁴ Jedoch fällt auf, dass im Prinzip alle Bundesländer ähnlich vorgehen, wozu insbesondere die Vereinheitlichung der Qualitätsziele und ihre Überprüfung auf nationaler Ebene durch das *Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)* beiträgt. Im Mittelpunkt dessen Forschungsdesigns stehen Aufgaben (*tasks*), welche die fremdsprachlichen Kompetenzbereiche in Niveaustufen belegen. Interessant an dieser Stelle ist die von allen Bundesländern zugestimmte Gleichrangigkeit und Interdependenz der folgenden Kompetenzbereiche der Sekundarstufe I (in Hinsicht auf den Mittleren Schulabschluss in neueren Fremdsprachen):

- ▶ Funktionale kommunikative Kompetenzen
 - Kommunikative Fertigkeiten:
 - > Hör- und Hör-/Sehverstehen
 - > Leseverstehen
 - > Sprechen
 - >> an Gesprächen teilnehmen
 - >> zusammenhängendes Sprechen
 - >> Schreiben
 - >> Sprachmittlung
 - Verfügung über die sprachlichen Mittel
 - >> Wortschatz
 - >> Grammatik
 - >> Aussprache und Intonation
 - >> Orthographie
- ▶ Interkulturelle Kompetenzen
 - soziokulturelles Orientierungswissen
 - verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz
 - praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen
- ▶ Methodische Kompetenzen
 - Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen)
 - Interaktion
 - Textproduktion (Sprechen und Schreiben)
 - Lernstrategien
 - Präsentation und Mediennutzung
 - Lernbewusstheit und Lernorganisation

Es ist bemerkenswert, dass die „Verfügung über Sprachmittel“ nicht nur nicht im Mittelpunkt der Vermittlung fremdsprachlichen Lernens steht, auch keine der früher üblichen Listen von Sprachmitteln propagiert werden, sondern den Fähigkeiten und Fertigkeiten („funktionale kommunikative Fertigkeiten“) zugeordnet wird, die neben und nicht über den ebenso bedeutsamen Kompetenzbereichen des Interkulturellen Lernens und der Methodenkompetenz stehen. Damit erfährt die alte Erkenntnis, dass isoliertes Sprachwissen nicht zu kommunikativer Kompetenz führt, endlich auch ihre

4 Einen Überblick über Übersicht der geltenden Lehr-/Bildungspläne auf dem Deutschen Bildungsserver: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=400> (Zugriff 01.08.2010) .

flächendeckende curriculare Würdigung. In den Kernlehrplänen o.ä. der letzten Jahre formulieren einzelne Bundesländer die Kompetenzbereiche – bezogen auf die *Can-do*-Beschreibungen des GER – detaillierter und veröffentlichen umfangreiche Unterstützungsmaterialien mit Aufgabenbeispielen für die Schulen.⁵ Gleichartige Tendenzen sind im Bereich des früher einsetzenden Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule (BIG-Kreis 2005) und des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II, etwa durch die Berücksichtigung des GER in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Abitur (für Englisch bereits seit 2002, KMK)⁶, festzustellen.

Der Kommunikative Ansatz: Akzeptanz und Umsetzung im epochalen Zusammenhang

Nach mehr als 30 Jahren seit seiner Schöpfung scheint sich der kommunikative Ansatz von Hans-Eberhard Piepho auch in Deutschland durchzusetzen.

Woran mag diese Verspätung liegen?

- ▶ Daran, dass sich Schulentwicklung nach aller Erfahrung sehr langsam vollzieht und Jahrzehnte zur Veränderung benötigt?
- ▶ Daran, dass erst die Veränderung des Zeitgeistes und der gesellschaftliche Bedarf zum Wechsel der Parameter drängen?
- ▶ Daran, dass die Menschen (in diesem Fall Lehrkräfte und Eltern) für den Wandel – entgegen den Gewohnheiten – bereit und fähig sein müssen?
- ▶ Daran, dass Beobachtung und Auswertung von außen (in unserem Fall aus der europäischen und globalen Sicht) herangetragen werden?
- ▶ Daran, dass wissenschaftliche Forschung und Erkenntnisse in unserem Lande zwar ein hohes Prestige besitzen, aber selten in der Praxis angewandt werden?

Die Antwort ist vermutlich nicht unter einer einzelnen Rubrik zu finden, sondern eine Mischung aus mehreren Begründungszusammenhängen. Im begrenzten Raum dieses Online-Artikels sollen abschließend noch zwei dieser Zusammenhänge skizziert werden: zum einen die Rezeption des kommunikativen Ansatzes durch die Lehrkräfte in der Ausbildung und in der Praxis der Schulen, zum anderen durch die Analyse von ehernen Glaubenssätzen in der schulischen Fremdsprachenvermittlung, hier bezogen auf „die Grammatik“.

Rezeption des kommunikativen Ansatzes im Alltag der Schule

Vera Breuer, eine junge Studentin und spätere Hauptschullehrerin von der Pädagogischen Hochschule Hannover, in welcher der Assistent Hans-Eberhard Piepho die Ausbildung bestreitet, erinnert sich an die charismatische persönliche Einwirkung des jungen Fremdsprachenlehrers und Hochschuldozenten:

... Im Fach Englisch lief ... nichts mehr wie erwartet. Der neue Assistent kam nie auf den Gedanken, dass irgendjemand von uns Hemmungen haben konnte, sich frei zu äußern... Und (dann) stand ich eines Tages als Englischlehrerin vor der Klasse... Man sah sich auf veraltete Unterrichtsmittel verpflichtet, die eine Verwirklichung all dessen, was wir gelernt hatten, in dieser Form nicht zuließen. ... Als Lehrerin sah ich die Möglichkeit, das ... Gelernte anzuwenden, mich vom Buch zu lösen. So konnte ich unzusammenhängende, grammatisch beladene „Satzleichen“, wie unser Meister zu sagen pflegte, im Buch ruhen

- 5 Die Bundesländer Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen legten schon vor dem Erlass der nationalen Bildungsstandards entsprechende Materialien vor. Als jüngeres Beispiel für konkrete Unterrichtsmaterialien und Evaluationsvorschläge können die Materialien für kompetenzorientierten Unterricht im Sekundarbereich, Englisch, des Niedersächsischen Kultusministeriums dienen (Hannover 2008) http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/materialien/englisch_sekl/uebersicht_engl_h.htm (einschließlich herunterladbarer Hörmaterialien; Zugriff 01.08.2010). Vom IQB liegen derzeit Implementationsaufgaben für Mathematik Sek I, Deutsch, Französisch und Schreibaufgaben Englisch/Französisch vor (<http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/aufbsp/frz>). Für Englisch sind die Implementationsaufgaben noch 2010 zu erwarten.
- 6 <http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/allgemeine-bildung.html> (Zugriff 1.8.2010)

Controversies
Kontroversen

Controversias
Controverses

lassen und den gleichen Stoff mit motivierenden oder situativen Inhalten für die Klasse maßgeschneidert zu neuem Leben erwecken ... Der Umgang mit dem Vokabular verlor seinen inquisitorischen Charakter und gewann fast den Reiz eines Kreuzworträtsels. (Breuer 1989: 74f.)

Solche Erlebnisse und Äußerungen begleiten die Berufsbiografie von Hans-Eberhard Piepho. Wo er, über 35 Jahre lang, in Schulen, Seminaren und Hochschulen auftritt – unermüdlich auf Reisen im In- und Ausland – ist seine Botschaft ein bleibendes persönliches Erlebnis für die Teilnehmenden: intellektuelle Herausforderung, Wissensvermittlung und emotional-persönliche Botschaft, gepaart mit einer genialen Unterrichtskompetenz, die in den unterschiedlichsten Situationen zeigt, wie man's macht.

So wirksam diese Einwirkung im Einzelnen belegbar ist und so vielfältig die Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung (Edelhoff 1999, 2002) und Materialerstellung (Bausch 1999; Börner et al. 2008) in den vergangenen Dekaden das Thema behandelt und ausgefüllt hat, so wenig scheint sie noch immer nicht die ganze Wirklichkeit des *Mainstream* im Schulunterricht erfasst zu haben: Oftmals sind die Teile des Sprachsystems als isolierte Lernanforderungen anzutreffen; vereinzelte Vokabeln und unverbundene Wortlisten, abstrakte grammatische Regeln, unerreichte und für die große Mehrheit unerreichbare Ausspracheforderungen und Rechtschreibung in irrelevanten Situationen und uninteressanten, unauthentischen Texten stellen den eigentlichen Inhalt des Fremdsprachenunterrichts in der Schule dar, zumindest in der Sekundarstufe I, und bilden das gar nicht heimliche Curriculum. Die flächendeckenden am Ergebnis orientierten, international geeichten Untersuchungen quittieren das Ungenügen.

Es ist ja nach wie vor nicht so, wie einige im Schulfeld weniger Informierte meinen, dass man nur die sprachlichen Zeichen und Systemteile, an Situationen und Texte angelagert und in Jahrgangspäckchen gradiert, beibringen müsse, die Kommunikative Kompetenz stelle sich dann schon durch den Gebrauch ein. Vielmehr lehrt alle Erfahrung, dass Kommunikative Kompetenz im Sinne der Bildungsstandards und des GER nur im angewandten Fall, der kommunikativen Situation - sei sie real oder für den Gebrauch in der Wirklichkeit simuliert - und im Umgang mit realen Texten und echten *tasks*, wächst, wobei natürlich die ebenso alte Weisheit gilt, dass Übung den Meister macht.

Grammatik als Prüfstein des kommunikativen Ansatzes

Als Prüfstein für die nachhaltige Realisierung des kommunikativen Ansatzes kann die Grammatikfrage angesehen werden, die immer wieder als Gretchenfrage gestellt wird, konkret die Frage nach einer Mindestgrammatik: „Wie viel Grammatik braucht der Mensch? Und welche?“ (Edelhoff 2010). Es ist reizvoll und lohnend, Piephos Äußerungen aus dem Jahr 1992 mit denen von Dave Willis (2010) in Beziehung zu setzen. Wie Piepho setzt Willis auf eine nachgehende Grammatik, d.h. erst, wenn die grammatischen Phänomene häufig genug in verstehbaren Kontexten dem Lernenden zugänglich geworden sind, kann Regelmäßigkeit aufgefunden und für das weitere Lernen wirksam gemacht werden. Nach der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (BAG), die 2010 dieser Frage nachgegangen ist,

...(ist) zu klären, wie Wissen und Können unter dem generellen Ziel der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit zusammenhängen. Entscheidend ist das Zusammenwirken der Wissensbereiche Strukturwissen und Kommunikationswissen für kommunikatives Können, das in elementaren und spiralförmig aufbauenden Kommunikationssituationen sprachhandelnd von den Lernenden konstruiert wird. Dazu gehört Einsicht nehmendes oder kognitives Lernen für alle Schüler.

Dieses Ziel ist nur zu erreichen, wenn das Angebot die heterogenen Lernstände und -möglichkeiten berücksichtigt und nicht auf Gleichschritt und gleichen Anspruch angelegt ist. Nicht die Sprache ist hierbei zu elementarisieren (simples Englisch für simple Schüler), sondern die Kommunikationssituationen sind gemäß den Lern- und Lebensbedingungen der Schüler zu gestalten.

Controversies
Kontroversen

Controversias
Controverses

Die in den Bildungsstandards geforderte Verfügung über Sprachmittel (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Intonation und Orthographie) wird nicht durch enzyklopädische Listen und Übungshefte – gleichsam in einer vorausgehenden, von Situationen abgelösten „Grammatik“ – erreicht, sondern – unterschieden nach rezeptiven und produktiven Sprachtätigkeiten – in einer vom Schüler auf dem Wege des entdeckenden Lernens aufgefundenen Grammatik, die in seinen inneren Monitor eingeht und – je unterschiedlich – Schreiben und Sprechen ermöglicht. Dieser Sprachaufbau ist stets eng mit Inhalten verbunden, die dem Erfahrungsfeld der Lernenden entstammen (bereits gemachte Erfahrungen und neue Erfahrungen). (BAG 2010; www.bag-englisch.de, 48. BAG, Arbeitsergebnisse AG2, forthcoming)

Bei Willis heißt es dazu:

Rather than saying You can't speak a language unless you know the grammar we should recognise that You don't know the grammar of a language unless you can speak it. ...

For some aspects of grammar, particularly those which tell us how the language is structured (see Willis 2003), we can give firm and precise rules. ...

We can usefully correct learners occasionally. This serves the function of preventing fossilisation. Learners need to be pushed. They need to be reminded that there is still more to learn. We can provide learners with guidelines which will help them interpret the language they are exposed to in a way that helps them develop a true grammar. ...

Activities ... not only provide useful input to the developing grammar, they also encourage good learning habits. They encourage learners to look carefully and critically at language to see what they can learn from it. ...

Yet good learners manage, given enough time, to develop a pretty complete grammar of the language, certainly one which goes beyond even the best description a grammarian can offer.

(Willis 2010)

Und bei Piepho:

Unter Grammatik verstehe ich ein Ordnungssystem für sprachliche Erscheinungen, die als Formen und Beziehungsmuster manifest sind und deren Bedeutungsweisen aus Texten und Kontexten ersichtlich werden. Grammatik ist weder Lehr- noch Lernziel, sondern dient der Erreichung von Lehr- und Lernzielen. Deswegen kann man grammatische Kapitel nicht gesondert durchnehmen, sondern es sind immer zunächst Inhalte, Mitteilungsabsichten und Thematisierungen festzulegen, an denen man u. a. auch grammatische Mittel und Gesetzmäßigkeiten erkennen und als Teil der Verstehensleistung ins Bewusstsein nehmen kann [...] Jede Grammatikübung „auf Halde“ ist Zeitverschwendung und verhindert die kontinuierliche Entwicklung der Ausdrucks- und Mitteilungsfähigkeit. Wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Sprachtätigkeit bewusst wie mit einem Monitor kontrollieren, so nennen wir das Mitteilungsgrammatik. Das ist keine andere als die Lerngrammatik, aber sie ist dadurch gekennzeichnet, dass sie psychisch bzw. kognitiv dann zur Verfügung steht, wenn Entscheidungen zu sprachlichen Formen, Fügungsregeln oder Bedeutungsweisen notwendig sind.

(Piepho 1992)

Zum Schluss

Damit ist eigentlich alles gesagt. Eine Debatte, welche die Regelhaftigkeiten des Sprachsystems als vorgeordnete Kategorie des Fremdsprachenunterrichts wieder zu etablieren sucht und Sprachrichtigkeit vor kommunikative Verständlichkeit stellt, ignoriert nicht nur, dass sich dieser über Jahrzehnte zäh haltende Ansatz – international evaluiert – als

ungenügend herausgestellt hat, sondern verfehlt auch die gesellschaftlich-pädagogische Aufgabe der Schule der Zeit.

Es zeichnet sich ab, dass die höhere Präsenz der Fremdsprache im Alltag der Gesellschaft, die ohne Zweifel wachsende Kompetenz der Lehrkräfte und die *Outcome*-orientierte öffentliche Kontrolle den Wechsel der Parameter in kürzerer Zeit bewirkt. Immerhin kann man feststellen, dass es zu keinem Zeitpunkt nach dem Piepho'schen Anschlag von 1974 und den Folgejahren so gute Chancen zu einer grundlegenden Qualitätsentwicklung im Fremdsprachenunterricht gegeben hat wie derzeit. Und gute Hoffnung kann man haben, wenn man die Vielfalt und Qualität der Arbeiten der Preisträger des Hans-Eberhard-Piepho-Preises, der seit 2006 vergeben wird, zur Kenntnis nimmt.⁷

So gesehen ist eine Diskussion über den Stellenwert der Regelmäßigkeit des Sprachsystems im Fremdsprachenerwerb eine überflüssige Debatte.

Dr. phil. h.c. Christoph Edelhoff, StD a.D.
 Wilh.-Vesper-Str. 27
 34393 Grebenstein
 Tel. 05674 6423
 Fax 05674 6430
 E-Mail: edelhoff@the-english-academy.de

Zum **FORUM** gelangen Sie hier. Wir freuen uns auf eine lebhafte Debatte.

We would like to invite our readers to participate in the discussion by contributing to an online **FORUM**. We are looking forward to a lively debate.

Nous invitons nos lectrices et lecteurs à participer au débat autour du sujet donné. Un **FORUM** en ligne est mis à disposition. Au plaisir de vous lire et de vous rencontrer dans le cadre de ce débat.

Controversias

Controversies

Controverses

Kontroversen

⁷ http://www.piepho-preis.de/preistraeger_index.php (Zugriff 01.08.10)

Bibliographie

- Amor, S. (1999). Authenticity in the Language Classroom. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 5, 1999, 4-10.
- Bach, G. & Timm, J.-P. (Hrsg.) (1996). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 2. Aufl. Tübingen: Francke.
- Baumert, J. et al. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.) (1999). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Beck, B. & Klieme, E. (Hrsg.) (2007). *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messungen. DESI-Studie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Becker, G. et al. (Hrsg.) (2005). *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Seelze: Friedrich (=Jahresheft 23/2005).
- BIG-Kreis (2005). *Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung. Empfehlungen für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule*. München: Stiftung Lernen.
- Bleyhl, W. (2005). Fremdsprachenlernen – ‚gesteuert‘ oder nach den Prinzipien des Mutterspracherwerbs? In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3, 2005, 2-7.
- Börner, O. (1994). „Schüler- und Handlungsorientierung im Englischunterricht der Sekundarstufe I“. In: Bruschi, W., Stiller, H. (Hrsg.) (1994). *Lust auf Sprachen. Beiträge zum internationalen Fremdsprachenkongress Hamburg 1994*. Fachverband Moderne Fremdsprachen Hamburg, 31-38.
- Börner, O. et al. (2008). Funktion und Zukunft von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.), 348-356.
- Börner, O. & Lohmann, Ch. (Hrsg.) (2009). *Leitfaden zur neuen Evaluationskultur. Grundlagen und Beispiele*. (Perspektiven Englisch Heft 7, The English Academy). Braunschweig: Bildungshaus.
- Bredella, L. (2008). Hans-Eberhard Piephos Konzept der Kommunikativen Kompetenz: Eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, M. (Hrsg.), 43-83.
- Bredella, L. & Legutke, M. (Hrsg.) (1985). *Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht Englisch*. Bochum: Kamp.
- Breen, M. & Candlin, C.N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. In: *Applied Linguistics* 1, 89-112.
- Breuer, V. (1989). Als Hauptschullehrerin unter Piephos Einfluss. In: Candlin, C. N. & Edelhoff, Ch. (Hrsg.), 74-76.
- Brusch, W. (2009). *Didaktik des Englischen. Ein Kerncurriculum in zwölf Vorlesungen*. Braunschweig: Bildungshaus.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (BAG, Edelhoff, Ch., Hrsg.) (1996). *Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie*. Neue Ausgabe. München: Langenscheidt-Longman (1. Auflage 1978).
- Burwitz-Melzer, E. et al. (Hrsg.) (2008). *Sprachen lernen - Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*, Gießen, Oktober 2007. Baltmannsweiler: Schneider.
- Butzkamm, W. (2004). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Candlin, C. N. (Hrsg.) (1981). *The Communicative Teaching of English. Principles and an Exercise Typology*. Harlow: Longman.
- Candlin, C. N. & Edelhoff, Ch. (Hrsg.) (1989). *Verstehen und Verständigung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans-Eberhard Piepho*. Bochum: Kamp.
- De Florio-Hansen, I. (2000). Interkulturalität als Voraussetzung für personale Autonomie und Authentizität. Überlegungen zu einem (fremd)sprachenübergreifenden Konzept. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 47, 224-237.
- Edelhoff, Ch. (1996a). Kommunikative Grundlagen des Englischunterrichts. In: Christ, H., & Legutke, M. (Hrsg.). *Fremde Texte verstehen*. Festschrift für Lothar Bredella. Tübingen: Narr, 40-49.
- Edelhoff, Ch. (1996b). Themenorientierter Englischunterricht: Textsorten, Medien, Fertigkeiten und Projekte. In: BAG, 60-76.
- Edelhoff, Ch. (1999). Lehrwerke und Autonomie. In: Edelhoff, Ch. & Weskamp, R. (Hrsg.), 63-78.
- Edelhoff, Ch. (2001). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Ch. (Hrsg.), 4-11.

- Edelhoff, Ch. (Hrsg.) (2001). *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht. Qualitätsentwicklung, Erfahrungsberichte, Praxis*. Hannover: Schroedel.
- Edelhoff, Ch. (2002). Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer in den Neueren Sprachen. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 31, 185-201.
- Edelhoff, Ch. (2007a). Bildungsstandards. Kurzlebiger Trend oder nachhaltige Veränderung des Fremdsprachenunterrichts? In: Edelhoff, Ch. (Hrsg.), 4-10.
- Edelhoff, Ch. (Hrsg.) (2007b). *Lernen und Leisten im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur Qualitätssicherung*. (Perspektiven Englisch Heft 5, The English Academy). Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schönningh Winklers.
- Edelhoff, Ch. (2010). Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: *Praxis Englisch* 1, 2010 (Auch zugänglich unter <http://www.the-english-academy.de/149.0.html> ; Zugriff 01.08.2010)
- Edelhoff, Ch. & Liebau, E. (Hrsg.) (1988). *Über die Grenze. Praktisches Lernen im fremdsprachlichen Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Edelhoff, Ch. & Schröder, K. (2009). Die neue Evaluationskultur. In: Börner, O. & Lohmann, Ch. (Hrsg.), 6-9.
- Edelhoff, Ch. & Weskamp, R. (Hrsg.) (1999). *Autonomes Fremdsprachenlernen. Neue Tendenzen in der Entwicklung lernerorientierter Ansätze im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
- Europäische Union (1996). *Teaching and Learning. Towards the learning society*. Brüssel.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen – Lehren – Beurteilen*. München: Langenscheidt. [Englische Fassung: Council of Europe 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. (Strasbourg 1996), Cambridge University Press.]
- Gutschow, H. (1964). *Englisch an Volksschulen*. Berlin: Cornelsen.
- Gutschow, H. (1967). *Englisch an Hauptschulen*. Berlin: Cornelsen.
- Hallet, W. & Müller-Hartmann, A. (Hrsg.) (2006). *Bildungsstandards*. Themenheft *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 81, 2006. Selze: Friedrich.
- Harsch, C. (2006). *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Leistung und Grenzen. Die Bedeutung des Referenzrahmens im Kontext der Beurteilung von Sprachvermögen am Beispiel des semikreativen Schreibens im DESI-Projekt*. Universität Augsburg: Diss. (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:384-opus-3680> ; Zugriff 01.08.2010)
- Hüllen, W. (1977). Linguistische Pragmatik und Fremdsprachenunterricht. In: Christ, H. & Piepho, H.E. (Hrsg.). *Kongreßdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker Gießen 1976*. Limburg: Frankonius, 106-109.
- Hüllen, W. (1981). Aufgaben von Richtlinien. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 60, 250-253.
- Klafki, W. (1993). Allgemeinbildung heute. Grundzüge internationaler Erziehung. In: *Pädagogisches Forum* 1, 1993. Hohengehren: Schneider, 21-28.
- Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung.
- Klippel, F. (2000). Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachenunterricht*, 242-248.
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Kwakernaak, E. (1996). *Grammatik im Fremdsprachenunterricht: Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*. Amsterdam: Rodopi.
- Legutke, M. (1996). Redesigning the Language Classroom. In: Christ, H. & Legutke, M. (Hrsg.). *Fremde Texte verstehen*. Festschrift für Lothar Bredella. Tübingen: Narr, 1-14.
- Legutke, M. (Hrsg.) (2008). *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr.
- Legutke, M. & Schocker-von Ditfurth, M. (Hrsg.) (2003). *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn*. Festschrift für Christoph Edelhoff. Tübingen: Narr.
- Legutke, M. & Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow: Longman.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (Hrsg.) (2005). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching*. Festschrift für Michael K. Legutke. Tübingen: Narr.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts*. Limburg: Frankonius.

Controversies
Kontroversen

Controversias
Controverses

- Piepho, H.-E. (1992/2000). Grundzüge einer Minimalgrammatik des Englischen für deutsche Schülerinnen und Schüler. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (BAG) 2000. *Veränderungen in Schule und Englischunterricht. Beiträge zur inneren Schulentwicklung. Ausgewählte Referate und Ergebnisse der Arbeitstagungen 1992 – 1999 (31.-38. BAG)*. Grebenstein: als Ms gedruckt, 72-98 (auch unter: www.bag-englisch.de, 48. BAG Vorpapiere).
- Piepho, H.-E. (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Braunschweig, Bad Heilbrunn: Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt.
- Piepho, H.-E. (2007). *Narrative Dimensionen im Fremdsprachenunterricht*. (Hrsg. v. Börner, O. & Edelhoff, Ch.) Braunschweig, Bad Heilbrunn: Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt.
- Rampillon, U. (2000). *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Rebel, K. (2003). Qualität - Kompetenzen - Können als Bedingungen für pädagogisches Handeln. In: *Die Rolle der Fächer in der Schulentwicklung und Lehrerfortbildung*. FORUM Lehrerfortbildung Nr. 37, April 2003: Grebenstein: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, 66-80.
- Roeder, P.M. (1974). *Modelle der Differenzierung in Abhängigkeit von Leistungsdimensionen einzelner Fächer*. (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 21: Dimensionen der Schulleistung, Teil 1). Stuttgart: Klett.
- Rubin, J. (1975). What the 'Good Language Learner' Can Teach Us. In: *TESOL Quarterly* 9, 1975, 41-50.
- Schiffler, L. (1998). *Learning by Doing im Fremdsprachenunterricht. Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht mit und ohne Lehrbuch*. Ismaning: Hueber.
- Schröder, K. (2007a). Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Europäische Vorgaben und regionale Ausprägungen. In: Edelhoff, Ch. (Hrsg.), 11-17.
- Schröder, K. (2007b). DESI – Einige erste Ergebnisse. In: Edelhoff, Ch. (Hrsg.), 18-23.
- Schröder, K., Harsch, C. & Nold, G. (2006). DESI – Die sprachpraktischen Kompetenzen unserer Schülerinnen und Schüler im Bereich Englisch. Zentrale Befunde. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 3, 2006, 11-32.
- Thürmann, E. (2008). Kompetenzen und Skills – Wie hängt das zusammen?. Vortrag in der 46. Arbeitstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen. (<http://www.bag-englisch.de/2008/08/07/ergebnisse-der-46-bundesarbeitsgemeinschaft-bag/#more-127>; Zugriff 01.08.2010)
- TIMSS 3. (2000). *Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie zur mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung am Ende der Schullaufbahn* (Abschlussbericht), Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (www.bmbf.de/pub/timss.pdf; Zugriff: 01.08.2010).
- Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weskamp, R. (1999). Ein Gefühl von Authentizität? Lehrer, Schüler und die Konstruktion des fremdsprachlichen Klassenzimmers. In: *Fremdsprachenunterricht* 3, 1999, 161-167.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D. (2010). What do we mean by grammar? A commentary on an accompanying ppt. presentation“. IATEFL 2010 (<http://iatefl.britishcouncil.org/2010/sessions/2010-04-09/what-do-we-meangrammar-dave-willis>, Zugriff 23.04.2010).
- Ziener, G. (2006). *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer-Friedrich.
- Zydariß, W. (2006). *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen*. Frankfurt/M.: Lang.