

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
Fakultät für Fremdsprachenphilologien  
Seminar für Anglistik

Überblickswissen

Englische Fachdidaktik

mit  
Literaturhinweisen

## Inhaltsverzeichnis

1. Bereiche der Englischen Fachdidaktik	3
2. Allgemeine Lektürehinweise für Studium und Praktikum	4
3. Geschichte des Englischunterrichts	6
4. Sprachliche Lernziele	7
5. Methodenkonzeptionen	9
6. Analyse und Planung von Englischunterricht	9
6.1. Englisch an der Grundschule	10
6.2. Die Sekundarstufe I	11
6.3. Die Sekundarstufe II (gymnasiale Oberstufe)	12
6.4. Der eigene Unterrichtsversuch	13
6.5. Selbst forschen	15
7. Leistungskontrolle und Fehlerbewertung	15
8. Sprachaneignung	16
9. Sprachverwendung und -beschreibung	17
10. Landeskundendidaktik	19
11. Text- und Literaturdidaktik	20
11.1 Einfache und vereinfachte Formen	21
11.2 Short Story	22
11.3 Roman	22
11.4 Drama	23
12. Medien	23
13. Lehrwerkanalyse und -kritik	24
14. Sachindex	26

## 1. Bereiche der Englischen Fachdidaktik

Die englische Fachdidaktik konzentriert ihr Vermittlungs- und Forschungsinteresse auf das Lehren und Lernen der englischen Sprache. In diesem Bereich erarbeitet sie die gemeinsame Klammer der wissenschaftlichen Lernbereiche Linguistik, Literaturwissenschaft, Landeswissenschaft und der Kulturwissenschaft in Bezug auf die Anwendung in Lehr- und Lernsituationen, wie sie im schulischen Unterricht anzutreffen sind.

- Die **Sprachdidaktik** beschäftigt sich mit den Möglichkeiten, produktive und rezeptive Kompetenzen zur Enkodierung und Dekodierung von mündlichen und schriftlichen Texten heranzubilden. Nachdem es sich beim Fremdspracherwerb um einen langfristigen Prozess handelt, werden die Lehrobjekte dem Lernerniveau angepasst. Lernniveaus sind nicht nur im Hinblick auf einen bestimmten Leistungsstand zu sehen. Sie werden auch von Alter, Leistungsvermögen, Interessenslagen, Lerngewohnheiten etc. beeinflusst. Bei der Akzentuierung von Inhalten werden wissenschaftlich begründbare Verankerungen angestrebt. Auswahl und Progression der Redemittel werden in Abstimmung mit dem linguistischen Erkenntnisstand getroffen. Je nachdem, welche linguistische und lernpsychologische Auffassung das Lehrgangskonzept dominiert, werden die Lernenden einen stärker an der systemlinguistischen oder an der pragmatischen Sprachbeschreibung orientierten Lernprozess durchlaufen. Interkulturelle Lernprozesse werden durch eine pragmatische Orientierung an der Sprachfunktion stärker gefördert. Die Texte sind konstruiert, um einen sprachlichen Schwerpunkt des Curriculums transparent zu machen. Die pragmatische Akzentuierung begünstigt durch entsprechende Übungskonstruktionen eine stärkere Bewusstmachung von Zusammenhängen der Sprachverwendung in sozialen Kontexten.
- Die **Landeskundedidaktik** wählt Informationen zu Sprache und Zielkultur aus. Zum einen sollen die Informationen dem Aufbau von Orientierungswissen dienen, d.h. die Bewältigung solcher Alltagsanforderungen unterstützen, die an junge ausländische Besucher in verschiedenen Rollen gestellt werden. Zum anderen werden landeskundliche Sachbezüge in Sprachlehrgängen hergestellt, die Daseinserfahrungen zielkulturell verorten. Was die Auswahl der Inhalte angeht, so gibt es unterschiedliche Akzentuierungen. Die **sprachbezogene** Richtung legt Wert auf die Anbahnung adäquaten Sprach- und Sozialverhaltens über landeskundliches Hintergrundwissen. In diesem pragmatischen Konzept haben Informationen zur Geographie, Geschichte oder Gesellschaft dienende Funktion. Sie folgen keiner Systematik, da sie das Sprachlernen lediglich unterstützen sollen. Zum expliziten Gegenstand des Unterrichts macht die **problemorientierte** Landeskunde zielkulturelle Themen. Ziel ist es, anhand sozial- und gesellschaftskritischer Texte bei den Lernenden Interpretations- und Reflexionsfähigkeit aufzubauen. Stärker auf das Bewusstmachen von Werten und Normen als mögliche Ursachen für Oberflächenwahrnehmungen in der Zielsprachengemeinschaft gerichtet sind die Themen der **interkulturellen** Landeskunde. Unabhängig von ihren Schwerpunkten bieten die verschiedenen Vorgehensweisen Kontextualisierungshilfen, führen zu Einsichten und sind motivational von Bedeutung. Ein methodisches Kernelement der Landeskundedidaktik ist der Vergleich. Das kontrastive Heranführen an fremdkulturelle über eigenkulturelle Facetten wird insbesondere in den alltäglichen, den wiederkehrenden Routinebereichen und Segmenten der Erfahrungswelt von Lernergruppen an Haupt- und Realschule angestrebt, da hier mit Vorwissen gerechnet werden kann. Es erleichtert das im interkulturellen Diskurs notwendige Aushandeln kultureller Bedeutungen, ist aber auch für einen konstruktivistischen Wissensaufbau bedeutsam.
- Die anglistische und amerikanistische **Kulturwissenschaft** widmet sich der Analyse einer fremden Kultur. Weder legt sie sich auf bestimmte kulturelle Produkte bzw. deren Produzenten fest, noch ist es ihr Anliegen, didaktische Instrumentarien zu entwickeln. In neueren fachdidaktischen Beiträgen wird daher häufiger die aus der Theorie entlehnte und deshalb unscharfe Bezeichnung *Cultural Studies* verwendet, wenn man sich zu fremdkulturellen Aspekten des Englischunterrichts äußert. Damit signalisiert man einerseits die didaktische Betrachtung von Kultur als Lernbereich des Englischunterrichts. Andererseits kann man sich von der überholten Beschränkung der klassischen Landeskunde auf Geographie, historische Besonderheiten, Institutionen etc. distanzieren. Der Terminus *Cultural Studies* verweist auf die veränderte Haltung gegenüber

Vorstellungen und Definitionen von Kultur. Der Kulturbegriff bezieht die gesamten Lebensweisen einer Gesellschaft mit ein, einschließlich ihrer Alltagswirklichkeit, ihrer Sprach- und Kulturgewohnheiten. Die didaktische Variante der *Cultural Studies* macht es sich zur Aufgabe, den neuen Kulturbegriff in Form expliziter Themen und Lernszenarien für den Unterricht aufzubereiten. Die Kulturwissenschaft liefert hierzu theoretische Begründungen, im Übrigen auch für die Ausweitung des inhaltlichen Curriculums im Hinblick auf die Zielkulturen. Neue Lehrpläne sind dabei, die Konzentration auf britische oder nordamerikanische Kulturäußerungen aufzugeben. Verstärkt gibt es nun auch Bezüge zu Sprachgemeinschaften, in denen Englisch eine bedeutsame linguistische und kulturelle Funktion übernommen hat.

- Die **Literaturdidaktik** befasst sich mit dem Potential ästhetischer Texte für sprachliche wie bildende Lernprozesse. Im institutionalisierten Sprachlernzusammenhang trifft man häufig auf Zielsetzungen wie ästhetische Erziehung, Förderung von Lesekompetenz und Anbahnung von Fremdverstehen, meist mit Blick auf Sekundarstufe II - Lernende. Diesbezüglich wird derzeit von einem besonders engen Zusammenhang zwischen literarischem Lesen und interkulturellem Lernen ausgegangen. Dabei kann bereits über Texte aus der Gruppe der *simplified literature* und Werken der Jugendliteratur die weitaus größere Lernergruppe der Sekundarstufen I-Lerner in ästhetische, kompetenzfördernde und interkulturelle Lernprozesse einbezogen werden. Die Literaturdidaktik erforscht Idealerweise auch Kriterien für die Textkonstruktion in Lehrbüchern oder didaktisierten Lektüren. Darüber hinaus kann sie einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung einer am Lernenden orientierten texterschließenden und textüberschreitenden Methodik leisten, damit sich Fremdverstehensprozesse schon in vor-literarischen Textbegegnungen initiieren lassen. Auf diese Weise können Lernende, die aufgrund der sprachlichen Hürden noch von Literatur basierten Erkenntnisprozessen ausgeschlossen bleiben müssen, stärker in das schulische Konzept interkulturellen Lernens integriert werden.

## 2. Allgemeine Lektürehinweise für Studium und Praktikum

Während des Studiums der englischen Sprache sollte man sich mit den wichtigsten didaktischen und methodischen Grundbegriffen vertraut machen. Einige werden im Verlauf dieser Handreichungen mit entsprechenden Literaturangaben kurz vorgestellt.

Über aktuelle Probleme der Fachdidaktik informieren **Zeitschriften**:

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

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

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

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

*Fremdsprachen Frühbeginn*. München/Berlin: Domino. *FF* befasst sich in Aufsätzen und Stundenmodellen mit theoretischen und unterrichtspraktischen Fragen zum Fremdsprachenunterricht an der Grundschule.

*Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag. *FSU* enthält Aufsätze zur Theorie und Praxis des Unterrichts in den neueren Sprachen, angereichert durch zahlreiche Arbeitsmaterialien.

- International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Heidelberg: Groos. In *IRAL* finden sich Aufsätze, die sich mit Problemen der allgemeinen und der angewandten Linguistik in ihren verschiedenen Ausprägungen befassen.
- Journal for the Study of British Cultures*. Tübingen: Narr. *JSBC* versteht sich als Plattform für die interdisziplinäre Auseinandersetzung mit kulturwissenschaftlichen Aspekten.
- Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*. Berlin: CVK. *NM* wird vom Fachverband Moderne Fremdsprachen herausgegeben (mit *Die Neueren Sprachen (DNS)* seit Januar 1997 zusammengelegt).
- Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. Dortmund: Lensing. *PNU* ist für Fremdsprachenlehrer/-innen aller Schularten bestimmt, mit unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aufsätzen.
- Studies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press. *SSLA* enthält Forschungsbeiträge zu Problemen und Thematiken, die den Zweitsprachenerwerb und das Lernen fremder Sprachen betreffen.
- Zielsprache Englisch*. München: Hueber. *ZE* publiziert Artikel zu methodisch-didaktischen, linguistischen und sprachlichen Entwicklungen im Bereich des Englischunterrichts in der Erwachsenenbildung.

An **Nachschlagewerken** stehen zur Verfügung:

- Michael Byram (Hrsg.): *Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London & New York: Routledge, 2001.
- Klaus Köhring und Richard Beilharz: *Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik*. München, 1973.
- Hans Eberhard Piepho und Ulrike Karbe: *Fremdsprachenunterricht von A-Z*. Ismaning, 2000.
- Konrad Schröder und Thomas Finkenstaedt (Hrsg.): *Reallexikon der englischen Fachdidaktik*. Darmstadt, 1977.
- Leo Roth (Hrsg.): *Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer*. München, 1980.

**Zusammenfassende Darstellungen** der hier zur Sprache kommenden fachdidaktischen Problembereiche sowie weiterer Bereiche, die das Lehren und Lernen von Sprachen betreffen, können nachgelesen werden bei:

- Ahrens, R., Bald, W.-D. und W. Hüllen (Hrsg.): *Handbuch Englisch als Fremdsprache*. Berlin, 1995.
- Bausch, K.-R., H. Christ, W. Hüllen und H.-J. Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 2003<sup>4</sup>.
- Crystal, D.: *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge, 1987.
- Johnson, K. und H. Johnson (Hrsg.): *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 1998.

Über **Grundfragen** der englischen Fachdidaktik informieren auch:

- Bach, G. und J.P. Timm (Hrsg.): *Englischunterricht*. Tübingen, 1989 und später.
- Borgwardt, U. u.a.: *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. Ismaning, 1993.
- Broughton, G., Ch. Brumfit und R. Flavell (u.a.): *Teaching English as a Foreign Language*. London, 1978.
- Brusch, W., Künne, W. und R. Lehberger (Hrsg.): *Englischdidaktik: Rückblicke - Einblicke - Ausblicke*. Festschrift für Peter W. Kahl. Berlin, 1989.
- Butzkamm, W.: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, 1989.
- Duquette, G. (Hg.): *Second Language Practice*. Clevedon 1995
- Edmondson, W. und J. House: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen, 1993 und später.
- Gehring, W.: *Englische Fachdidaktik. Eine Einführung*. Überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Berlin, 2003.

- Hunfeld, H. und K. Schröder (Hrsg.): *Was ist und was tut eigentlich Fremdsprachendidaktik? 25 Jahre Fachdidaktik in Bayern. Eine Bilanz*. Augsburg, 1997
- Hüllen, W.: *Englisch als Fremdsprache*. Tübingen, 1987.
- Jung, U. O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt, 1997.
- Multhaupt, U.: *Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen*. Ismaning, 1997.
- Stevens, P.: *New Orientations in the Teaching of English*. London, 1978.
- Timm, J.P. (Hrsg.): *Englisch Lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin 1998.
- Vielau, A.: *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. Berlin 1997.
- Weskamp, R.: *Englische Fachdidaktik*. Berlin 2001.

### 3. Geschichte des Englischunterrichts

Nach 1687 konnte an der Ritterakademie Wolfenbüttel Englisch im Rahmen von Privatunterricht erlernt werden. Im 18. Jahrhundert bereiten eine Reihe von wichtigen Entwicklungen den Aufstieg des Englischen zum Kommunikationsmedium und auch zur Lernsprache vor. Mittlerweile hatte sich England politisch wie ökonomisch eine Führungsrolle erstritten. Auch die Personalunion zwischen England und dem Haus Hannover erhöhte die Wertschätzung der englischen Sprache. 1734 entstand mit der Gründung der Universität Göttingen das erste Institut für englische Studien im deutschsprachigen Raum. Ab 1770 wurde das Erlernen der englischen Sprache durch ein stetig wachsendes Angebot an Lehrbüchern und Nachschlagewerken im größeren Umfang möglich. Englischunterricht wird nun auch vereinzelt an berufsbildenden Realschulen erteilt. Die Sprachmeister, muttersprachliche Privatlehrer, bevorzugten die Konversationsmethode. Bis weit ins 19. Jahrhundert vorherrschend jedoch war die altsprachliche, von deduktivem Vorgehen bestimmte Lehrtradition der Grammatik-Übersetzungsmethode. Dabei ist die grammatische Regel Ausgangspunkt. Es schließen sich Hin- und Herübersetzen von Dialogen (z.B. aus Dramen), weiteren literarischen Textauszügen und Sachtexten (z.B. Predigen, Reiseschilderungen) an.

Im 19. Jahrhundert setzt sich Englisch als fakultatives Unterrichtsfach durch. Die USA entwickelten bis Ende des Jahrhunderts Wirtschaftskraft und weltpolitischen Einfluss. England war größte Kolonialmacht, zudem führend in der Industrieproduktion. Im neu gegründeten deutschen Reich sorgten machtpolitische Interessen für eine starke Beachtung des Nützlichkeitsaspekts englischer Sprachkenntnisse. An preußischen Real- und höheren Bürgerschulen wird Englisch 1859 verbindliches Fach, 1881 auch an bayerischen Realschulen. Am Gymnasium hielt sich noch das von Wilhelm von Humboldt vertretene neuhumanistische Bildungsideal mit der Betonung der formalen Bildung des Geistes mittels der alten Sprachen. Erst 1892 nehmen die preußischen Lehrpläne Englisch als wahlfreies Fach auf. Bis zur Reformbewegung sahen sich die Neuphilologen veranlasst, den Beitrag ihres Fachs zur Bildung zu betonen. Noch in den 80 Jahren des 19. Jahrhunderts lauteten die Hauptziele im Schulfach Englisch Lesen und Übersetzen, Aussprache und Grammatikkenntnis. Die Grammatik-Übersetzungsmethode wurde zum Kernpunkt der Kritik in der neusprachlichen Reformbewegung ab 1880. Wilhelm Viëtor forderte in seiner Schrift „Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage“ eine Akzentverschiebung vom Grammatik- und Übersetzungsunterricht hin zu induktiven Verfahren und Sprechfertigkeit. Es gelte, die Schüler zu authentischem Sprachkönnen zu führen. Bildung wird von den Vertretern der Reformbewegung im Bereich Können und Wissen angesiedelt, zu welcher die Vermittlung von Realienkenntnissen führe, d.h. Gegenständen, die auf Alltagsbereiche der Zielkultur referieren, z.B. Institutionen, Sitten und Gebräuche oder historische Entwicklungen. Auf dem Neuphilologentag 1898 in Wien skizzierte Gustav Wendt in 12 Thesen die Orientierung am realistischen Prinzip. In den Lehrmaterialien für den schulischen Unterricht dominierte seit der Jahrhundertwende bis in die sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts die Vermittelnde Methode. Sie setzt primär auf die Vermittlung rezeptiver Kenntnisse, geht von Lektionstexten aus, an die einsprachige Übungen und auch Übersetzungen zur Anwendung des grammatischen Lektionsschwerpunkts gekoppelt sind.

Im Verlaufe des 20. Jahrhundert hat sich die englische Sprache als internationales Kommunikationsmittel durchgesetzt. Die sich früh abzeichnende Entwicklung wird schon zu Beginn des neuen Jahrhunderts von den Kultusbehörden zur Kenntnis genommen. Preußen lässt 1901 Englisch als gymnasiales Pflichtfach zu. Die Zeit bis zum Ausbruch des ersten Weltkrieges ist in der Fachdidaktik gekennzeichnet von der Diskussion um das Für und Wider eines utilitaristisch geprägten

Fremdsprachenunterrichts. Die Gegner der Realienskunde forderten eine kulturkundliche Akzentuierung. Es hieß, nur die Beschäftigung mit Literatur führe zu einem Verständnis der fremden Kultur. In der Kulturkundebewegung wurden zwar erstmals explizit und systematisch interkulturelle Bezüge berücksichtigt, aber zu eigenkulturellen, nationalen Zwecken betrieben. Hans Richert schrieb in den Richtlinien zur preußischen Gymnasialreform von 1925 die Kulturkunde als übergeordnetes Prinzip fest. Das Charakteristische des fremden Volkes solle verstehend gewürdigt und als Folie für das Erkennen des eigenen Volkstums genutzt werden. Mit der nationalsozialistischen Machtergreifung verlor der interkulturelle Aspekt am kulturkundlichen Prinzip gänzlich an Bedeutung, die Schule hatte nun die Erziehung zum Deutschtum voranzutreiben. Aber noch die Richtlinien von 1938 setzen ein positives Englandbild fest. In den Kriegsjahren bis zum Zusammenbruch des Nationalsozialismus beteiligte sich die nun gänzlich zur Volkstumskunde mutierte kulturkundliche Bewegung über die Verleumdung des Kriegsgegners an der Verbreitung nationalsozialistischer Weltanschauung.

Die Nachkriegsjahre prägte in der Fachdidaktik der Wille, über die Befähigung der Schüler zur Kommunikation und über Kenntnisse zielkultureller Lebensbedingungen an der Völkerversöhnung beizutragen. In welchem Verhältnis die Fremdsprache als Gebrauchs- bzw. als Bildungssprache zu vermitteln sei, ist bis heute nicht ganz entschieden. Nach Aufnahme des Englischen in die Fächergruppe der Hauptschule im Jahre 1964 rückten erst einmal pragmatische Gesichtspunkte, auch für andere Schulformen, in den Vordergrund. War der Unterricht bis zu Beginn der 70er-Jahre noch auf imitativ-reaktive Lernverfahren ausgerichtet, so modifizierte später das Richtziel 'kommunikative Kompetenz' die allgemeine Zielsetzung 'Kommunikationsfähigkeit'. Mit dem Sprechaktbezug sah man die Bedeutung des situativen und kulturellen Kontextes bei der Kommunikation, d.h. den tatsächlichen Sprachverwendungszusammenhang, am besten berücksichtigt. Entsprechend erfolgt heute die progressionale Stufung der Lehrpläne nach Redemitteln, denen dann Strukturen, Wörter etc. zugeordnet werden. Das erzieherische Richtziel verlagerte sich unter dem Einfluss der Bildungsreform auf die Anbahnung sozialer Interaktionskompetenz und Emanzipation.

#### Auswahlbibliographie:

- Finkbeiner, C.: „Die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts aus historischer Perspektive: Von der Arbeitsteiligkeit zur Sprachenteilung?“ In: *NM* 3/1996, S. 160-167.
- Hars-Hanke, I. und W. Zydati (Hrsg.): *1945 - 1985. Vierzig Jahre Englischunterricht für alle*. Berlin, 1986.
- Howatt, A.P.R. *A History of English Language Teaching*. Oxford, 1984.
- Hüllen, W. (Hg.): *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt, 1979.
- Klippel, F.: *Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden*. Münster, 1994.
- Lehberger, R.: *Englischunterricht im Nationalsozialismus*. Tübingen, 1986.
- Macht, K.: *Methodengeschichte des Englischunterrichts*. 3 Bde. Augsburg, 1989.
- Raddatz, V.: *Englandkunde im Wandel deutscher Erziehungsziele 1886-1945*. Kronberg/Ts., 1977.
- Rülcker, T.: *Der Neusprachenunterricht an höheren Schulen*. Paderborn, 1984.
- Schröder, K. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht 1500-1800*. Wiesbaden, 1992.
- Walther, A., v.: *Zur Geschichte des Englischunterrichts an höheren Schulen*. Augsburg, 1982.

## 4. Sprachliche Lernziele

Welche fachinternen Haupt- und Grobzielsetzungen im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht verwirklicht werden sollen, richtet sich nach den kultusministeriellen Vorgaben der jeweiligen Bundesländer. Die Entwicklung von linguistischen (Sprachmittel), soziokulturellen (Faktenwissen, Fremdverstehen) und diskursiven (Sprechaktplatzierung) Fähigkeiten in der Sprachrezeption und -produktion erfolgt über die Festlegung von kognitiven, affektiven, pragmatischen und soziokulturellen Lernzielen. Zusammen mit den Lerninhalten bilden sie in ihrer Summe ein Curriculum. Lernziele/Qualifikationen/Lerninhalte zu gewinnen und zu beschreiben sowie ihre Begründung und Evaluation sind Gegenstände der Curriculumforschung. Diese finden jedoch nur zum Teil in offiziellen Richtlinien bzw. Lehrplänen ihren Niederschlag, die als verbindlich anzusehen sind.

In Bezug auf die linguistische Gestaltung von Lehrplänen können grob strukturelle und funktional-notionale Lehrpläne unterschieden werden. Strukturbasierte Lehrpläne beschreiben den intendierten Lernfortschritt primär mittels syntaktischer Strukturen, z.B. *present tense* und entsprechender patterns

zur Realisierung, z.B. *I inform you*. Bei einer funktional-notionalen Kategorisierung werden die Sprachelemente zuerst hinsichtlich ihrer Funktionen in einer Interaktion präsentiert, z.B. jemanden informieren. So können Lernende erkennen, was eine Struktur kommunikativ leistet. Eine an Sprachfunktionen und ihren Referenzbereichen -sogenannten Notionen wie z.B. Zeit, Dauerorientierte Lernplanung hat einen völlig anderen Aufbau als strukturbasierte Zusammenstellungen, die sich auf eine nach systemlinguistischen Kategorien gestufte Aneinanderreihung (Progression) des sprachlichen Lernmaterials vom Leichten zum Schweren konzentrieren:

Als fachspezifisches Richtziel des Englischunterrichts gilt die Befähigung der Lernenden zur kommunikativen Kompetenz. Kommunikativ kompetent ist ein Sprecher, wenn er zu den linguistischen Beständen auch die Fähigkeit erworben hat, seine Redeabsichten den vorgefundenen Umständen angemessen und in der Situation üblich zu versprachlichen. Hier zeigt sich bereits, dass kommunikative Kompetenz eine enge Verbindung von linguistischer Kompetenz mit soziokulturellen Verstehensdispositionen voraussetzt. Linguistische Kompetenzen sind Ausdruck rezeptiver und produktiver Fähigkeiten. Sie ergeben sich aus dem Zusammenwirken phonologischer, lexikalischer, syntaktischer und semantischer Fertigkeiten. Ein systematischer Lehrgang beginnt mit der Schulung von Fertigkeiten, die kontinuierlich in Rezeptions- und Produktionsprozesse integriert werden. Fertigungsbezogene Lernziele umfassen im Bereich Phonologie die Berücksichtigung/Wahrnehmung von Lautunterschieden. Im lexikalischen Bereich geht es um die Auswahl/Anwendung des Lexikons. Grammatische Fertigkeiten werden eigens geschult, um die akzeptable Versprachlichung syntaktischer Strukturen bzw. das Erkennen der strukturellen Bedeutung einer Wortfolge sicherzustellen. Semantische Fertigkeiten sollen zum Erkennen von Bedeutung bzw. zum Auswählen kontextuell/intentional passender Redemittel führen. Über *Receptive Competence* verfügt dann, wer Gehörtem Bedeutung zuordnen und Gelesenem Sinn entnehmen kann. Erfolgreiche Rezeption setzt das Erkennen der Textinformation und -intention voraus. Zudem ist sie vom Grad des Erfassens der linguistischen, soziokulturellen und situativen Bedingungen eines Textes abhängig. *Productive Competence* liegt vor, wenn man eine Redeabsicht partnergerecht, sachgerecht, angemessen und in der Situation üblich versprachlichen kann. Verlangt werden schriftliche/mündliche Kompetenzen bei dialogischen (*face to face*) und bei mündlichen/schriftlichen monologischen (Bericht, Erzählung) Sprachproduktionen. Es zeigt sich demnach, dass ein auf das Sprachlernen ausgerichteter Unterricht, in dem kommunikative Kompetenz als mechanische Sprechfertigkeit aufgefasst wird, zu kurz greift. Die neuformulierten Ziele der jüngeren Lehrplangeneration haben zu einer deutlichen Stärkung der kulturellen Kompetenz (kulturelle, landeskundliche, literarische Lernziele) geführt. Darüber hinaus wird im Englischunterricht auch eine fächerübergreifende Kompetenz vermittelt, die zur formalen Bildung, zur Sozialisierung und Autonomie der Lernenden beiträgt. Hierzu gehören Strategien der Informationsbeschaffung und Erschließung neuer Wissensgebiete, Interpretation und Analyse von Texten o. Ä. Ebenfalls vor diesem Hintergrund zu sehen sind die im Zusammenhang mit der „kognitiven Wende“ und dem „autonomen Lernen“ derzeit in der fachdidaktischen Forschung intensiv diskutierten Lernstrategien und Lerntechniken. Sie scheinen wesentlich die Vorbereitung, Steuerung und Kontrolle fremdsprachlichen Verhaltens zu beeinflussen; das Lernen der englischen Sprache zu lehren, wird deshalb verstärkt zur Aufnahme in Lehrpläne empfohlen.

#### Auswahlbibliographie:

- Girard, D.: *Selection and Distribution of Contents in Language Syllabuses*. Straßburg, 1988.  
Gnutzmann, C. u.a.: *Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich: Perspektive 2000*. Frankfurt, 1992.  
Gnutzmann, C. (Hrsg.): *Teaching and Learning English as a Global Language*. Tübingen, 1999.  
van Ek, J.A.: *Objectives for Foreign Language Learning*. Vol. 1: Scope; Vol. 2: Levels. Straßbourg, 1986.  
van Ek, van, J. A. und L. G. Alexander: *Threshold Level English*. Oxford, 1980.  
White, R.V.: *The ELT Curriculum*. Oxford, 1988.



## 5. Methodenkonzeptionen

In Methodenkonzepten werden von einer bestimmten Auffassung von Sprache und Sprachenlernen aus Lernziele formuliert und Lernstoffe strukturiert. Diese Entscheidungen sind Grundlage für die Entwicklung von Verfahren der Darbietung, der Verankerung der Lernstoffe sowie deren Aufbereitung in Lehrmaterialien. Theoretisch begründet werden Methoden primär mit Bezug auf linguistische und lernpsychologische Richtungen. In einem Fremdsprachenlehrgang nach der audiolingualen Methodenkonzeption wird authentisches, primär mündliches Material aus der Alltagssprache über imitativ-reaktive Übungsformen bei stetiger Wiederholung auf der Basis grammatischer *patterns* vermittelt, häufig im Sprachlabor. In der audiovisuellen Methodenkonzeption wird gesteigerter Wert auf Anschaulichkeit und Situativität über auditive und visuelle Medien gelegt. Für beide Konzeptionen gilt das Primat der Einsprachigkeit. Die Verwendung der Muttersprache dagegen ist in der bilingualen Methodenkonzeption, die aus der audiolingualen und z.T. audiovisuellen Methode hervorging, bei der Bedeutungsvermittlung ausdrücklich vorgesehen. Im kommunikativen Ansatz gewinnen pädagogische Aspekte wie Lernerzentriertheit, Motivation, Rhythmisierung sowie Erfahrungsbezogenheit der Lerninhalte an Bedeutung, die Sprachverwendung wird als Handlung aufgefasst, entsprechend sollen Übungen partnerorientiert gestaltet sein. Alternative Methodenkonzeptionen wie Suggestopädie (Präsentation fremd-/muttersprachlicher Redemittel im 'Lernkonzert') oder *Community Language Learning* (Lehrkraft als Sprachberater im autonomen Lernerdiskurs) sind phasenweise auf die Schulrealität übertragbar. Die Methode des *Total Physical Response* (motorisches Reagieren auf Imperative) findet im Frühbeginn zunehmend Beachtung.

Als Methode im weiteren Sinne kann man auch das bilinguale Unterrichten auffassen, d.h. das Lehren und Lernen auf Deutsch und auf Englisch. Im Gegensatz zu herkömmlichem Englischunterricht versucht man im bilingualen Unterricht, die Fremdsprache vor allem als Kommunikationsmittel und als Arbeitssprache ins Spiel zu bringen. Meist ab dem dritten Lernjahr und vornehmlich an Gymnasien werden Lehrplanthemen aus den Sachfächern Erdkunde, Geschichte etc. weitgehend fremdsprachlich erarbeitet und somit zum eigentlichen Lehr- und Lerngegenstand.

### Auswahlbibliographie:

- Bach, G.; Niemeier, S. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/M. 2000.
- Bufe, W. (Hrsg.): *Moderne Sprachlehrmethoden. Theorie und Praxis*. Darmstadt 1991.
- Ortner, B.: *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning, 1998.
- Real, W.: *Methodische Konzeptionen von Englischunterricht*. Paderborn, 1984.
- Richards, J. C. und Th. S. Rodgers: *Approaches and Methods in Language Teaching*. New. Cambridge, 2001.
- Vielau, A.: *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. Berlin, 1997.

## 6. Analyse und Planung von Englischunterricht

Im Laufe Ihres Studiums werden Sie in Praktika Unterricht beobachten und auch selbst gestalten. Praktika sind in erster Linie Unterrichtshospitationen. Über die gezielte Beobachtung sollen sich Studierende Einblicke in die curriculare, fachdidaktische, pädagogische und methodische Konzeption von Unterrichtseinheiten verschaffen. **Allgemeine Voraussetzungen**, die für jede Schulform/Schulart zu prüfen sind, betreffen:

- Individuallage der Klasse: (Zusammensetzung, soziale Herkunft der Schüler, Gruppenbildung, Leistungsfähigkeit und -bereitschaft)
- Stellenwert des Englischen: (Verhältnis zur Stundenzahl anderer Fächer, Englisch erste, einzige oder zweite Fremdsprache, Pflicht- oder Wahlpflichtfach)
- Motivationsfördernde Elemente:(z.B. Schüleraustausch, Partnerschulen, andere interkulturelle Kontakte z.B. *Electronic-Mail*-Projekte)

**Kriterien für die Unterrichtsbeobachtung** können sein:

- die fachdidaktische Zielsetzung:
- Auswahl und Formulierung der Lerninhalte und Feinziele

- Realisierung des didaktischen Konzepts
  - die fachwissenschaftliche Komponente des Lerninhalts
  - das methodische Vorgehen:
- Auswahl von Sozial- und Arbeitsformen, Medieneinsatz
- Frage- und Gesprächstechnik
- Lernzielkontrolle
- Angemessenheit der Leistungsforderung in Bezug auf die Lerngruppe
  - Zeiteinteilung und Unterrichtstempo

Einzelne Aspekte dieser allgemeinen Kriterien sollen nun für die verschiedenen Schulstufen Grundschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II spezifiziert werden.

## 6.1. Englisch an der Grundschule

In allen Bundesländern wird Englisch mittlerweile auch an der Grundschule unterrichtet, nach dem Prinzip der Ganzheitlichkeit. Drei Lehrverfahren des Frühbeginns sind derzeit Gegenstand der fachdidaktischen Diskussion. 1: Das Konzept der „Begegnung mit Sprachen“ sieht kein eigenständiges Fach Englisch (oder einer anderen Begegnungssprache) vor. Die Fremdsprache soll vielmehr ohne Lernzielsteuerung in den Unterricht der anderen Fächer integriert werden. Vorrangig geht es seinen Befürwortern um interkulturelles und soziales Lernen. Das Begegnungskonzept ist projektorientiert angelegt und gibt musischen wie spielerischen Aktivitäten breiten Raum. Ein messbarer Zugewinn an sprachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten wird nicht beabsichtigt. 2: Der systematische Fremdsprachenunterricht im Frühbeginn dagegen strebt einen an Themen und Situationen orientierten Fremdsprachenunterricht mit dem Ziel an, über eine zusammenhangsbezogene Sprachvermittlung elementare Kommunikationsfertigkeiten zu entwickeln. Betont wird die mündliche Ausdrucksfähigkeit, was wiederum die besondere Schulung des Hörverstehens voraussetzt. Imitationsfreude und Sprechbereitschaft von Grundschulkindern berücksichtigt ein vorwiegend imitativ-reaktiver Spracherwerb, der auf eine Bewusstmachung grammatischer Zusammenhänge weitestgehend verzichtet. Die Unterrichtsgestaltung ist spiel- und handlungsorientiert; sie bezieht musische Arbeitsformen und „Phantasiereisen“ ein, ist mediengestützt, integriert als Kommunikationsmedium die Handpuppe und basiert auf einem ständigen Wechsel der Arbeitsweisen. Letzteres bedeutet, dass im Artikulationsrahmen einer Unterrichtseinheit neben kleinen, überschaubaren Dialogszenen stets auch mehrere Phasen für *songs*, *games* und praktische Tätigkeiten reserviert sind. 3: Das Modell der integrierten Fremdsprachenarbeit versucht die wichtigsten Aspekte der beiden anderen Konzepte zu verbinden. Für Begegnungen mit der fremden Sprache und Kultur sollen alle schulischen Lernbereiche sowie fächerübergreifende Projekten sorgen, in einzelnen Phasen ist die Vermittlung von Redestrategien wie z.B. „Kontakt aufnehmen und fortsetzen“, „Gefühle ausdrücken“, „etwas darstellen und beschreiben“ vorgesehen. Der fremdsprachliche Aneignungsprozess soll demnach über eine kommunikative, nicht über eine linguistische Progression erfolgen.

### Auswahlbibliographie:

- Bleyhl, W.: *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht-Storytelling*. Hannover, 2002.
- Bliesener, U. und P. Edelenbos: *Früher Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Praxis*. Stuttgart, 1998.
- Brewster, J, Ellis, G, und D. Gerard: *The Primary English Teacher's Guide*. New. London, 2002.
- Brumfit, C. (Hrsg.): *Teaching English to Children. From Practise to Principle*. Oxford, 1990.
- Doyé, P.: *The Intercultural Dimension. Foreign Language Education in the Primary School*. Berlin, 2000.
- Edelhoff, Ch. (Hg.): *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus. Eine praxisnahe Orientierungshilfe*. Hannover, 2003
- Hellwig, K.: *Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen. Dargestellt am Beispiel Englisch*. Ismaning, 1995.
- Jaffke, C.: *Teaching Foreign Languages in Elementary Education. Why and How?* Stuttgart, 1989.
- Klippel, F.: *Englisch auf der Grundschule*. Berlin, 2000.
- Kubaneck-German, A.: *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Zur Entwicklung eines Leitbegriffs früh beginnender fremdsprachlicher Lehre*. Habil. Eichstätt, 1996.

- Neusprachliche Mitteilungen* 2/1993 Themenheft: „Fremdsprachen in der Grundschule“.  
 Sarter, H.: *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule*. Darmstadt, 1997.  
 Sauer, H. (Hrsg.): *Englisch auf der Primarstufe*. Paderborn, 1974.  
 Schmid-Schönbein, G.: *Didaktik: Frühbeginn Englisch*. Berlin, 2001.  
 Stern, H.H.: *Foreign Languages in Primary Education*. Oxford, 1975.  
 Vollmuth, I.: „Phonologisches Schreiben: Auf neuen Wegen im englischen Schriftsprachenerwerb.“  
 In: *FF* 1/2002, 27-34.

## 6.2. Die Sekundarstufe I

Der Anfangsunterricht in der Jahrgangsstufe 5 hat als gemeinsame Basis an allen Schultypen das Ziel, die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten zu initiieren. Hier werden die Grundlagen für eine regsame und verfügbare Kommunikationsfähigkeit gelegt. Als Kernproblem ergibt sich, die begrenzten Sprachmittel so anzuordnen, dass sie immer wieder motivierende Kontexte herstellen und auch über den didaktisch angezeigten langen Zeitraum von den Lernenden gerne geübt werden. Von großer Bedeutung sind deshalb mediengestützte situative Unterrichtsverfahren. Ein handlungsorientiertes Vorgehen, ganzheitliche, anschauliche Verfahren, der häufige Wechsel an Sozialformen, Übungsstrukturen und Sprechansätzen, aufgelockert durch Lernspiele, Songs, *chants*, Reime, kleinere Projekte sowie die Anwendung von grundlegenden Lerntechniken, erhöhen die Lernbereitschaft und helfen, das Gelernte auf schülergemäße Art zu verankern. Beim Aufbau einer Lehrinheit unterscheidet man die drei Phasen Sprachaufnahme, Sprachverarbeitung und Sprachanwendung. Das Dreiphasenmodell kann für die Schulung aller Teilkompetenzen zweckdienlich sein. Bereits im Anfangsunterricht werden, unter Berücksichtigung der Voraussetzungen und Sprachlernbedürfnisse der Lerngruppe, Lerninhalte nach Sprechansätzen/Rollen/Situationen zusammengestellt. Die Sprachverwandtschaft des Englischen mit dem Deutschen kann bei der Entscheidung über die Aufnahme eines Lexems/ einer Struktur in die Lehrgangsp Progression ebenso eine Rolle spielen wie der Aspekt der Erfahrungsbezogenheit. In den ersten Monaten Englisch erfolgt in der Regel ein kommunikationsorientiertes intensives Aussprache- und Sprechtraining, um die Fähigkeit zu fördern, phonetische Eigentümlichkeiten der Zielsprache zu artikulieren wie phonetische Unterschiede wahrzunehmen. Landeskunde wird immanent vermittelt. Von den vier Grundfertigkeiten (den *skills: listening, speaking, reading, writing*), die jeweils sprachliche wie kommunikative Fähigkeiten umfassen, gilt der Ausbildung der Hörverstehenskompetenz besondere Aufmerksamkeit. Hörverstehen ist Grundlage und Vorbedingung für die zur Konsolidierung des sprachlichen Materials verwendeten reproduktiven Übungsformen. Darüber hinaus bildet Hörverstehen die Voraussetzung für den Aufbau einer zunächst elementaren Sprechfertigkeit. Methodisch herrscht im Anfangsunterricht das Prinzip vor, nur vorher Gehörtes zu sprechen, nur vorher mündlich Behandeltes zu lesen und nur vorher Gelesenes auch zu schreiben. Differenziert nach Schultyp wird vor allem im Hinblick auf die linguistische/sprechaktbezogene Progression, das Lerntempo, den Umfang der Lerninhalte sowie ihre Präsentation bzw. Form/Intensität der Behandlung.

Elementare Fertigkeiten des Englischen in den Bereichen Aussprache, Grammatik, Wortschatz und Sprachfunktion sollten nach zwei Jahren Anfangsunterricht weitgehend verankert sein. Die Bewältigung linguistisch vorhersehbarer alltäglicher Sprechsituationen kann auf der Basis des Curriculums der Spracherwerbsphase gelingen. Ab dem 3. Lernjahr beginnt im Allgemeinen die Phase des Sprachausbaus. Sie zeichnet sich durch eine stärkere Betonung des kognitiven Lernens aus. Durch kognitive Lernprozesse soll dem Schüler die Bedeutung, Funktion und Form von sprachlichen Regelmäßigkeiten bewusst werden. Den kontinuierlichen Ausbau kommunikativer Fähigkeiten in den Fertigungsbereichen Hören/Sprechen ergänzen nun Maßnahmen, die der Entwicklung der Lesefähigkeit dienen. Textbasis ist hauptsächlich das Lehrbuch, allmählich kommen Lektüren hinzu. Trainiert werden das sinnerfassende (intensive/statarische), auf das Erschließen des Textinhalts gerichtete Lesen; mit Ganzschriften und vereinfachten Originaltexten auch das extensive (kursorische) Lesen. Vornehmlich Realschule und Gymnasium leiten die Lernenden zur Produktion eigener Texte an. Zunächst werden analog zu sprachlichen Vorbildern Texte reproduziert; es schließen sich serielle Schreibphasen an, die allmählich in freie Textfassungen münden. Die Lernpensen in den Bereichen Wortschatz und Grammatik sind durch die in Lehrwerken unterrichtspraktisch umgesetzten Lehrpläne weitgehend vorgegeben. Um bis zu 1400 neue Wörter erweitert sich, je nach Schulform, der aktive Wortschatz der Lernenden pro Jahr (Anfangsunterricht etwa 400). Wichtig wird die konsequente Schulung im Umgang mit Lerntechniken (Arbeit mit dem Wörterbuch, Anwendung von Wortbil-

dungsregeln, Bedeutungerschließung aus dem Kontext, rezeptive Beherrschung der Lautschrift), mit der auch die Arbeit am passiven Wortschatz vorangetrieben wird. Ab dem 3. Lernjahr soll sich das phonetische, lexikalische und grammatikalische System auf der Ebene von Sprachfunktionen kontinuierlich erweitern. Solche Kenntnisse werden heute im Sinne eines landeskundlichen Orientierungswissens für bedeutsam gehalten. Auch thematisch erfolgt Landeskunde in der Aufbauphase interkulturell akzentuiert, in Form einer expliziten Auseinandersetzung mit erfahrungsbezogenen zielkulturellen Themen zu Großbritannien/USA.

Jeder Schultyp hat spezifische Bedingungen und Zielsetzungen, eine Differenzierung des Englischunterrichts ist damit unvermeidlich. In der Hauptschule steht die Schulung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit im Vordergrund. Realschule und Gymnasium fördern im Hinblick auf die Bearbeitung von *comprehension texts* und auf das Verfassen eigener Texte durch den Schüler darüber hinaus verstärkt die schriftliche Ausdrucksfähigkeit. An Haupt- und Realschule legt die praktische Verwertbarkeit des Englischen im künftigen Berufsleben die Abschlussprofile fest. Die gymnasiale Mittelstufe orientiert sich diesbezüglich am Anforderungsniveau der Sekundarstufe II, wo Diskursfähigkeit und Vertrautheit mit texterschließenden und textüberschreitenden Methoden das wissenschaftspropädeutische, auf Erkenntnisgewinn abhebende Arbeiten konstituieren.

#### Auswahlbibliographie:

- Bleyhl, W.: „Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1/1993, S. 121-130.
- Detering, K. u.a.: *Englisch auf der Sekundarstufe I*. Hannover, 1978.
- Gehring, W.: *Englisch unterrichten auf der Sekundarstufe I*. Donauwörth, 2002.
- Hecht, K. und L. Waas: *Englischunterricht konkret*. Donauwörth, 1995<sup>6</sup>.
- Johnson, K.: *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow, 2001.
- Krashen, St. und T. D. Terrell: *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, 1983
- Piepho, H.-E.: *Die ersten Wochen Englischunterricht*. Hannover, 1975.
- Piepho, H.-E.: *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I*. Theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzeptes. Limburg, 1979.
- Rautenhaus, H.: *Der lernschwache Englischschüler*. Berlin 1978.

### 6.3. Die Sekundarstufe II (gymnasiale Oberstufe)

Die noch stark zielorientierte Sprachaufbauarbeit in der Sekundarstufe I wird in der Sekundarstufe II durch eine komplexe Erweiterung und Vertiefung des Plateaus auf der Wortschatz-, Struktur- und Sprechaktebene weitgehend abgelöst. Die angestrebte Hinführung der kommunikativen Fähigkeiten auf Diskursniveau sind an den Aufbau von Kulturkompetenz über die Beschäftigung mit anspruchsvollen landeskundlichen Inhalten und originalen literarischen Texten gekoppelt. Zu einer zentralen Zielbestimmung ab der 11. Klasse wird der kritische Umgang mit Texten, der zu tieferen Einsichten in Funktion und Erscheinungsformen der Literatur verhelfen und eine problemorientierte Auseinandersetzung mit gegenwartsbezogenen landeskundlichen Themen beispielsweise aus Politik, Gesellschaft, Erziehung und Technologie fördern soll. Die literarischen/landeskundlichen Lernbereiche werden nicht mehr ausschließlich auf die Zielsprachengebiete Großbritannien/Irland/USA bezogen. Zum dritten traditionellen Lernbereich der Sekundarstufe II, der Sprachvermittlung, gehören für einige kultusministerielle Richtlinien auch Dolmetschen, Übersetzen und Sprachreflexion. Eine Differenzierung der Inhalte, Ziele und Arbeitsweisen ergibt sich aus dem System der Grund- und Leistungskurse. Vor allem als Leistungskurs ist Englisch durch die Einführung in wissenschaftliche Arbeitsweisen auf die Ausbildung der Studierfähigkeit des Kollegiaten ausgerichtet.

In der Sekundarstufe II gibt es keine Lehrwerke mehr. Arbeitsgrundlage für den empfohlenen themenorientierten Kursunterricht sind Oberstufenlesebücher und landeskundliche Textsammlungen mit einer Auswahl verschiedener Textsorten (Gedichte, Interviews, Berichte, Tabellen etc.) zu Sachthemen wie „America's Social Problems“, „The Troubles of Ireland“ oder „Genetic Engineering“. In Verbindung mit aktuellen Texten der Informationsmedien und literarischen Werken im Original sorgen sie für das notwendige breite Spektrum an Kommunikations- und Kulturformen zum Abbau von Fremdheit und gleichermaßen der Routinisierung von Transfertechniken.

#### Auswahlbibliographie:

- Ahrens, R. und H. Antor (Hrsg.): *Text - Culture - Reception. Cross-cultural Aspects of English Studies*. Heidelberg, 1992.
- Antor, H. (Hrsg.): Themenheft: „Shakespeare Alternativ“. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 6/ 1997.
- Bliesener, U. und K. Schröder: *Elemente einer Didaktik des Fremdsprachenunterrichts auf der Sekundarstufe II. Didaktische Reflexion, Entwürfe und Modelle*. Frankfurt/M., 1979.
- Bredella, L. und W. Delanoy (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 1999.
- Buttjes, D. und M. Byram (Hrsg.): *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, 1992.
- Fachverband Moderne Fremdsprachen (Hrsg.): Themenheft „Englisch in der gymnasialen Oberstufe“, in: *Neusprachliche Mitteilungen* 3/1998.
- Frankel, M.A., Mackiewicz, W.W. und D. Wolff (Hrsg.): *British Cultural Studies in Higher Education in Germany*. Köln, 1995.
- Hinz, K. und P. Schmidt: „Prozessorientierte Schulung der Textproduktion im Englischunterricht der Sekundarstufe II“. *PNU* 1/1995, S. 13-24.
- Kramer, J: *British Cultural Studies*. München, 1997.
- Meyer, M.A.: *Didaktik für das Gymnasium. Grundlagen und Perspektiven*. Berlin, 2000.
- Multhaupt, U. und D. Wolff (Hrsg.): *Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt, 1992.
- Nünning, A. (Hrsg.): Themenheft: „Teaching Novels“. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 4/ 1997.
- Nünning, A. (Hrsg.) Themenheft: „Teaching Plays“. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1/ 1998.
- Stern, H. H.: *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, 1987.
- Volkman, L. (Hrsg.): Themenheft: „Poetry“. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 5/ 1998.
- Werlich, E.: *Praktische Methodik des Fremdsprachenunterrichts mit authentischen Texten*. Berlin, 1986.

#### 6.4. Der eigene Unterrichtsversuch

Die vorausgehenden Unterrichtsbeobachtungen können eine wichtige Hilfe für erste Lehrversuche sein. In der Hospitation erprobte Methoden und Techniken sollten für die eigene Unterrichtsvorbereitung jedoch kritisch reflektiert und nicht nur nachgeahmt werden.

Die Planung einer Unterrichtseinheit beginnt mit der Sachanalyse des Lerngegenstands aus fachwissenschaftlicher Perspektive. Eine Sachanalyse erhellt vorgängig zu erwartende Schwierigkeiten eines Unterrichtsgegenstands. Die Ergebnisse beeinflussen die Maßnahmen in Bezug auf die Auswahl der Schwerpunkte, die didaktisch-methodischen Planungsschritte sowie die beabsichtigten Lernziele. Es folgt darauf eine genauere theoretische Festlegung der Lernziele, -inhalte und Lehrverfahren.

**Lernziele** beschreiben das intendierte, beobachtbare Endverhalten des Schülers. Die Curriculumforschung unterscheidet Richt-, Grob- und Feinziele. Um ein übergeordnetes Global- oder Richtziel (z.B. Fähigkeit, Gespräche über Sachverhalte zu führen) zu erreichen, muss der Lernprozess in einzelne Lernschritte aufgeteilt (operationalisiert) werden. Bei anderen als sprachbezogenen Fertigkeiten sind der Operationalisierung von Lernzielen Grenzen auferlegt. Für jede Unterrichtsstunde werden Feinziele festgesetzt. Übergeordnete Ziele lassen sich nur durch eine Staffelung (Taxonomie) von Feinzielen anbahnen. Lernziele können unterteilt werden in:

- kognitive (auf Einsicht begründete)
- affektive (Haltungen, Einstellungen betreffende)
- psychomotorische/instrumentelle/mechanische Tätigkeiten)
- pragmatische (zum Handeln befähigende)

Den Vollzug einzelner Lernziele beim Schüler zu überprüfen ist der Sinn einer Lernzielkontrolle. Wie die Operationalisierung ist auch die exakte Überprüfung von Lernzielen nur in beschränktem Umfang zu verwirklichen.

**Lerninhalte** sind die konkreten, im Hinblick auf die Lernziele ausgewählten Gegenstände des Unterrichts. Aus der Sachanalyse gewonnene Erkenntnisse müssen in der Wahl der Lehrverfahren des methodischen Entwurfs Berücksichtigung finden.

**Lehrverfahren** betreffen die Wege der Darbietung und Aufnahme dieser Inhalte. Sie schließen den Medieneinsatz mit ein (z.B. Dialogisieren von Filmsequenzen) und beeinflussen die Wahl der Sozialformen (z.B. Einüben von Redemitteln in Partnerarbeit). Kognitive Lehrverfahren (z.B. Herleiten einer Regel) appellieren an die Einsicht des Schülers in die dargebotenen Zusammenhänge. Pragmatische Lehrverfahren (z.B. der Einsatz von *flow charts*) fördern das Sprachhandeln in Situationen, imitative Lehrverfahren (z.B. Chorsprechen) dienen der Habitualisierung gewisser Lernelemente. Grundsätzlich sollte ein moderner Unterricht im Fach Englisch handlungsorientiert konzipiert sein.

Ein **handlungsorientierter** Englischunterricht spricht alle Sinne des Lernenden an. Somit ist er ganzheitlich ausgerichtet. Die Unterrichtsgestaltung strebt eine enge Verbindung von inhaltlichem Engagement mit praktischen Tätigkeiten an. Die erwünschte Eigeninitiative der Lernenden wird darüber hinaus begünstigt, wenn die Lernprozesse im Umfeld der unmittelbaren Schülererfahrung angesiedelt sind. Handlungsorientiertes Lernen wird gefördert durch:

- Kreative Verfahren, z.B. fragmentarische Texte vervollständigen
- Instrumentell akzentuierte Aufgabenstellungen, z.B. in Anwendung der Puzzletechnik
- Schüleraktivierende Methoden, z.B. *action songs*, Bewegungs-, Lernspiele
- Projekte: eine praktische Aufgabe wird nach festgelegten Planungsschritten über Denken und Tun in Form eines präsentationsreifen Produkts gelöst, z.B. *English around us*.
- Lernstationen: Verschiedene fertigkeitbasierte Arbeitsaufträge, die an mehreren Orten im Klassenzimmer positioniert sind, werden von den Lernenden nach einer frei wählbaren Reihenfolge in unterschiedlichen Sozialformen lehrerunabhängig bearbeitet.
- Simulationen: inszenierte Handlungsräume, in denen aus der Perspektive möglicher zukünftiger Rollen realitätsnahe Aufgaben sprachaktiv bewältigt werden, z.B. in Computerbasierten Aufgabenstellungen.
- Freiarbeit/offener Unterricht: aus einem zur Verfügung stehenden Pool an Arbeitsmitteln wählen die Lernenden Thema, Materialform, Arbeitsplatz, beschäftigen sich mit ihnen ergebnisorientiert in Selbsttätigkeit und bestimmen ihr eigenes Lerntempo. Zu selbsttätigem Denken und Handeln sollen die Materialien selbst anregen, z.B. solche nach dem Puzzle-, Lotto-, Memory-Prinzip.

Der Wechsel von Lehrverfahren und Sozialformen trägt wesentlich zur Auflockerung des Unterrichts bei. So werden Motivation und Eigeninitiative des Schülers gefördert. Letztendlich aber ist die Wahl der Sozialformen abhängig von den Lernzielen und Lehrverfahren. An **Sozialformen** des Englischunterrichts können im Wesentlichen unterschieden werden:

- Frontalunterricht
- Gruppenarbeit
- Partnerarbeit
- Einzelarbeit
- Lehrerunabhängiger Medienunterricht: programmiertes Lernen/Üben
- Lehrerabhängiger Medienunterricht : Medien als Lehrverfahren
- Schülerreferat
- Rundgespräch
- Lernen durch Lehren: Schülerzentrierte, interaktive Inputverarbeitung

#### Auswahlbibliographie:

- Beyer-Kessling, V. u.a.: *Die Fundgrube für den handlungsorientierten Englischunterricht. Schüleraktivierende Übungen und Spiele*. Berlin 1990.
- Bundesgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (Hrsg.): *Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie*. Neue Ausgabe. München, 1996.
- Crookall, D. und R. Oxford: *Simulation, Gaming and Language Learning*. New York, 1990.
- Doyé, P.: *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. Hannover/Dortmund, 1975.
- Finkbeiner, C.: „Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht“. *FSU* 1/1996, 12-19.
- Finkbeiner, C.: „Möglichkeiten der grammatischen Kognitivierung, in: *FUE* 4/1996, 52-57.
- Gehring, W.: *Englisch unterrichten*. Donauwörth, 2002.

- Gnass-Franke, T.: „Freiarbeit im Englischunterricht - Möglichkeiten des partnerschaftlichen Handelns. Ein Erfahrungsbericht.“ *DNS* 4/1993, 358-380.
- Hecht, K./ Waas, L.: *Englischunterricht konkret*. Donauwörth, 1995<sup>6</sup>.
- Kieweg, W.: „Alternative Konzepte zur Vermittlung von Grammatik“. *FUE* 4/96, 4-12.
- Klippel, F. (Hrsg.): Themenheft „Spiele“. *Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch*. 5/1998.
- Klippel, F.: *Treasure Chest. Übungen und Kopiervorlagen für einen aktiven Englischunterricht*. Berlin, 1997.
- Legutke, M.: *Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte für schüleraktiven Englischunterricht*. Bochum, 1988.
- Mindt, D.: *Unterrichtsplanung Englisch für die Sekundarstufe I*. Neubearbeitung. Stuttgart, 1995.
- Müller, B.-D. (Hg.): *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht*. Experimente aus der Praxis. Berlin, 1989.
- Pallasch, W./ Zopf, D.: *Methodix. 250 Übungen für den Unterrichtsalltag*. Weinheim 1999.
- Speight, S.: *Basic Conversation - Strategies, Situations, Dialogues*. Stuttgart, 1986.
- Sprengel, R/ Prange, L.: *This and That. Aktivitäten für den Englischunterricht*. Ismaning, 1996.
- Ur, P.: *A Course in Language Teaching. Practise and Theory*. Cambridge, 1996.
- Willis, J.: *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow, 1996.
- Ziegesar, D. und M. v.: *Einführung von Grammatik im Englischunterricht*. München, 1992.

## 6.5. Selbst forschen

In fachdidaktischen Hauptseminaren werden Teilnehmende aufgefordert, im Rahmen von Hausarbeiten im Umfang von ca. 25 Seiten eigene kleinere Forschungsprojekte durchzuführen. Damit ist gemeint, dass sie sich eine praxisbezogene Forschungsfrage stellen, der sie nach theoretischer Einbindung dann systematisch und reflektiert nachgehen. Fachdidaktische Forschungsfragen, die von anglistischen Lehramts-Studierenden angegangen werden, beziehen sich auf alle Bereiche, die mit ihrer zukünftigen beruflichen Situation und ganz allgemein mit dem Lehren und Lernen der Fremdsprache Englisch in Zusammenhang stehen. Deshalb sind beispielsweise Forschungen von Interesse, bei denen Seminarteilnehmende Lehrende an den Schulen zu ihren Theorien in Bezug auf effizientes Lehrverhalten befragen, Antworten hierzu systematisch auswerten und Schlussfolgerungen ziehen. Hierzu haben sie Daten auf Tonträger festgehalten oder einen Fragebogen ausfüllen lassen. Oder man verfolgt die aktuellen Diskussionsbeiträge zu einem bestimmten fachdidaktischen Thema in aktuellen Fachzeitschriften (synchron) bzw. untersucht Veränderungen in den Sichtweisen zu einer ausgewählten fachdidaktischen Problematik aus historischer Perspektive (diachron). Auch die kritische synchrone oder diachrone Analyse von Lehrwerken sowie sonstigen Unterrichtsmaterialien für das Fach Englisch ist ein wichtiger forschungsbasierter Zugang der englischdidaktischen Unterrichtsforschung. Selbstverständlich ist auch die Analyse von Unterrichtskonzepten ein wichtiger Unterfangen im Rahmen der universitären Lehrerbildung, wobei es unerheblich ist, ob deren Autoren und –innen noch Studierende oder bereits Lehrende sind.

### Auswahlbibliographie:

- Altrichter, H.; Posch, P.: *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbronn 1998<sup>3</sup>.
- Müller-Hartmann, A.; Schocker-v. Ditfurth, M. (Hg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen 2001.

## 7. Leistungskontrolle und Fehlerbewertung

Die Auswertung von Tests im Fremdsprachenunterricht erlaubt Aussagen zum Stand der fertigkeitenbezogenen (Wortschatzkenntnisse, Struktursicherheit), produktiven und/oder rezeptiven Kompetenzen der Lernenden, aber auch zum Erfolg der Lehrbemühungen. Die Leistungserhebung kann formale Leistungen aus Bereichen des aktuellen Lernstoffs abrufen (Lernzielkontrolle), den intentionalen Aspekt, d.h. die Qualität der kommunikativen Aufgabenbewältigung bewerten und auf der funktionalen Ebene den Grad der Partnergemäßheit und Situationsangemessenheit ermitteln. In der Regel müssen die Aufgabenstellungen unter Prüfungsbedingungen bearbeitet werden. Aufgabentypen in Tests können gebundene Formen (z.B. Richtig-falsch-Antwort-Aufgaben), halb-

offene (z.B. Umordnungsaufgaben) oder offene Formen (z.B. Kurzantwortaufgaben) annehmen. Um zu gesicherten Ergebnissen zu kommen, müssen Tests valide (gültig), objektiv (versachlicht) und reliabel (zuverlässig) sein. Bei der Korrektur und Bewertung ist die kommunikative Wirksamkeit (intentionale/funktionale Ebene) einer abgerufenen Leistung vor allem von fortgeschrittenen Lernern höher einzustufen als die sprachliche Korrektheit (formale Ebene) dieser Leistung. Hier kann die Fehlergewichtung nach den Kriterien *conformity* (fragt nach den Abweichungen einer Äußerung von der sprachlichen und stilistische Norm) und *comprehensibility* (fragt nach den Beeinträchtigungen im Verständnis einer sprachlichen Äußerung) erfolgen. In Gesprächsphasen empfiehlt es sich grundsätzlich, Toleranz gegenüber Fehlern zu zeigen. Verbesserungen sind jedoch angezeigt, wenn die Verständlichkeit einer Äußerung gefährdet ist (z.B. *\*self conscious* statt *self-confident*) oder eine Wendung den Lernenden in einer Realsituation als unhöflich erscheinen lassen würde (z.B. *will you put it in the cupboard?*). Performanzfehler (Vollzugs- und Ausführungsfehler) liegen auf der Sprachoberfläche. Zu ihnen kommt es aus Vergesslichkeit, Konzentrationsschwäche usw. Sie werden vom Sprachverwender oft selbst erkannt und korrigiert bzw. nach Aufforderung zur Selbstkorrektur eliminiert. Kompetenzfehler (z.B. falsch Zugeordnetes, nicht hinreichend Gelerntes) sind in der Sprachtiefe angesiedelt, unzureichende Wissensbestände führen zu ihrer Entstehung. Diesbezügliche Fehlleistungen äußern sich beispielsweise in Form von Übergeneralisierungen (z.B. *\*chilids*) oder muttersprachlichen Annäherungen (z.B. *\*what means 'usually'*). Um sie zu therapieren, sind Anschlussübungen und Erklärungen allein nicht ausreichend. Auch die Ursachen für Fehler eines Lernenden müssen bekannt sein. Mit Fehlerkarteien, die über einen längerfristigen Zeitraum für jeden Schüler geführt werden, lassen sich entsprechende Daten für gezielte didaktische Maßnahmen gewinnen.

#### Auswahlbibliographie:

- Bachman, L. F. und A. S. Palmer: *Language Testing in Practise*. Oxford, 1996.  
 Corder, S. P: *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford, 1981.  
 Doyé, P: *Typologie der Testaufgaben für den Englischunterricht*. München, 1986.  
 Dretzke, B.: "Beurteilung von Aussprache Fehlern im Englischen". In: *DNS* 6/1987, S. 507-516.  
*Fremdsprachen lehren und lernen*. Heft 22/1993. Themenschwerpunkt: „Fehleranalyse und Fehlerkorrektur“.  
 Freudenstein. R. (Hrsg.): *Error in Foreign Languages. Analysis and Treatment*. Marburg, 1989.  
 Harrison, A.: *A Language Testing Handbook*. Basingstoke, 1983.  
 Heaton, J.B.: *Writing English Language Tests*. London, 1988.  
 Hecht, K. und S. Green: *Fehleranalyse und Leistungsbewertung im Englischunterricht der Sekundarstufe I*. Donauwörth, 1983.  
 James, C.: *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. Harlow, 1998.  
 Knapp-Potthoff, A.: „Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht“. *EASSt* 9/1987, S. 205-220.  
 Lado, R.: *Language Testing*. London, 1981.  
 Macht, K.: *Leistungsaspekte des Englischlernens: die Leistungsanforderungen im Fach Englisch*. München, 1982.  
 Meier, J.: „Individuelle Fehlertherapie im Fremdsprachenunterricht“. *Englisch* 2/1994, S. 58-61.  
 Pascoe, G. und J. Pascoe: *Sprachfallen Englisch*. Ismaning, 1998.  
 Richards, J. C. (Hrsg.): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London, 1974.  
 Selinker, L.: „Interlanguage.“ In: *International Review of Applied Linguistics* 10/1972, 209-231.  
 Timm, J.P. (Hrsg.).Themenheft: "Vom Umgang mit Fehlern". *Der Fremdsprachliche Unterricht-Englisch* Heft 4/1992 .

## 8. Sprachaneignung

Im Verlaufe der Auseinandersetzung mit einer fremden Sprache entwickeln Lernende ein dynamisches sprachliches System, das als Lernaltersprache (Interimsprache/ Approximativsystem/*interlanguage*) bezeichnet wird. Die Lernaltersprache ist im Verlauf des Aneignungs-Prozesses ständigen Veränderungen unterworfen. Zu den Veränderungen kommt es, weil der Lerner aus dem dargebotenen Input neue Hypothesen bildet, diese Annahmen über eine vermutete Regelmäßigkeit der Zielsprache nach und nach in eigenen Sprachproduktionen überprüft, verarbeitet oder auch wieder verwirft. Die von Lehrkräften/ Lehrmaterialien zu fördernde Hypothesenbildung



stützt sich auf sprachliches und nichtsprachliches Wissen. Hierbei werden auch muttersprachliche Regularitäten in die Systematik der Lernersprache übertragen (interlingualer Transfer), Lern- und Kommunikationsstrategien aktiviert sowie Übergeneralisierungen durchgeführt. Der Lerner nähert sich auf diese Weise kontinuierlich der Zielsprache, verändert sein Approximativsystem dabei stetig und erreicht einen systematischen, gleichwohl variablen Grad an Sprachbeherrschung. Variabel insofern, als es keinen bestimmten Zeitpunkt gibt, von dem an ein fremdsprachliches Phänomen als definitiv beherrscht angesehen werden kann. Faktoren wie z.B. eine Testsituation, ungewohnte Kommunikationsanlässe etc. können temporäre/anhaltende Rückfälle auf frühere Lernstufen auslösen (*backsliding*). Bereits einmal sicher beherrschte linguistische Mittel werden in diesen Fällen wieder fehlerhaft angewendet. So weit sich die Lernersprache vom sprachlichen Verhalten eines *native speaker* unterscheidet, unterliegt sie einem relativ eigenständigen Sprachsystem. Spezifische Züge dieses Systems sind u.a. die produktive Regelmäßigkeit, mit der sprachliche Fehlleistungen ausgeführt werden, sowie die Ähnlichkeit der Äußerungen von verschiedenen Lernenden derselben Fremdsprache. Die Frage nach der Aneignung von Sprachkompetenzen versuchen Spracherwerbtheorien zu klären. Hierbei wird zwischen dem Spracherwerb von Kindern und Erwachsenen zum Teil unterschieden. Der Behaviorismus sieht im Erwerb der Sprache die imitierende Übernahme eines vorbildhaften Sprachmodells aufgrund expliziter und impliziter Reaktionen der Umwelt. Die Theorie kann aber nicht darlegen, weshalb Lernende Sätze zu produzieren in der Lage sind, die sie vorher noch niemals gehört hatten. Nach diesem Modell müsste ein Kind auch alle Äußerungen von Erwachsenen nach Aufforderung wortgetreu nachahmen können, wozu es aber nicht in der Lage ist. Ein weiteres Phänomen des kindlichen Spracherwerbs ist das Analogieprinzip. Kinder bilden während einer Entwicklungsphase auch unregelmäßige grammatische Strukturen wie erworbene regelmäßige. So kommt es beispielsweise zu Wörtern wie *\*wented* oder *\*sheeps*, die nicht von Erwachsenen stammen können. Nativismus und Kognitivismus gehen deshalb davon aus, dass der Mensch Zugang zu einer Art von *Language Acquisition Device* (LAD) hat, einem angeborenen Spracherwerbsmechanismus, der zur Verarbeitung sprachlicher Universalien befähigt.

#### Auswahlbibliographie:

- Butzkamm, W.: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen, 1989.
- Butzkamm, W. und J. Butzkamm: *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen, 1999.
- Cook, V.: *Second Language Learning and Language Teaching*. London 2001.
- Ellis, R.: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, 1994.
- Hüllen, W. und L. Jung: *Sprachstruktur und Spracherwerb*. Düsseldorf, 1979.
- Kasper, G.: *Pragmatische Aspekte der Interimssprache. Eine Untersuchung des Englischen fortgeschrittener deutscher Lerner*. Tübingen, 1981.
- Klein, H. G.: *Zweitsprachenerwerb*. Königstein/Ts., 1984.
- Knapp-Potthoff A. und K. Knapp: *Fremdsprachenlernen und -lehren*. Stuttgart, 1982.
- McLaughlin, B.: *Theories of Second-Language Learning*. London, 1987.
- Pinker, St.: *The Language Instinct*. Harmondsworth, 1994.
- Rampillon, U.: *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning, 1997.
- Rampillon, U. und G. Zimmermann (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning, 1999.
- Swan, M.; Smith, B.: *Learner English*. Cambridge 1987.
- Vogel, K.: *Lernersprache: Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen, 1990.
- Wode, H.: *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen, Theorien und Methoden*. München, 1993.
- Wode, H.: *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning, 1998.
- Zimmer, D. E.: *So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung, Sprache und Denken*. Zürich, 1986.

## 9. Sprachverwendung und -beschreibung

Kommunikatives Handeln wird von drei kontextuellen Faktoren bestimmt. Beim *setting*, dem sozio-kulturellen Rahmen der Interaktion, handelt es sich um die Orte, z.B. Elternhaus, Schule etc.

Wird auf die Rollenpositionen der Interaktanten Bezug genommen, spricht man von der sozialen Situation des Sprachhandelns. Diese beiden Faktoren wiederum beeinflussen die Stilebene der aus dem Sprachrepertoire gewählten sprachlichen Mittel (z.B. Höflichkeitsebene, Register). Das vom Gesprächsthema determinierte Sprechereignis fasst man als soziales Geschehen auf. Es führt zu einem bestimmten, über Sprechakte realisierten sprachlichen Verhalten. In der Kommunikation gehen kontextuelle und verbalisierte Informationen stets eine Verbindung miteinander ein, da die Funktion von Sprache nicht nur darin besteht, Gedanken mitzuteilen. In einer partnerorientierten Interaktion wird sie häufig allein zur Aufrechterhaltung des zwischenmenschlichen Kontakts gebraucht. Dies verlangt nach der Anwendung von Routineformeln (z.B. *lovely day*) oder Initiation ritualisierter Gespräche (*Small Talk*). Sprachfunktionen können zudem darin bestehen, auf solch unterschiedliche Variablen wie regionale Herkunft, ethnische/nationale Zugehörigkeit zu verweisen. Bestimmte Sprachgewohnheiten werden vom Sprachbenutzer gepflegt, um seinen Bildungsstand und seine gesellschaftliche Position zu markieren. Auch die Anerkennung von sozialen Rollen kann über die bewusste Entscheidung für eine Sprachebene zum Ausdruck kommen. Aber nicht nur Identifikation, Solidarität und Identität, auch das Herstellen von Distanz leistet der Sprachgebrauch. Schon Wörter und Ausdrücke können die jeweilige Funktion signalisieren (z.B. Anredeformen). All diese Sprachfunktionen sind mit der Kenntnis der linguistischen Bedeutung von Äußerungen allein nicht zu erschließen. Entsprechend bezieht der Fremdsprachenunterricht bei der didaktischen Aufbereitung von Sprachmaterial zur Grammatik, wo die Beschreibung der im Englischen auftretenden Konstruktionen geleistet wird, ebenso Erkenntnisse aus anderen Forschungsbereichen der Sprachwissenschaft mit ein. Unter der Prämisse, dass sich sprachliche Äußerungen als Handlungen auffassen lassen, untersucht die Pragmalinguistik (Sprechakttheorie) das Verhältnis von sprachlichen und nichtsprachlichen Faktoren am Kommunikationsprozess. Wie jede andere Handlung auch werden sprachliche Handlungen von der Intention des Handelnden, durch die verfügbaren Mittel und den Handlungskontext bestimmt. Die Konversationsanalyse hat die Organisation und Steuerung von Gesprächsabläufen zum Gegenstand. Die kontrastive Linguistik interessiert sich für die Unterschiede zwischen zwei Sprachen, wobei es das Ziel ist, ein Inventar der Verschiedenheiten zu erarbeiten.

#### Auswahlbibliographie:

- Allen, J. P. B. und S. P. Corder (Hrsg.): *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. London, 1975.
- Austin, J. L. : *How to Do Things with Words*. Oxford, 1962.
- Bald, W. D. (Hrsg.): *Kernprobleme der englischen Grammatik. Sprachliche Fakten und ihre Vermittlung*. München, 1988.
- Barrera-Vidal, A. und W. Kühlwein: *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Unterricht. Eine Einführung*. Dortmund, 1975.
- Bausch, K.-R. (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktischen Grammatik*. Königstein/ Ts., 1979.
- Berns, M.: *Contexts of Competence. Social and Cultural Considerations in Communicative Language Teaching*. New York, 1990.
- Blum-Kulka, S. u.a.: (Hrsg.): *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ., 1989.
- Brislin, R. W.: *Cross-cultural Encounters. Face-to-face Interaction*. Oxford, 1981.
- Bublitz, W.: *Englische Pragmatik. Eine Einführung*. Berlin 2001.
- Burgschmidt, E., und D. Götz: *Kontrastive Linguistik Deutsch/Englisch*. München, 1974.
- Burgschmidt, E.: *Wortbildung im Englischen*. Dortmund, 1978.
- Cheshire, J. (Hrsg.): *English Around the World. Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge, 1991.
- Coulmas, F. (Hg.): *Conversational Routine*. The Hague, 1981.
- Coupland, J. (Hrsg.): *Small Talk*. Harlow, 2000.
- Dirven, R. u.a.: *Die Leistung der Linguistik für den Englischunterricht*. Tübingen, 1985.
- Dretzke, B.: "Unangemessenes Kommunikationsverhalten im Englischen: eine Ursache für Vorurteile?" In: NM 3/1988, S. 157-162.
- Edmondson, W. J. und J. House: "Höflichkeit als Lernziel im Englischunterricht". In: NM 35/1982, S. 218-227.
- Edmondson, W. und J. House: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen, 1993.
- Gibson, R.: *Intercultural Business Communication. Fachsprache Englisch*. Berlin, 2000.
- Gnutzmann, G. und F.G. Königs (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen, 1995.
- Goffman, E.: *Interactional Ritual*. Harmondsworth, 1967.
- Goody, E. N. (Hrsg.): *Questions and Politeness. Strategies in Social Interaction*. Cambridge, 1978.

- Guirdham, M.: *Communicating Across Cultures*. Houndmills, 1999.
- Gutknecht, Ch. (Hrsg.): *Grundbegriffe und Hauptströmungen der Linguistik*. Hamburg, 1977.
- Herbst, Th. u.a.: *Terminologie der Sprachbeschreibung*. Ismaning, 1994.
- Holmes, J.: *An Introduction to Sociolinguistics*. London, 1992.
- House, J.: "Interaktionsnormen in deutschen und englischen Alltagsdialogen". In: *Linguistische Berichte* 59/1979, S.- 76-90.
- Hüllen, W.: *Linguistik und Englischunterricht*. 2 Bde. Heidelberg, 1971-1976.
- Kühlwein, W. und G. Radden (Hrsg.): *Sprache und Kultur*. Tübingen, 1978.
- Lörscher, W. und R. Schulze (Hrsg.): *Perspectives on Language in Performance*. Festschrift für Werner Hüllen. Tübingen, 1987.
- Meiercord, Ch.: *Englisch als Medium der interkulturellen Kommunikation. Untersuchungen zum 'non native/native speaker' - Diskurs*. Frankfurt, 1996.
- Niehaus-Lohberg, E.: *Fremdsprachenunterricht und interkulturelle Verständnisfähigkeit*. Saarbrücken, 1988.
- Pride, B. (Hrsg.): *Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching*. Oxford, 1979.
- Richards, J.C. und R. W. Schmidt (Hrsg.): *Language and Communication*. London, 1983.
- Schulze, R.: „Pragmalinguistische Forschungsergebnisse der Gegenwart“. *NM* 3/1984, S. 143-150.
- Swan, M.: *Practical English Usage*. Oxford, 1995.
- Valdes, J. M. (Hrsg.): *Culture Bond*. Cambridge, 1986.
- Van Lier, L.: *Introducing Language Awareness*. Harmondsworth, 1995.

## 10. Landeskundedidaktik

In der Spracherwerbs- und Sprachaufbauphase wird landeskundlichen Inhalten gemeinhin eine dienende Funktion zugewiesen. Themen, Texte und Rollen sind pragmatisch-kommunikationsorientiert ausgewählt, ausschließlich im Hinblick auf den sprachlichen Lernfortschritt also. Dabei genügt es einer sprachbezogenen Landeskunde oft, wenn zielkulturelle Bezüge den Kontext für Übungen etc. herstellen (immanente Vermittlung). Landeskundliche Wissensbestände werden als Orientierungshilfen aufgefasst. Sie sollen den Lernenden die Bewältigung von wahrscheinlichen Situationen in ihren zukünftigen Rollen als Konsumenten, Reisende oder als Interaktionspartner mit ausländischen Gesprächspartnern erleichtern. Der Hauptakzent im pragmatischen Landeskundekonzept liegt mit Verweis auf die Kulturgebundenheit von Sprache auf der Vermittlung von Konnotationwissen (authentische Verwendung der Redemittel) und Konventionwissen (Gesprächsverhalten). Die Einblicke in den fremdkulturellen Alltag sind so ausgewählt, dass sie mit den Erfahrungen der Schüler korrelieren (z.B. Schule in Großbritannien). Aber eine explizite Auseinandersetzung wird auch auf der Ebene der Daseinsfunktionen nicht angeregt. Dies erschwert eine explorative Verbindung von Oberflächentatsachen zum Aufbau bleibender Vorstellungen und Kenntnisse. Eine problemorientierte Landeskunde will ein politisch-gesellschaftliches Problembewusstsein entwickeln, das die Lernenden zur rationalen und aktiven Teilhabe an ihrer gesellschaftlichen Umwelt befähigt. Sozial- und gesellschaftskritischen Texte werden wegen ihres zum Nachdenken über Zusammenhänge herausfordernden Charakters bevorzugt, wertneutrale wie harmonisierende Darstellungen dagegen vernachlässigt, da sie zu keinen Einsichten verhelfen würden. Das Verstehen zielkultureller Tiefenstrukturen über eine auf Problembereiche fokussierende Konzeption anbahnen zu können, wird von Kritikern allerdings bezweifelt, da Lernende Gefahr laufen, Fremdphänomene aus einem überhöhten eigenen Blickwinkel zu beurteilen. Eine interkulturelle Landeskunde versucht, diese Problematik durch Klärung der Hintergründe für erfahrbare Einstellungen, Handlungen, Werte in einer Zielkultur zu lösen und dabei die Akzeptanz der anderen Lebensform als mögliche Alternative zur eigenen zu fördern. Im Vergleich zum pragmatischen Ansatz verschiebt sich der Akzent von den Daseinsfunktionen zu den Daseinserfahrungen, da sie Anknüpfungspunkte an die eigene Lebenswelt bieten und zur weiteren Beschäftigung mit der fremden und eigenen Welt anregen. Der Aufbau eines Sprachbewusstseins soll verhindern, dass die Lernenden vom mühelosen pragmatischen Transfer muttersprachlicher Ausdruckselemente ausgehen.

### Auswahlbibliographie:

- Bausch, K.-R. u. a. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 1994.
- Bergmann, G. (Hrsg.): *U.S.A. Studies: Beiträge zur Landeskunde*. Halle, 1992

- Buttjes, D. und M. Byram (Hrsg.): *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Learning*. Clevedon, 1991.
- Buttjes, D: (Hrsg.): *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. Paderborn, 1980.
- Byram, M. u.a. : *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon, 1994.
- Doyé, P.: „Neuere Konzepte landeskundlichen Lernens“. FUE 7/1992, 4-6.
- Erdmenger, M.: *Didaktik der Landeskunde*. Ismaning, 1995.
- Kastendiek, H. u.a. (Hrsg.): *Länderbericht Großbritannien*. Bonn, 1994.
- Klippel, F.: „Cultural Aspects in Foreign Language Teaching“. JSBC 1/1994, S. 49-64.
- Kramsch, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxfod, 1993
- Mountford, A. und N. Wadham-Smith (Hrsg.): *British Studies: Intercultural Perspectives*. Harlow, 2000.
- Raasch, A., u.a. (Hrsg.): *Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt, 1983.
- Rampillon, U.: English beyond the classroom. *Unterrichtsvorschläge und Materialien zur Förderung der interkulturellen Gesprächsfertigkeit im Englischunterricht der Sek. I*. Bochum, 1990.
- Sercu, L.: (Hrsg.): *Intercultural Competence*. Vol. I: The Secondary School; Vol. II: The Adult Learner. Aalborg, 1995.
- Tomalin, B. und S. Stempleski: *Cultural Awareness*. Oxford, 1993.
- Trompenaars, F.: *Riding the Waves of Culture. Understanding Diversity in Global Business*. London, 1993.
- Volkmann, L., Stierstorfer, K. und W. Gehring (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz. Theorien, Modelle und praktische Anwendungen*. Tübingen, 2001.

## 11. Text- und Literaturdidaktik

Vermittlungsbereiche der Text- und Literaturdidaktik sind unter anderem Lesestrategien und ein kompetenter Umgang mit Texten unter den besonderen Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts. Zunächst geht es darum, den Lernenden zur Umsetzung seiner Leseabsichten zu befähigen. Hiervon verspricht man sich auch positive Auswirkungen auf die Lesebereitschaft der Lernenden. Die Absicht beim orientierenden Lesen (*skimming*) besteht darin, sich einen Überblick über den Text, seine Themenstellung und seine Informationsschwerpunkte zu verschaffen. Das selektive Lesen (*scanning*) eines Textes führt den Leser zu Antworten auf bestimmte Fragen oder zu Informationen zu bestimmten Aspekten. Beim extensiven oder kursorischen Lesen (*extensive reading*) möchte man einen längeren Text zügig verstehend bewältigen. Intensives oder statarisches Lesen (*intensive reading*) bezweckt das möglichst umfassende wie auch differenzierte Erfassen von kürzeren Texten oder Paragraphen im Hinblick auf Textinhalt und Autorenintention. Die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit einem Text wird durch den Aufbau von Leseerwartungen günstig beeinflusst, die wiederum dem Verstehen förderlich sind. Dies kann durch verschiedene *pre-reading activities* (z.B. Assoziogramm, *brainstorming*, *contextual guessing*) geschehen, mit denen das Vorwissen aktiviert und Vermutungen über die Textentwicklung angestellt werden. *While-reading activities* (z.B. *note taking*, *underlining*) sollen sicherstellen, dass für die Textverarbeitung wichtige Fragestellungen nicht verloren gehen. Die Aufgabenstruktur der *post-reading activities* sollten so gewählt sein, dass die in der Text-Leser-Interaktion entstandenen Verständnisweisen zum Ausdruck gebracht werden können. Literaturwissenschaftlich orientierte Modelle neigen dazu, über die immanente Interpretation literarischer Texte unter Berücksichtigung biographischer, gattungstheoretischer und geisteswissenschaftlicher Zusammenhänge Sinnentwürfe zu initiieren. Für den sachgerechten Umgang mit Texten werden eine Fachterminologie und Analyseverfahren vermittelt und verfügbar gehalten. Bei der Begegnung mit fremdsprachlicher Literatur im Englischunterricht geht es nach heutiger Forschungslage weniger um Einsichten und Kenntnisse im kognitiven Bereich, sondern um das Angebot der persönlichen Auseinandersetzung. Diese unter dem Einfluss leserorientierter Literaturtheorien konkret gewordene Zielsetzung hat zum Rezeptionsgespräch als empfohlener Form der unterrichtlichen Vermittlung von Literatur geführt. Nicht zuletzt, weil es auch der mündlichen Ausdrucksschulung dienlich ist. Vor allem aber bietet es dem Lerner die Möglichkeit, eigenes Vorwissen und eigene Vorerfahrungen an den literarischen Text heranzutragen. Es werden eigene Textdeutungen aufgestellt, die nach einer wiederholten Auseinandersetzung mit dem Text und den Deutungen anderer differenziert werden. Auf diese Weise gelangt eine Klasse zu unterschiedlichen Bedeutungsschwerpunkten, die zu vielfältigen Reaktionen führen, von denen die ‚Lehrerinterpretation‘ nur eine mögliche ist. Über all jene verständigt man sich. Die Anwendung (Applikation) auf die gegenwärtige Situation des Lesers meint jedoch weder, die Eigenkulturalität des Textes außer Acht zu lassen, noch herkömmliche

Verfahren der Textanalyse, die sich durch Präzision, Systematik, Lehr- und Lernbarkeit auszeichnen, auszugrenzen.

Auswahlbibliographie:

- Ahrens, R.: „Die Relation von Text und Kontext als perspektivisches Lesen“. In: Hunfeld (Hrsg.), *Literaturwissenschaft*, 1982, 75-96.
- Benz, N.: *Der Schüler als Leser im fremdsprachlichen Literaturunterricht*. Tübingen, 1990.
- Börner, W. und K. Vogel (Hrsg.): *Der Text im Fremdsprachenunterricht*. Bochum, 1995.
- Bredella, L. und H. Christ (Hrsg.): *Zugänge zum Fremden*. Gießen, 1993.
- Bredella, L.: *Das Verstehen literarischer Texte*. Stuttgart, 1980.
- Brumfit, C. J. und R. A. Carter (Hrsg.): *Literature and Language Learning*. Oxford, 1986.
- Brusch, W.: „Die Rolle der Literatur beim Spracherwerb“, *NM* 4/1989, S. 11-19
- Carter, R. und M. N. Long: *Teaching Literature*. London, 1991.
- Christ, H. und M. K. Legutke (Hrsg.): *Fremde Texte verstehen. Festschrift für Lothar Bredella zum 60. Geburtstag*. Tübingen, 1996.
- Collie, J. und S.- Slater: *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge, 1987.
- Duff, A. und A. Maley: *Literature*. Oxford, 1990.
- Freese, P. (Hrsg.): *Teaching Contemporary American Life and Literature in the German Advanced EFL-Classroom*. Paderborn, 1985.
- Fricke, D. und A. Glaap (Hrsg.): *Literatur im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprache im Literaturunterricht*. Frankfurt/M., 1990.
- Hellwig, K. (Hrsg.): *Textdidaktik für den Fremdsprachenunterricht - isoliert oder integrativ?* Tübingen, 1990.
- Hellwig, K.: *Anfänge englischen Literaturunterrichts. Entwicklung, Grundlagen, Praxis. Primarstufe – Jahrgangsstufe 11*. Frankfurt/M. 2000.
- Hinz, K.: „Schüleraktivierende Methoden im fremdsprachlichen Literaturunterricht“. *PNU* 2/1996, S. 139-150.
- Hunfeld, H. (Hrsg.): *Literaturwissenschaft - Literaturdidaktik - Literaturunterricht*. Königstein/Ts., 1982.
- Hunfeld, H. und G. Schröder (Hrsg.): *Literatur im Fremd-sprachenunterricht. Drama - Hörspiel - Lyrik - Short-Story - Roman - Trivialliteratur - Lehrbuchtext*. Königstein/Ts., 1978.
- Jarfe, G. (Hrsg.): *Literaturdidaktik - konkret*. *aöze* 61/1997.
- Nünning, A.: *Uni-Training Anglistik. Englische Literaturwissenschaft. Einführung in Grundstrukturen des Faches und Methoden der Textanalyse*. Stuttgart, 1996.
- Pulm, M. und J. Röhrig: *Unterrichtsideen Textarbeit im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Didaktische Kommentare und methodische Anregungen zum Themenbereich 'Cross-cultural Encounters'*. Stuttgart, Dresden, 1994.
- Schier, J.: *Schülerorientierung als Leitprinzip des fremdsprachlichen Literaturunterrichts*. Frankfurt/M., 1989.
- Schröder, K. und F. J. Weller: *Literatur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M., 1977.
- Stiefenhöfer, H.: *Lesen als Handlung*. Weinheim und Basel, 1986.
- Volkman, L. (Hrsg.): Themenheft „Unterhaltungsliteratur“. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 6/2000.
- Weber, H. (Hrsg.): *Aufforderungen zum literaturdidaktischen Dialog*. Kolloquium zum englischen Literaturunterricht. Paderborn, 1979.

### 11.1 Einfache und vereinfachte Formen

Seit einiger Zeit wird empfohlen, die traditionellen Verfahren der Textannäherung mit produktionsorientierten Zugangsweisen zu kombinieren. Sie fordern den Lernenden zum kreativen Umgang mit dem literarischen Text auf; beispielsweise soll er über das Herstellen von Bedeutung in fragmentarischen Vorlagen, über die Bearbeitung serieller oder analoger Schreibaufgaben Verstehen bzw. Textdeutung signalisieren. Ausgehend von einem weitgefassten Literaturbegriff sind Annäherungen an poetische Texte bereits auf einer frühen Lernstufe möglich. So haben im Anfangsunterricht einfache Formen wie *rhyme*, *song*, *chant*, auch Fabeln, Märchen, Rätsel und *shaggy dog stories*, die alle als Wegbereiter zu literarischem Verstehen betrachtet werden, mittlerweile Einzug gehalten. In besonderer Weise auf die Bedürfnisse von Jugendlichen gehen definitionsgemäß Texte der Kinder- und Jugendliteratur ein. Im Sinne einer Propädeutik der Langform bereiten sie dabei auf die Romanlektüre vor. Auch didaktisierte Formen von Originalliteratur unterstützen diese Zielsetzung.

Unterteilt werden didaktisierte Texte in gekürzte Ausgaben (*abridged versions*), vereinfachte (*simplified versions*), kommentierte (*annotated versions*) sowie gekürzte und vereinfachte Ausgaben. Die Notwendigkeit einer angemessenen Berücksichtigung von Gedichten, die eine besonders komplexe Form der Sprachwirklichkeit der Zielkultur repräsentieren, ergibt sich aus der exponierten Stellung dieser Textsorte in der literarischen Kommunikation. Gedichte eignen sich darüber hinaus in besonderer Weise zur Schulung des intensiven Lesens.

#### Auswahlbibliographie:

- Gehring, W.: „Unterhaltsame Lesestationen mit *graded readers*: Alan Posener’s *The Shop* in: *FUE* 6/2000, 12-16.
- Hellwig, K.: „Versuch einer Grundlegung zur Didaktik ‘Einfacher Formen’ am Beispiel Rätsel“, in: *DNS* 84/1985, 530-555.
- Högel, R.: „Hochliterarische Werke - verkürzt und vereinfacht. Bearbeitete Textausgaben für die Sekundarstufe I. *PNU* 1/1987, S. 361-377.
- Tabbert, R. (Hrsg.): Themenheft „Aktuelle Kinder- und Jugendliteratur“. *Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch* 5/1997.
- Werner, A.: *Lyrik im Englischunterricht nach 1945. Die Entwicklung einer fachdidaktischen Debatte*. Augsburg, 1993.
- West, M.: „Criteria in the Selection of Simplified Reading Books. *English Language Teaching* 1/1963, S. 146-153.

## 11.2 Short Story

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

#### Auswahlbibliographie:

- Freese, P. u.a. (Hrsg.): *Die Short Story im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. Paderborn, 1979.
- Freese, P.: *Die amerikanische Kurzgeschichte nach 1945. Salinger, Malamud, Baldwin, Purdy, Barth*. Frankfurt, 1974.
- Lubbers, K.: (Hrsg.): *Die Englische und Amerikanische Kurzgeschichte*. Darmstadt, 1999.
- Nünning, A. (Hrsg.): Themenheft „Teaching Short Stories“. *Der Fremdsprachliche Unterricht-Englisch*, 33/1999.

## 11.3 Roman

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

#### Auswahlbibliographie:

- Freese, P. und L. Hermes (Hrsg.): *Der Roman im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. Paderborn, 1981.
- Hermes, L.: „Romanerarbeitung im fremdsprachlichen Unterricht“, in: *FSU* 4/1994, 249-253.

- Nissen, R. und W. Brusch (Hrsg.): *Romane im Englischunterricht*. Hamburg, 1989.
- Nünning, A.: Erzählanalyse leicht gemacht. Grundzüge eines rationalen Analyseverfahrens für den Englischunterricht auf der Oberstufe“. In: *FSU* 4/1994, 254-258.

## 11.4 Drama

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

### Auswahlbibliographie:

- Ahrens, R.(Hrsg.): *Shakespeare: Didaktisches Handbuch*. 3 Bde. München, 1982.
- Groene, H. und B. Schik (Hrsg.): *Das moderne Drama im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. Königstein/Ts., 1988.
- Weber, H.: (Hrsg.): *Dramen des 20. Jahrhunderts für den Englischunterricht in der Sekundarstufe II*. Frankfurt, 1979.

## 12. Medien

Unter Medien versteht man spezifische, d.h. eigens für den Unterricht hergestellte Unterrichtsmittel oder in Bezug auf die Zielgruppe nichtspezifische Informationsträger. Weiterhin wird unterschieden zwischen technikgebundenen und nicht technikgebundene Medien. Sie erfüllen in allen Unterrichtsphasen wichtige didaktische Aufgaben, durch gezielten wie flexiblen Einsatz können Lehr- und Lernprozesse hervorgerufen, eingeleitet, aufrechterhalten, gesteuert und erleichtert werden. Darüber hinaus tragen Medien bei zur Veranschaulichung, Aktivierung, Rhythmisierung und Motivation. Auch vielfältige authentische Bezüge zur fremdsprachlichen Welt kann der Medieneinsatz gewährleisten. Unter heutigen Vorzeichen sind Medien zudem bedeutsam, weil sie die Vorbereitung, Durchführung und Dokumentation von Projekten deutlich erleichtern.

Visuelle Medien (Bild/Folie/Realie etc.) eignen sich besonders als Sprech- bzw. Schreibenanlass oder für die Bedeutungsvermittlung bzw. -sicherung. Auditive Medien sind vor allem hilfreich bei der Schulung phonologischer Teilfertigkeiten und rezeptiver Fähigkeiten. Das Spektrum an geeigneten Texten reicht hier von landeskundlichen Dialogen (Transaktionen) bis zu Hörfunkmoderationen und -dramatisierungen Es umfasst pragmatische Texte (z.B. Bahnhofsdurchsagen) genauso wie Songlyrik, spontane oder vorbereitete Rede sowie literarische Formen. Meist sind es zunächst jedoch didaktisierte Texte, d.h. unter Zugeständnissen an die Authentizität auf die Dekodierungskapazität der Schüler zugeschnittene Rezeptionsangebote. Audiovisuelle Medien werden häufig zur Vermittlung landeskundlicher Informationen eingesetzt, sind jedoch auch im Bereich der produktiven Spracharbeit ertragreich, beispielsweise können Filmsequenzen dialogisiert oder szenische Übungen zur Nachbereitung auf Video festgehalten werden. Mit Hilfe elektronischer Medien lassen sich interkulturelle Kontakte ohne allzu großen Aufwand routinisieren. Neue Übungsformen für den Sprachunterricht im Klassenzimmer bieten CALL-Programme (*Computer-Assisted-Language-Learning*). Sie sind so beschaffen, dass der Computer Lösungsvorschläge bestätigt bzw. korrigiert, ohne dass der Lernende unter Druck gerät oder einem vorgegebenen Tempo unterworfen ist. Während der Bearbeitung kann der Schüler auf Hilfen zurückgreifen; nach Beendigung der Übung erhält er eine Leistungsübersicht. Simulationsprogramme stellen zu einem Thema verschiedene Aufgaben. Diese wiederum sind einer Vielzahl von Abhängigkeiten unterworfen. Solche Programme verlangen zum

einen rezeptive Fähigkeiten, rufen aber auch zu sprachproduktiven Tätigkeiten per Tastatureingabe auf.

#### Auswahlbibliographie:

- Donath, R.: *E-Mail-Projekte im Englischunterricht*. Stuttgart, 1996.
- Erdmenger, M.: *Medien im Fremdsprachenunterricht. Hardware, Software und Methodik*. Braunschweig, 1997. *Fremdsprachenunterricht* 4/1997. Themenheft: „Unterrichtsmittel/ Medien“.
- Müller-Hartmann, A. und M. Legutke (Hrsg.): Themenheft „Lernwelt Klassenzimmer: Internet“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch* 1/2001.
- Rüschhoff, B. und D. Wolff: *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning, 1999.

### 13. Lehrwerkanalyse und -kritik

In der Sekundarstufe I ist das Lehrbuch Leitmedium des Englischunterrichts, da es alle in den verbindlichen Lehrplänen vorgegebenen Lernstoffe in systematisch aufbereiteter Form berücksichtigt. Sind diese Grundanforderungen erfüllt, erhält es die Zulassung als lehrmittelfreies Unterrichtswerk. Moderne Englischbücher sind hinsichtlich ihrer linguistischen Progression sprechaktororientiert. Die Aufbereitung des Sprachmaterials erfolgt primär nach Redemitteln, erst in zweiter Linie beziehen sich die Erwägungen auf die Komplexität der grammatischen Einheiten. Eine Unit-Struktur ist so angelegt, dass sich phonologische, lexikalische, grammatische, semantische Fertigkeiten sowie produktive und rezeptive Fähigkeiten schwerpunktmäßig, als auch vernetzt schulen lassen. Zu diesem Zwecke gibt es zu jeder Unit Abschnitte, in der neues Sprachmaterial vorgestellt und zur vertiefenden Übung aufbereitet wird. Enthalten sind auch unterschiedliche Gebrauchs- und Erzähltexte, die von einem zusätzlichen Übungsrepertoire flankiert werden. Bildsequenzen haben oft *enrichment* Funktion. Sie dienen aber auch der landeskundlichen- Information, eignen sich für Sprachanlässe oder unterstützen visuell die Informationsentnahme. Serviceseiten am Ende eines Bandes sind zusammenfassende Grammatik- und Wortschatz -Zusammenstellungen. In all diesen Bereichen artikulieren sich die Qualitätsmerkmale eines Englischbuchs. Diese mit fachdidaktischem und fachwissenschaftlichem Inventar zu identifizieren und kritisch zu würdigen, ist eine zentrale Aufgabe der Lehrwerkkritik und -analyse. Natürlich wird jedes Autorenteam betonen -normalerweise in den Vorbemerkungen der Lehrerhandreichungen- den aktuellen fachdidaktischen Forschungsstand berücksichtigt zu haben. Und ebenso wird man darauf verweisen, schülergemäß, handlungsorientiert, motivierend vorgegangen zu sein, die Redemittel den zielkulturellen Konventionen entsprechend kontextualisiert und ein realistisches, stereotypenfreies, repräsentatives Bild von der Zielkultur gezeichnet zu haben, frei von Harmonisierungstendenzen und reich an Identifikationsangeboten. Kein Verlag wird darüber hinaus vergessen, die erzähltechnisch versierten Geschichten, die authentischen Gebrauchs- und Hörtexte, die vielfältigen Differenzierungsangebote und die lerngünstige Aufbereitung des Lernstoffes wie auch die Vermittlung von Lerntechniken zu erwähnen oder die vielfältigen Aktivierungsmöglichkeiten in seinem Produkt hervorzuheben. Die Lehrwerkkritik hat festzustellen, ob solche subjektiv und nicht ganz uneigennützig formulierten Aussagen wissenschaftlich haltbar sind. In jüngeren Untersuchungen wurden z. B. überholte Rollenmuster, einseitige wie mangelhaft recherchierte landeskundliche Darstellungen, lernungünstige Übungsformen und Materialanordnungen sowie nichtauthentische Kommunikationssituationen nachgewiesen.

#### Auswahlbibliographie:

- Börner, W. und K. Vogel (Hrsg.): *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. Bochum, 1999.
- Doyé, P (Hrsg.): *Großbritannien. Seine Darstellung in deutschen Schulbüchern für den Englischunterricht*. Frankfurt/M, 1991.
- Fery, R./Raddatz, V. (Hrsg.): *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt u.a. 2000.
- Gehring, W.: *Schülernahe Lebensbereiche in Englischbüchern für die 7. Jahrgangsstufe. Ein Beitrag zur landeskundlichen Lehrwerkkritik*. Frankfurt/M, 1996.



- Gehring, W.: „Spiele, Lieder, Bastelbögen. Was haben [Grundschul-]Lehrwerke sonst noch zu bieten?“  
in: *FF* 3/2001 (Teil 1); *FF* 4/2001 (Teil 2).
- Kiffe, M.: *Landeskunde und Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Eine Analyse von Englischlehrwerken für die Sekundarstufe I*. Paderborn, 1998.
- Kubaneck, A.: *Dritte Welt im Englischlehrbuch der Bundesrepublik Deutschland. Aspekte der Darstellung und Vermittlung*. Regensburg, 1987.
- Lüger, H.-H. (Hrsg.): *Landeskunde und Lehrwerkanalyse*. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer SLI, Heft 22/1991.
- Menneke, A.: „Nicht-linguistische Inhalte in Lehrwerken und interpretative Lehrwerkkritik“. In: Erdmenger, M. (Hrsg.): *Interkulturelle Bildung und Sprachen: Englisch, Französisch, Hopi, Walisisch*. Braunschweig, 1992, S. 183-192.
- Neuner, G. und B. Kast (Hrsg.): *Zur Analyse, Bewertung und Entwicklung von Lehrwerken*. Berlin, 1994.
- Risager, K.: „Cultural References in European Textbooks. An Evaluation of Recent Tendencies“. In: Buttjes/Byram, 1991, 181-192.
- Theis, R.: *Das Amerikabild in deutschen Schulbüchern*. Frankfurt/M., 1991.

## 14. Sachindex

- Ahrens/Antor 13  
Ahrens/Bald/Hüllen 5  
Amerikabild 25  
Anfangsunterricht 11  
Antor 13  
Antor/Cope 7  
Aussprachefehler 16  
Austin 18  
Bach/Timm 5  
Bald 18  
Bausch 18, 20  
Blankertz 5  
Bleyhl 10, 12  
Bliesener/Edelenbos 10  
Borgwardt 5  
Börner/Vogel 21, 24  
Bredella 13, 21  
Brewster 10  
Brumfit 10  
Brusch 21  
Bublitz 18  
Bufe 9  
Burgschmidt 5, 18  
Buttjes 13, 20, 24  
Buttjes/Butzkamm/Klippel 6  
Buttjes/Byram 20  
Butzkamm 17  
Byram 5, 20  
Christ/Legutke 21  
Collie/Slater 21  
Corder 16  
Coulmas 18  
Crystal 5  
Cultural Awareness 19  
*Cultural Studies* 13  
Culture 13, 19, 20  
Doyé 10, 14, 16, 20, 24  
Drama 13  
Dretzke 16, 18  
Edmondson/House 5, 18  
E-Mail-Projekte 24  
Encyclopedia 5  
Englandkunde 7  
Englischunterricht 12  
*Englischunterricht für alle* 7  
English Studies 13  
English Usage 19  
Erdmenger 20, 24  
Erzählanalyse 23  
Fachdidaktische Zeitschriften 4  
Fehler 16  
Fehlertherapie 16  
Finkbeiner 7, 14  
Frankel 13  
Freese 22  
Freiarbeit 15  
Freudenstein 16  
Gehring 6, 12, 14, 20, 22, 25  
Gesprächsschulung 15, 18  
Gibson 19  
Global Language 8  
Gnutzmann 8  
Goffman 19  
Grammatikunterricht 15, 18, 19  
Groene/Schik 23  
Gymnasialdidaktik 13  
Handlungsorientierung 12, 14  
Hecht/Green 16  
Hellwig 10, 22  
Heuer/Klippel 5  
Holmes 19  
Howatt 7  
Hüllen 6, 7, 19  
Hüllen/Jung 17  
Hunfeld 21  
Immersion 17  
Interkulturelle Kompetenz 20  
Interkulturelle Verständnisfähigkeit 19  
Interkulturelles Lernen 20  
Interlanguage 16  
Internet 24  
Jaffke 10  
James 16  
Jarfe 21  
Johnson 5, 12  
Jugendliteratur 22  
Jung 5  
Kieweg 15

Klein 17  
 Klippel 7, 10, 15, 20  
 Knapp-Potthoff 17  
 Köhring 5  
 Kommunikativer Englischunterricht 14  
 Kommunikativer  
     Fremdsprachenunterricht 9  
 Kramer 13  
 Kramsch 20  
 Krashen/Terrell 12  
 Kubanek-German 10, 24  
 Lado 16  
 Landeskunde 20  
 Language Awareness 19  
 Language Testing 16  
 Lehberger 7  
 Lehrplan 8  
*Lernersprache* 17  
 Lernschwäche 12  
 Lerntechniken 17  
 Lernziele 7, 13  
 Leseabsichten 20  
 Literaturunterricht 21  
 Lyrik 13  
 Macht 7, 16  
 Medien 24  
 Meier 16  
*Methodengeschichte* 7  
*Methodik* 13  
 Mindt 15  
 Nachschlagewerke 5  
 Nünning 13, 21, 22, 23  
 Ortner 9  
 Pascoe 16  
 Piepho 10, 12  
 Pragmatik 18, 19  
 Projekte 15  
*Prozessorientierung* 13  
*Psycholinguistik* 5, 17  
 Raddatz 7  
 Rampillon 17, 20  
 Rautenhaus 12  
 Real 9  
 Richards/Rodgers 9  
 Roman 13  
 Romanerarbeitung 23  
 Rülcker 7  
 Sauer 10  
 Schier 21  
 Schmid-Schönbein 11  
 Schröder 7, 13, 21  
 Schröder/Finkenstaedt 5  
 Schulze 19  
 Sekundarstufe I 5, 12  
 Sekundarstufe II 13  
 Selinker 16  
 Shakespeare 23  
 simplified literature 22  
 Simulationen 14  
*Small Talk* 18  
 Sociolinguistics 19  
 Sozialformen 14  
 Spiele 15  
 Spracherwerb 17  
 Sprachfallen 16  
 Sprachlehrforschung 5  
 Sprachlehrmethoden 9  
 Stierstorfer 20  
 Strevens 6  
 Testaufgaben 16  
 Textdidaktik 21  
 Threshold Level 8  
 Timm 6, 16  
 Tomalin 19  
 Überblickswissen 5  
 Unterrichtsbeobachtung 9  
 Unterrichtsplanung 13, 15  
 van Ek 8  
 Vielau 6, 9  
 Vogel 17  
 Volkmann 13, 20  
 Volkmann/Stierstorfer/Gehring 20  
 Weber 23  
 Wendt 6  
 Werlich 13  
 West 22  
 Willis 15  
 Wode 17  
 Wortschatzvermittlung 14  
 Ziegesar 15  
 Zimmer 17