

Handreichungen für alle Lehrämter/Neu (Stand 05.10.2016)

1. Einführung in die Englische Fachdidaktik
2. Geschichte, Methoden und Spracherwerb des Englischunterrichts
3. Bildungsstandards und Kompetenzen
4. Fertigkeiten (rezeptiv/produktiv)
5. Wortschatz und Grammatik
6. Von der Landeskunde zum inter- und transkulturellen Lernen
7. Literaturdidaktik
8. Medien
9. Differenzierung, Lerntypen, Lernstrategien und autonomes Lernen
10. Evaluation und Leistungsmessung

Vorwort

Die vorliegenden Handreichungen sollen einen Überblick über zentrale Themenbereiche der Englischen Fachdidaktik geben. Sie dienen den Studienanfängern dazu, sich mit grundlegenden Fragen, Fachbegriffen und Verfahren vertraut zu machen und Einblicke in die Beziehung zwischen Wissenschaft und Unterrichtsalltag zu erhalten. Die Literaturangaben ermöglichen eine differenzierte und ausführliche Auseinandersetzung mit den einzelnen Themen, v.a. in Hinblick auf themengebundene Kurse und auf eine Schwerpunktsetzung im Rahmen der akademischen Abschlussprüfungen.

1. Einführung in die Englische Fachdidaktik

Die Englische Fachdidaktik beschäftigt sich mit den Fragen und Themen, die in direktem Zusammenhang mit dem Englischunterricht an der Schule und der Hochschule stehen. Zu den Forschungsgebieten zählen u.a. der Fremdsprachenerwerb, Bildungsstandards und Kompetenzen, Fertigkeiten, Wortschatz und Grammatik, Methoden und Sozialformen, Leistungsfeststellung und -bewertung, Lehr- und Lernverfahren, interkulturelles Lernen, anglophone Literatur und Medien. Im Rahmen ihrer akademischen Ausbildung erhalten die Studierenden einen Einblick in grundlegende Fragestellungen, Konzepte und Verfahren der Englischen Fachdidaktik mit Blick auf den Unterrichtsalltag an der Schule sowie in die Bezugswissenschaften der Englischen Fachdidaktik (z.B. die Linguistik, die Literaturwissenschaft, die Kulturwissenschaft), die wichtige Erkenntnisse für den Englischunterricht liefern.

Im Folgenden werden die wesentlichen Teilbereiche der Englischen Fachdidaktik vorgestellt und durch Beispiele erläutert. Zusätzlich wird auf weiterführende Literatur hingewiesen, um eine intensivere Beschäftigung mit den einzelnen Bereichen zu ermöglichen.

Einführende Literatur

Bach, Gerhard/ Timm, Johannes-Peter. (eds.) (2013): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke.

Eisenmann, Maria/ Summer, Theresa. (eds.) (2013): *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter.

Gehring, Wolfgang (2010): *Englische Fachdidaktik: Theorien, Praxis, Forschendes Lernen*. Berlin: Schmidt.

Gehring, Wolfgang (ed.) (2015): *Praxis Planung Englischunterricht*. Tübingen: Francke.

Grimm, Nancy/ Meyer, Michael/ Volkmann, Laurenz (2015): *Teaching English*. Tübingen: Narr.

Haß, Frank. (ed.) (2006): *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.

Thaler, Engelbert (2012): *ENGLISCH unterrichten: Grundlagen - Kompetenzen - Methoden*.
Berlin: Cornelsen.

Zeitschriften

Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch

Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch

ELT Journal

Grundschulmagazin Englisch

2. Geschichte, Methoden und Spracherwerb des Englischunterrichts

Geschichte des Englischunterrichts

Englisch ist ein relativ junges Unterrichtsfach im Vergleich zu Latein, das bereits im Mittelalter an Klosterschulen gelehrt wurde und als *lingua franca* eine wichtige Rolle für Kirche, Verwaltung und Adel spielte. Mit Französisch löste zur Zeit Ludwig XIV eine moderne Fremdsprache Latein als Sprache der Diplomatie ab. Englisch war zu dieser Zeit nur für eine relativ kleine Gruppe von Menschen wichtig – Hansekaufleute brauchten Englisch für den Handel. An Schulen konnte die Sprache nicht erlernt werden, es blieben nur die Möglichkeiten eines Auslandsaufenthaltes oder des Privatunterrichts bei Sprachmeistern.

Dies änderte sich im ausgehenden 17. Jahrhundert. Die internationale Bedeutung Englands nahm stetig zu und es war nun möglich, an Ritterakademien Englisch zu lernen. Fürs Selbststudium gab es Bücher, die Vokabellisten, Übungen und Gebrauchstexte enthielten und die Syntax übersichtlich darstellten. Ab 1800 konnte an fast allen Universitäten Englisch erlernt werden. Nach Einführung der allgemeinen Schulpflicht entwickelte sich der Englischunterricht in gegensätzliche Richtungen. An staatlichen Real- und Bürgerschulen (ab 1859: Englisch als Pflichtfach in Preußen) sollte vor allem praktisches Wissen vermittelt werden, um den Ansprüchen von Handel und Gewerbe gerecht zu werden. Das Gymnasium (ab 1901: Englisch als Pflichtfach in Preußen) hingegen setzte im Sinne des humanistischen Bildungsideals (einflussreichster Befürworter: Wilhelm v. Humboldt) auf formale Bildung und Sprachwissen, Kernfächer blieben weiterhin Latein und Altgriechisch.

1882 forderte als Vertreter der neusprachlichen Reformbewegung Wilhelm Viëtor in seinem Werk *Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zu Überbürdungsfrage* eine Akzentverschiebung im Englischunterricht. So sollte mithilfe sprachpraktischer Übungen, induktiver Grammatikvermittlung und kontextualisierten Wortschatzes ein authentisches Sprachkönnen bei den Schülern erreicht werden. Ebenso forderten die Reformen, das Wissen um Geographie, Politik etc. stärker in den Unterricht einzubinden (sog. „Realienkunde“; nähere Informationen hierzu und zur weiteren Entwicklung siehe Kapitel „Landeskunde und Interkulturelles Lernen“). Unter den Nationalsozialisten wurde Englisch 1937/38 erste Fremdsprache an allen höheren Schulen und diente ab Ausbruch des zweiten Weltkriegs vor allem der Erziehung zum Deutschtum und der Erschaffung eines Feindbilds.

Nach Ende des zweiten Weltkriegs wurde die Befähigung der Schüler zur Kommunikation Ziel des Englischunterrichts. Ab 1964 war Englisch flächendeckend Pflichtfach in der gesamten Sekundarstufe I auf dem Gebiet der damaligen Bundesrepublik. Erst durch die Wiedervereinigung wurde Englisch auch Pflichtfach auf dem Gebiet der ehemaligen DDR (Pflichtsprache hier: Russisch).

1998 wurde in Hamburg der frühbeginnende Englischunterricht (ab Jahrgangsstufe 3; inzwischen vereinzelt auch ab der ersten Jahrgangsstufe) eingeführt, gestärkt durch Erkenntnisse aus der Psychologie und anderen Bezugswissenschaften. Durch den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* aus dem Jahr 2001 haben wir heute im Englischunterricht eine Kompetenzorientierung und Vergleichbarkeit von fremdsprachlichen Leistungen.

Literatur

Christ, Herbert (2010): „Geschichte der Fremdsprachendidaktik.“ In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (eds.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/ Kallmeyer, 17-22.

Christ, Herbert/ de Cillia, Rudolf: „Geschichte des Fremdsprachenunterrichts seit 1945.“ In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 2007, 614-621.

Decke-Cornill, Helene/ Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*. Frankfurt: Narr, 55-74.

Edmondson, Willis J./ House, Juliane House (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen und Basel: Francke, 46-69.

Grimm, Nancy/ Meyer, Michael/ Volkmann, Laurenz (2015): *Teaching English*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2-7.

Hüllen, Werner (2005): *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Erich Schmidt.

Lehberger, Reiner (2007): "Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945." In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 609-614.

Thaler, Engelbert (2012): *Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen, 10-12.

Methoden

Neue Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung und neue Anforderungen an den Englischunterricht sorgten im Laufe der Zeit für einen Methodenwandel im Klassenzimmer.

Traditionelle Methoden und Ansätze

Als „traditionell“ werden Methoden und Ansätze bezeichnet, die akzeptiert wurden/werden und daher auch im Englischunterricht flächendeckend vertreten waren/sind.

GÜM

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode prägte den Englischunterricht am Gymnasium bis Ende des 19. Jahrhunderts. Englisch wurde hierbei in Anlehnung an den Latein- und Altgriechischunterricht v.a. durch Übersetzung einzelner Sätze bzw. klassischer Texte und das Aufsagen grammatischer Deklinationen und Konjugationen vermittelt, da formale Bildung als wichtiger angesehen wurde als das Beherrschen der Sprache. Vokabeln wurden isoliert in Vokabelgleichungen gelehrt und abgeprüft, Grammatik wurde deduktiv (von der Regel zum Beispiel) in Einzelsätzen gelehrt. Man war der Meinung, dass Schüler dadurch in der Lage seien, jeden beliebigen Satz zu konstruieren (synthetisches Vorgehen). Der Englischunterricht fand zumeist auf Deutsch statt, der Lehrer war im Frontalunterricht uneingeschränkte Autorität und das Gewicht lag auf der Beherrschung des Lesens und Übersetzens englischer Texte. Die mündlichen Fertigkeiten wurden hingegen weitestgehend vernachlässigt. Sprachwissen war wichtiger als Sprachkönnen.

Direkte Methode

Die Direkte Methode entwickelte sich aus der Kritik an der GÜM und wurde durch die Vertreter der Neusprachlichen Reformbewegung favorisiert. Diese wollten erreichen, dass Schüler in der Lage waren, die englische Sprache zu sprechen. Daher fand der Englischunterricht auf Englisch statt. Sprachkönnen wurde wichtiger als Sprachwissen, d.h. es wurde weniger Gewicht auf Grammatik (wenn überhaupt: induktive Vermittlung) gelegt, Deutsch-Englisch-Übersetzungen wurden aus dem Unterricht verbannt, dafür wurde größerer Wert auf Mündlichkeit und Aussprache gelegt und Vokabeln wurden im Kontext gelernt. Alltagsbezug in den Texten (denen die grammatische Progression fehlte) sollte gegeben sein.

Vermittelnde Methode

Die vermittelnde Methode entstand Ende des 19. Jahrhunderts/Anfang des 20. Jahrhunderts als methodischer Kompromiss aus Grammatik-Übersetzungs-Methode und Direkter Methode und weist daher Merkmale beider Methoden auf. Der Unterricht sollte weitestgehend einsprachig geführt werden (auch im Grammatikunterricht) und Lektionstexte mit Alltagsbezug waren mit einer systematischen, grammatischen Progression verbunden. Nicht mehr die Übersetzung der Texte stand im Vordergrund, sondern das Verständnis dieser, welches mittels Frage/Antwort-Übungen überprüft wurde. Sprechen jedoch wurde nachrangig behandelt. Insgesamt war diese Methode jedoch sehr erfolgreich und prägte den Unterricht, bis sie ab den 1950er/60er Jahren durch die ALM abgelöst wurde.

ALM/AVM

Die Idee zur Audiolingualen Methode entstammt der US-Army-Dolmetscher-Ausbildung und entwickelte sich in den 1950er/60er Jahren. Diese Methode ist stark von Behaviorismus und Strukturalismus geprägt und sieht den Fremdsprachenlernvorgang als Prozess, in dem sich ein Sprachverhalten über Imitation und intensives Üben entsprechender Sprachvorbilder zur Gewohnheit heranbildet. Man war der Meinung, dass Hören und Nachsprechen guter Vorbilder zu guter Sprachbeherrschung führten. Aussprache, Wortschatz und Grammatik wurden als eine Einheit verstanden, die in sog. *pattern drills* eingeschliffen wurden. Sprachliche Strukturen sollten dadurch intuitiv beherrscht werden – eine Bewusstmachung war bei der ALM nicht vorgesehen. Betrachtung des Lernprozesses wurde als linear und eindimensional betrachtet, der Unterricht fand für gewöhnlich in Sprachlaboren statt und sollte gewährleisten, dass alle Schüler aktiv waren und individuell gefördert wurden. Positiv an dieser Methode kann sicherlich aufgefasst werden, dass v.a. Hören und Sprechen im Mittelpunkt standen und ein einsprachiger Unterricht das Ziel war. Zudem erfolgte die Vermittlung der vier Fertigkeiten ähnlich wie beim natürlichen Spracherwerb in der Reihenfolge Hören – Sprechen – Lesen – Schreiben. Negativ jedoch war, dass das Verständnis der *drills* nicht immer gegeben war und Fehler nicht als natürlicher Bestandteil des Spracherwerbs gesehen wurden, sondern man der Meinung war, dass sie ein Zeichen fehlender Übung seien. Dies führte letztlich zu einem *over-learning* und Motivationsabfall.

Die Audiovisuelle Methode ist die Weiterentwicklung der ALM und versuchte durch die Verwendung visueller Medien, Strukturen und Bedeutungen klarer zu vermitteln. Musterdialoge wurden in einem sozialen Kontext dargeboten. Aber auch hier war durch die starre Unterrichtsführung die Entfaltung der Kreativität seitens der Schüler nicht möglich.

Kommunikativer Ansatz und Handlungsorientierung

Ausgelöst durch einen Paradigmenwechsel in den 1970er Jahren standen nicht mehr Form und Funktion von Sprache im Mittelpunkt des Englischunterrichts, sondern die kommunikative Bedeutung. Im Zuge der „Kommunikativen Wende“ (wichtiger Vertreter: Hans Eberhard Piepho) etablierte sich der kommunikative Ansatz, der Fremdsprachenlernen als Persönlichkeitsentwicklung und Horizonterweiterung ansah und die „Kommunikative Kompetenz“ zum Ziel hatte. Die Ausrichtung an dieser komplexen Kompetenz, die nach Savignon (1983) nicht nur die grammatikalische Kompetenz umfasst, sondern auch Diskurskompetenz, soziokulturelle und strategische Kompetenz, bedeutete auch die Abkehr von der Reproduktion einzelner Sätze und die Hinwendung zur Schüler-Schüler-Interaktion. Fehler wurden nun als notwendiger Bestandteil des Spracherwerbs erkannt und eine größere Fehlertoleranz stellte sich ein. Der Handlungsorientierte Ansatz, der in den 1990er Jahren entstand und als Weiterentwicklung des Kommunikativen Ansatzes angesehen werden kann, wollte die Ganzheitlichkeit (Pestalozzi: mit Kopf, Herz und Hand) der Schüler im Unterricht stärker berücksichtigen, Aufgaben sollten nicht mehr nur kognitiv herausfordern und sprachliche Probleme behandeln, sie sollten einen Alltagsbezug für die Schüler haben und bedeutsam sein.

CLIL – Content and Language Integrated Learning

Das Konzept des bilingualen Sachfachunterrichts ist nicht neu, gab es doch bereits im 18. Jahrhundert Privatunterricht, der nicht in der typischen Landessprache stattfand. Jedoch findet *CLIL* durch die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union in den letzten Jahrzehnten mehr Resonanz. *CLIL* wird nach Marsh (1994) definiert als „foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint curricular role“. Neben der Sachfachkompetenz und der Sprachkompetenz sollen aber auch *soft skills* wie Medienkompetenz und Lernstrategien entwickelt werden. Zu *CLIL* gibt es keine einheitliche Didaktik, da es unterschiedliche Varianten an den Schulen gibt, in Form von einzelnen – zumeist geisteswissenschaftlichen – Fächern mit Wahlmöglichkeit, ganzen Zügen in der Sekundarstufe, in denen *CLIL* auf Englisch oder Französisch angeboten wird und zum Teil fertige Unterrichtsmaterialien fehlen. Positiv daran jedoch ist, dass die Schüler mehr Zeit in der Fremdsprache verbringen und zudem die Sprache als Kommunikationsmittel verstehen.

Alternative Methoden und Ansätze

Unter dem Begriff „alternativ“ werden die Methoden und Ansätze zusammengefasst, deren Konzepte sich zumeist nicht flächendeckend an Regelschulen im Englischunterricht durchsetzen konnten, da es ihnen an Akzeptanz auf Seiten der Lehrer, Schüler oder Eltern fehlte.

TPR – „a maximum of action and a maximum of fun“

Total physical response kommt vor allem an Grundschulen zum Einsatz. Asher entwickelte diese Methode in den 1960er Jahren ausgehend von der ALM und stellte fest, dass durch gleichzeitige De- und Enkodierungsprozesse die Sprachproduktion gehemmt wurde. Daher plädierte er für eine zeitliche Trennung der Abläufe (wie beim L₁-Erwerb). Das heißt, bei *TPR* spricht der Lehrer Befehle und führt diese gleichzeitig aus. Die Schüler selbst sollen die Anweisungen verstehen und verarbeiten und werden nicht gezwungen zu sprechen, sondern setzen im Anfangsunterricht nur die Befehle des Lehrers aktiv um. Durch die Bewegung werden Verständnis und bessere Memorierung der Begriffe angestrebt. Positiv an dieser Methode ist, dass schon zu Beginn der Unterricht in der Zielsprache stattfindet, die Schüler sich ohne Druck und Angst beteiligen können und dass die Methode Bewegung in den Unterricht bringt.

Suggestopädie

Die Suggestopädie geht auf Lozanov zurück, der die Methode in den 1970er Jahren entwickelte und der Meinung war, dass Schüler eine Sprache besser erlernen könnten, wenn diese frei von Ängsten und negativen Emotionen wären. In einem Zusammenspiel aus Desuggestion und Suggestion wollte er unbewusst erworbene negative Einstellungen abbauen und positive Emotionen aufbauen. Dies versuchte er durch eine angenehme Gestaltung des Unterrichtsraumes, den Einsatz von Entspannungstechniken und Musik zu erreichen. Die Infantilisierung soll die Lerner entlasten, der Lehrer als uneingeschränkte Autorität leitet den Unterricht und führt durch die verschiedenen Unterrichtsphasen. Durch eine Kombination bewusster und unbewusster Prozesse kann laut Lozanov eine Sprache wesentlich schneller und müheloser erlernt werden.

The Silent Way

Der Mathematiker Gattegno entwickelte die Methode in den 1960er Jahren in Anlehnung an den Erstspracherwerb. Gleichzeitig war Gattegno bei der Entwicklung der Methode der Meinung, dass keine Sprache mehr wie die Muttersprache erworben werden kann und eine Fremdsprachenlernmethode „radikal anders“ sein müsse, um zum Erfolg zu führen. Daher ist der Lehrer bei dieser Methode stumm und strukturiert lediglich das sprachliche Material für die Schüler vor. Wichtige Hilfsmittel, die hierbei zum Einsatz kommen, sind *cuisenaire rods* und verschiedene *charts*, die die korrekte Aussprache, Schreibung etc. der Wörter und die korrekte Verwendung grammatischer Strukturen durch die Schüler sicherstellen sollen. Durch dieses

selbstentdeckende Lernen (wie beim L₁-Erwerb) verbrauchen Schüler weniger Energie, kommen folglich also weiter als beim Auswendiglernen vorgegebener Strukturen.

Postmethod Era

Inzwischen hat man erkannt, dass es nicht die EINE Methode gibt, sondern es vielmehr darauf ankommt, die verschiedenen Methoden geschickt miteinander zu kombinieren und jeweils die Elemente der einzelnen Methoden herauszunehmen, die für den Unterricht in den jeweiligen Klassen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen am geeignetsten erscheinen.

Literatur

Bach, Gerhard/ Timm, Johannes-Peter: "Handlungsorientierung als Ziel und als Methode." In: Bach, Gerhard/ Timm, Johannes-Peter (eds.): *Englischunterricht*. Tübingen: Francke, 2013, 1-22.

Bonnet, Andreas/ Breidbach, Stephan/ Hallet, Wolfgang (eds.): "Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte." In: Bach, Gerhard/ Timm, Johannes-Peter (eds.): *Englischunterricht*. Tübingen: Francke, 2013, 172-198.

Decke-Cornill, Helene/ Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*. Frankfurt: Narr, 75-91; 134-141.

Edmondson, Willis J./ House, Juliane (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke, 115-133.

Ellis, Rod (2012): "An Options-based Approach to Doing Task-based Language Teaching." In: Eisenmann, Maria/ Summer, Theresa (eds.): *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter, 17-30.

Grimm, Nancy/ Meyer, Michael/ Volkmann, Laurenz (2015): *Teaching English*, Tübingen: Narr Francke Attempto, 59-88.

Haß, Frank (2010): "Methoden im Fremdsprachenunterricht." In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (eds.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, 151-156.

Larsen-Freeman, Diane/ Anderson, Marti (2011): *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP.

Lightbown, Patsy M./ Spada, Nina (2013): *How Languages Are Learned*. Oxford: OUP, 103-122.

Mehisto, Peeter (2012): "CLIL Considerations: Co-constructing Favourable Context for CLIL." In: Eisenmann, Maria/ Summer, Theresa (eds.): *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter, 285-296.

Meyer, Oliver (2012): "Introducing the CLIL Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching." In: Eisenmann, Maria/ Summer, Theresa (eds.): *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter, 265-283.

- Müller-Hartmann, Andreas/ Schocker-von Ditfurth, Marita (2010): “*Task-Based Language Teaching* und *Task-Supported Language Teaching*.” In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (eds.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, 203-207.
- Neuner, Gerhard (2007): “Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick.“ In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 225-234.
- Ortner, Brigitte (2007): “Alternative Methoden.“ In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 234-238.
- Richards, Jack C./ Rodgers, Theodore S. (2014): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Roche, Jörg (2013): *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen und Basel: Francke, 13-34.
- Summer, Theresa (2012): ”Introduction: From Method to Postmethod.“ In: Eisenmann, Maria/ Summer, Theresa (eds.): *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter, 1-15.**
- Thaler, Engelbert (2012): *ENGLISCH unterrichten*. Berlin: Cornelsen, 104-154.
- Wolff, Dieter (2010): “Bilingualer Sachfachunterricht/CLIL.“ In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (eds.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, 298-302.

Spracherwerb

Phasen des Erstspracherwerbs

Die Erst- oder Muttersprache wird in der frühen Kindheit erworben und durchläuft dabei verschiedene Phasen. Dabei ist die Reihenfolge der Phasen bei jedem Kind gleich, jedoch durchläuft jedes Kind die Phasen in individuellem Tempo. Dies wird auf das soziale Umfeld oder auch auf individuelle Reifungsprozesse im Gehirn zurückgeführt.

Die sprachliche Entwicklung beginnt bereits im Mutterleib. Kinder können hier bereits zwischen menschlichen Lauten und anderen Geräuschen unterscheiden. Nach der Geburt befindet sich das Kind in der *silent period*. Diese Phase ist für das Kind wichtig, da es hier Hörreize wahrnimmt und diese verarbeitet. In dieser Phase der Entwicklung machen Kinder schon durch Schreien, Lachen oder Gurr-laute auf sich aufmerksam. In der nächsten Phase der Entwicklung entdecken Kinder Lautmuster (ab ca. 5 Monaten) und spielen damit. Die produzierten Laute ähneln mit der Zeit stärker Vokalen und Konsonanten der Muttersprache. Ab dem 7. Monat kommt es zu Lautverdopplungen (z.B. *da-da-da*), bevor das Kind im Alter von elf Monaten die ersten Wörter versteht und selbst produziert. Dabei beginnt das Kind mit sogenannten Holophrasen, für deren Verständnis der Kontext notwendig ist. Mit den Einwortsätzen bezeichnet das Kind zunächst Objekte des Hier und Jetzt, bevor sich Objektpermanenz einstellt und das Kind auch Dinge bezeichnen kann, die es nicht sieht. Ebenso werden zuerst sich bewegende Dinge bezeichnet, da Aufmerksamkeit und Wahrnehmung (geknüpft an den allgemeinen Reifungsprozess) entscheidend für den Aufbau des mentalen Lexikons sind. Ebenfalls muss das Kind die Verknüpfung von Lexem und Konzept leisten, damit es das Wort korrekt verwenden kann. Dabei kommt es zunächst zur Überspezifizierung, bevor das Kind übergeneralisiert. Über Wortketten

kommt das Kind im Alter von zwei Jahren zu einer Sprache im Telegrammstil, d.h. das Kind verzichtet bei der Bildung von Sätzen auf Funktionswörter und Satzendungen. Langsam werden die Aussagen des Kindes komplexer und nähern sich der Erwachsenensprache an. Mit drei Jahren beherrschen Kinder die meisten Satztypen, verknüpfen Sätze miteinander und beachten Sprachuniversalien, Gesprächsregeln setzen sie vermehrt ein. Pinker bezeichnet Kinder in diesem Alter daher auch als *grammatical genius*. Der erworbene Wortschatz wird im mentalen Lexikon neu organisiert, Unterschiede und Ähnlichkeiten in semantischen Feldern werden wahrgenommen. Die semantische Entwicklung ist ein fast lebenslanger Prozess, jedoch beherrschen Kinder im Alter von 5-6 Jahren fast alle Strukturen und phonologischen Routinen der Erwachsenensprache, lediglich mit kausalen Konjunktionen haben Kinder auch im Alter von 8-9 Jahren noch Schwierigkeiten.

Bedingungen für den Erstspracherwerb

Pinker berichtete 1996 von erheblich retardierten Kindern, die ihre Muttersprache trotzdem fließend und fehlerfrei beherrschten. Daher wird angenommen, dass der IQ beim Erwerb der Muttersprache keine Rolle spielt. Jedoch ist der Erwerb der Muttersprache nicht frei von Bedingungen. So ist das Alter der Kinder ein wichtiger Faktor. Sind Kinder zu alt, wenn sie erstmalig mit Sprache in Kontakt kommen, sind sie nicht mehr in der Lage eine Sprache vollständig zu erwerben (*critical period hypothesis*). Ebenso müssen Kinder der Sprache ausgesetzt sein, um zum Sprechen angeregt zu werden (Erfahrbarkeit). Es reicht jedoch nicht aus, dass Kinder nur von Erwachsenensprache umgeben sind. Vielmehr muss der Input kindgemäß (= *caretaker speech/child directed speech*) sein, d.h. auf das Rezeptionsvermögen des Kindes angepasst sein (z.B. langsame Sprache, Intonation, Pausen, einfache Syntax...), damit das Kind die Sprache entwickeln kann. Bezugspersonen lenken die Aufmerksamkeit des Kindes auf konkrete Objekte oder stellen Fragen, damit Kinder selbst ihre Muttersprache produzieren. Unvollständige Aussagen des Kindes werden dabei paraphrasiert (selten bewusst korrigiert), um die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes zu fördern (Erweiterungsstrategien). Kinder selbst unternehmen auch eigene Anstrengungen, um sich sprachlich weiterzuentwickeln. Zum einen monologieren sie während des Spielens, um sprachliche Strukturen zu erkennen, zum anderen fragen sie im Alter von zwei Jahren „Warum?“. Dabei sind sie v.a. am Fortgang des Gesprächs interessiert, weniger hingegen am eigentlichen Grund. (Sprechanlässe)

Zweit- und Fremdsprache

Die Zweitsprache ist die Sprache, die nach der Muttersprache in natürlichem Umfeld erworben wird und für den Alltag relevant ist. Die Fremdsprache hingegen wird erlernt (zumeist in institutionalisiertem Rahmen) und spielt für den Alltag eine untergeordnete Rolle.

Das Erlernen der Fremdsprache an Schulen läuft dabei unter anderen Bedingungen als der Mutterspracherwerb ab. Zu den internen Unterschieden zählen Alter (Fremdsprachenlerner sind älter und kognitiv reifer), Sprache (Fremdsprachenlerner beherrschen schon eine Sprache und stellen Vergleiche zwischen L₁ und L₂ an), Motive (L₁-Erwerb ist stark mit Sozialisation verbunden) und Wissen (Kulturelles und allg. Weltwissen werden durch den L₁-Erwerb ermöglicht und/oder mit erworben). Zu den externen Unterschieden werden Zeit (L₁- Lerner hat mehr Zeit), Input (wird im FSU meist stark strukturiert/kontrolliert), Gruppe (Fremdsprachenlernen findet innerhalb einer Lerngruppe statt; L₁-Erwerb in einer schon vorhandenen sozialen Gruppe) und Feedback (Mütter und Lehrer gehen unterschiedlich mit Fehlern um) gezählt.

Zusätzlich kommt hinzu, dass sich die Lerner innerhalb einer Klasse auch individuell voneinander unterscheiden. So gibt es kognitive Unterschiede wie Intelligenz, Sprachlerneignung oder den kognitiven Stil, die das Fremdsprachenlernen beeinflussen. Aber auch affektive Unterschiede wie Motivation, Einstellungen zum Fach und Persönlichkeitsfaktoren wirken sich auf den Erwerb einer Fremdsprache aus. Zusätzlich muss das Alter der Schüler bedacht werden; zum Beispiel wird die

Aussprache für gewöhnlich in jüngeren Jahren besser beherrscht, durch das imitative Lernen jedoch fällt die Beherrschung der Syntax schwerer.

Spracherwerbstheorien

Es gibt verschiedene Theorien, die versuchen, die Prozesse des Erstsprach- und Zweitspracherwerbs zu erklären.

Eine wichtige Theorie zum Erstspracherwerb ist die des Behaviorismus. Behavioristen gehen davon aus, dass das Kind seine Muttersprache einzig durch Nachahmung der Sprache aus der unmittelbaren Umgebung erwirbt. Der Spracherwerb vollzieht sich dabei durch die Abfolge *stimulus* → *response* → *reinforcement*. Qualität und Quantität der vernommenen Sprache sind dabei für das Kind genauso wichtig wie eine kontinuierliche Verstärkung. Nur durch diese kann das Kind Schemata im mentalen Lexikon ausbilden.

In Anlehnung an den Behaviorismus hat sich für den Zweitspracherwerb die Kontrastivhypothese gebildet. Diese geht davon aus, dass eine weitere Sprache im Vergleich zur Muttersprache erworben bzw. erlernt wird und diese daher von Interferenzen gekennzeichnet ist. Fremdsprachenlerner müssen dabei die *speech habits* der Muttersprache ändern, um die Fremdsprache produzieren zu können. Input, Wiederholung und positive Verstärkung/Fehlerkorrektur sind hierbei genauso wichtig wie beim Mutterspracherwerb.

Kritik an diesen Theorien wurde laut, da sie z.B. nicht die Geschwindigkeit des Spracherwerbs erklären konnten. Ebenso wenig fehlte die Erklärung, warum Fremdsprachenlerner mit unterschiedlichen Muttersprachen im Fremdsprachenunterricht identische Fehler machten. Aus der Kritik am Behaviorismus entwickelte sich die Theorie des Nativismus. Diese Theorie postuliert ein angeborenes Sprachorgan, das Kinder zum Spracherwerb befähigt. Innerhalb des Nativismus gibt es zwei Gruppen. Die Anhänger der ersten Gruppe gehen davon aus, dass das Kind über angeborene linguo-kognitive Fähigkeiten verfügt. Hierzu zählen z.B. Pinker mit seiner Theorie des Sprachinstinkts und Bickertons Bio-Programm. Die zweite Gruppe hingegen sagt, dass das Kind über angeborene grammatische Basisregeln verfügt. Zu dieser Gruppe zählt als bekanntester Vertreter Noam Chomsky, der davon ausgeht, dass Kinder mit der *universal grammar* (enthält für alle Sprachen gültige Sprachuniversalien) und der *language acquisition device* (befähigt das Kind zum Bilden und Testen darüber, welche Elemente der *UG* auf die eigene Sprache zutreffen) geboren werden. Sprachlicher Input fördert hierbei die Vernetzungsprozesse.

Die Identitätshypothese (auch Input- oder Monitorhypothese) nach Krashen und Terrell besagt nun, dass die Unterschiede im Erwerb der *L₁* und *L₂* so gering sind, dass diese vernachlässigt werden können. Optimaler Input und positive Lernatmosphäre genügen, um unbewussten *L₂*-Erwerb in einer gewissen strukturellen Reihenfolge zu gewährleisten. Input wird dabei verstanden und verarbeitet und dadurch zu *intake*. Jedoch sorgt erst die unbewusste Weiterverarbeitung für Bedeutungserwerb und Flüssigkeit der Sprache.

Nativismus und Identitätshypothese wurden dahingehend kritisiert, dass sie die soziale Komponente des Spracherwerbs vernachlässigten, Erwerb und Erlernen strikt voneinander trennten und Input alleine für die Sprachbeherrschung nicht ausreichte.

Die Lücke zwischen den nicht zu vereinbarenden Theorien des Behaviorismus (*nurture*) und des Nativismus (*nature*) schlossen die Erstspracherwerbstheorien des Kognitivismus, Konstruktivismus und Interaktionismus.

Laut Kognitivismus ist der Spracherwerb Teil des allgemeinen Reifungsprozesses und vollzieht sich vom Konkreten zum Abstrakten. In diesem Zusammenhang kamen die *processability hierarchy* and *teachability hypothesis* auf. Laut Piaget bilden Kinder kognitive Schemata beim Spracherwerb und müssen bei Neuem, das sie entdecken, stets das Gleichgewicht zwischen den Prozessen der Akkommodation (neue Informationen verändern schon vorhandene Informationen) und Assimilation (Neue Daten werden so lange vereinfacht, bis sie in vorhandene Schemata passen) finden, um eine Überforderung zu vermeiden und eine sprachliche Weiterentwicklung zu garantieren. Der Konstruktivismus ist die Weiterentwicklung des Kognitivismus und betont die individuelle und kreative Leistung des Lernenden. Der Schüler setzt sich mit dem Input

auseinander und analysiert ihn auf Basis des individuellen Wissens und Könnens. Wissen ist dabei immer ein streng subjektives Produkt. Der Interaktionismus betont noch einmal, dass der Spracherwerb das Resultat des Interaktionsprozesses zwischen Kind und Bezugsperson und der Bedeutungsaushandlung ist. Die Geschwindigkeit des Spracherwerbs ist hierbei abhängig von Qualität und Quantität des Inputs (vgl. „kindgemäßer Input“).

Die Output-Hypothese nach Swain besagt für den Zweitspracherwerb, dass nicht nur Input notwendig für die Entwicklung der Sprachkompetenz ist, sondern auch Gelegenheit für Übung (Output) gegeben sein muss. Motivation zur sprachlichen Weiterentwicklung bezieht der Schüler hierbei aus der Tatsache, dass er noch nicht all das äußern kann, was er gerne mitteilen möchte. Von der Interaktion mit Schülern auf anderem Niveau kann er profitieren, da er lernt, sprachliche Lücken zu kompensieren.

Die *Interlanguage Hypothesis* wurde in den 1970er Jahren durch Selinker entwickelt. Unter *interlanguage* versteht Selinker „das jeweils aktuelle Produkt des Lernprozesses zwischen L₁ und L₂“. Die *interlanguage* weist Elemente der Mutter- und der Zielsprache auf, verändert sich ständig durch kognitive Prozesse und nähert sich der Zielsprache an, ohne mit ihr identisch zu sein. Zur Konstruktion der *interlanguage* nutzen Schüler mehrere Quellen: zum einen muttersprachliches Wissen, die Verallgemeinerung des schon erworbenen Wissens zur L₂, zum anderen stellen sie Hypothesen auf und überprüfen diese und wenden Lern- und Kommunikationsstrategien an. Diese lineare Entwicklung der Lerner Sprache kennt jedoch zwei Ausnahmen. *Backsliding* bezeichnet den Rückfall auf frühere Lernstufen; ausgelöst oftmals durch Faktoren wie Stress, Ärger und Unkonzentriertheit. Bei fehlender Motivation kann es auch zur *fossilization* kommen - das Verharren auf einem Sprachniveau und das daraus resultierende Versteinern des Sprachkönnens. Es gibt mehr als eine Spracherwerbtheorie, da bis heute keine abschließend die Frage klären konnte, wie der Prozess vonstattengeht. Vielmehr geht man davon aus, dass alle Theorien ihre Berechtigung haben.

Literatur

Atkinson, Dwight (ed). (2011): *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge.

Bleyhl, Werner (2013): “Sprachlernen: Psycholinguistische Grundkenntnisse.“ In: Bach, Gerhard/ Timm, Johannes-Peter (eds.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke Verlag, 23-42.

Birdsong, David (2014): *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. New York: Routledge.

Decke-Cornill, Helene/ Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*. Frankfurt: Narr, 21-53.

Gass, Susan M. (ed.) (2012): *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London: Routledge.

Gehring, Wolfgang (2010): *Englische Fachdidaktik: Theorien, Praxis, Forschendes Lernen*. Berlin: Erich Schmidt, 39-54.

Grimm, Nancy/ Meyer, Michael/ Volkmann, Laurenz (2015): *Teaching English*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 40-57.

Edmondson, Willis J./ House, Juliane (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke, 90-114; 136-216; 265-295.

Ellis, Rod (2015): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

Klann-Delius, Gisela (2008): *Spracherwerb*. Stuttgart: Metzler.

Lightbown, Patsy M./ Spada, Nina (2013): *How Languages Are Learned*. Oxford: OUP, 35-74.

Roche, Jörg (2013): *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke, 35-48; 99-147.

Thaler, Engelbert (2012): *ENGLISCH unterrichten*. Berlin: Cornelsen, 49-59.

Timm, Johannes-Peter (2013): "Lernorientierter Fremdsprachenunterricht: Förderung systemisch-konstruktiver Lernprozesse." In: Bach, Gerhard/ Timm, Johannes-Peter (eds.): *Englischunterricht*. Tübingen: Francke, 43-60.

3. Bildungsstandards und Kompetenzen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR)

Im Jahre 2001 formuliert der Europarat gemeinsame sprachenpolitische Ziele zur Entwicklung eines multikulturellen und mehrsprachigen Europas. Als wichtige Voraussetzung zum Erhalt der vielfältigen Kulturen und Sprachen wird der Abbau von Sprachbarrieren und damit eine erleichterte gegenseitig Verständigung angesehen. Durch die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse soll eine Vereinfachung internationaler Mobilität in Ausbildung und Beruf erreicht werden. Übereinstimmend wird im Bereich des Sprachenlernens als Hauptziel die interkulturelle, kommunikative Kompetenz festgelegt. Die im GeR dargelegten Bildungsstandards werden in den Lehrplänen auf nationaler Ebene umgesetzt, bzw. in Deutschland auf der Ebene der einzelnen Bundesländer (Bildungshoheit der Länder).

Der GeR und die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK)

Die im GeR festgeschriebenen Vorgaben werden in Deutschland auf nationaler Ebene in den Bildungsstandards der KMK implementiert (2004). Durch bundesweit gültige Richtlinien soll das Schaffen von Vergleichbarkeit in den einzelnen Bundesländern ermöglicht werden. Der Fokus liegt dabei auf konkreten, messbaren Ergebnissen des Lernprozesses durch standardisierte Formulierungen (objektivierbare Testverfahren) von zu erreichenden Kompetenzen und kriterienorientierte Deskriptoren hinsichtlich der Evaluation (sog. Outcome-Orientierung). Schulische Lehr- und Lernprozesse werden also vom Resultat, bzw. vom Grad des Zielerreichens her betrachtet. Zur Überprüfung, in wieweit die Bildungsstandards in den einzelnen Bundesländern bereits umgesetzt worden sind, werden regelmäßige deutschlandweite Vergleichstests festgeschrieben. Wege und Lernverfahren zum Erreichen der Bildungsstandards bleiben weiterhin in der Verantwortlichkeit der einzelnen Bundesländer.

Der erweiterte Kompetenzbegriff in der fachdidaktischen Diskussion

In der fachdidaktischen Diskussion wird nachfolgend Kritik am reduzierten Kompetenzbegriff der KMK laut. Man sieht den Bildungsauftrag der Schule auf Messbares, d.h. auf abprüfbare Kenntnisse reduziert und auf der Ebene der Fertigkeiten verbleibend: “‘Kompetenzen‘ sind [...] stets komplex und mehrdimensional, sie lassen sich keinesfalls auf ein einfaches Können oder einfache Fertigkeiten reduzieren. Daraus folgt, dass kompetenzentwickelnde Lernarrangements und Aufgaben im Englischunterricht so angelegt sein müssen, dass sie die zur fremdsprachlichen Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen erforderlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen entwickeln. [...] ein guter Englischunterricht muss, will er gut sein, über das hinausgehen, was die Bildungsstandards an Setzungen enthalten, integriert aber zugleich die von den Standards geforderten Teilkompetenzen und Fertigkeiten.” (Hallet 2011: 10, 53) Daraus leitet Hallet als Merkmale komplexer Kompetenzaufgaben u.a. Lebensweltbezug, Relevanz, Topikalität, Offenheit bezüglich Lernweg und Lernergebnis und Prozessorientierung ab. Weitreichende Erziehungs- und Bildungsziele wie interkulturelle Kommunikation, situative, anwendungsbezogene Diskursfähigkeit, gedanklich-sprachlich-ästhetische Imagination und Kreativität, reflexiv-kritische Urteilsfähigkeit, Persönlichkeitsentwicklung, Weltorientierung und Verantwortungsbewusstsein in der Gesellschaft sollen auch weiterhin integraler Bestandteil von Bildungsstandards sein.

Das Prinzip der Kompetenzorientierung und dessen Implementierung im Lehrplan

Der GeR ist bewusst sehr allgemein formuliert und beschreibt in einem sechsstufigen Modell, welche fremdsprachlichen Kompetenzen der Lerner auf der jeweiligen Ebene erreichen soll. Der Weg, wie diese Ziele erreicht werden können und die Festlegung der Feinziele selbst werden weiterhin von den einzelnen Bundesländern in den Lehrplänen bestimmt. Folgende Kompetenzbereiche sind für den Fremdsprachenunterricht laut GeR relevant:

- Funktionale kommunikative Kompetenzen: (a) Kommunikative Fertigkeiten: *four skills* und Sprachmittlung; (b) Verfügung über die sprachlichen Mittel: Wortschatz, Grammatik, Aussprache/Intonation, Orthografie
- Interkulturelle Kompetenzen: soziokulturelles Orientierungswissen, verständigungsvoller Umgang mit kultureller Differenz, praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen
- Methodische Kompetenzen: Textrezeption und -produktion, Lernstrategien, Präsentation und Mediennutzung, Lernbewusstheit und Lernorganisation

Das Prinzip der Kompetenzorientierung, wie im GeR initiiert und wie von der KMK bestätigt, wird im aktuellen Lehrplan Plus für die bayrischen Schulen im Sinne eines erweiterten Kompetenzbegriffs konsequent umgesetzt. Dabei sieht das Kultusministerium in Bayern "im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht einen der Garanten des ganzheitlichen Bildungsanspruchs, da sich in ihm Persönlichkeitsentwicklung und interkulturelle Kompetenz, Erwerb von Fachwissen, kommunikative und strategische Kompetenz sowie die Befähigung zur Handhabung eines breiten Methodeninventars zur Bewältigung kommunikativer Herausforderungen vereinen". (Gruber/Mayrhofer 2011: 6-8)

Literatur

Bach, Gerhard/ Timm, Johannes-Peter (eds.) (2013): *Englischunterricht*. Tübingen: Francke, 256-279. (Kap. 11 Bildungsstandards)

Bausch, Karl-Richard/ Burwith-Melzer, Eva/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (eds.) (2009): *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung*. Tübingen: Narr.

Bredella, Lothar/ Hallet, Wolfgang (eds.) (2007): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Decke-Cornill/ Küster, Helene & Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.

Diehr, Bärbel/ Surkamp, Carola (2015): "Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation." In: Hallet, Wolfgang/ Surkamp, Carola/ Krämer, Ulrich (eds): *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung – Curriculum- Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Edelhoff, Christoph/ Schröder, Konrad Schröder (2014): *Skills, Kompetenzen und Bildung. Leseverstehen im kommunikativen Englischunterricht*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.

Elsner, Daniela (2015): *Englisch 1-4. Kompetenzorientierter Unterricht in der Grundschule*. München: Oldenbourg.

Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

[FUE] *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*: Themenhefte Nr. 81 'Bildungsstandards' (2006); Nr. 109 'Lernaufgaben: Kompetenzen entwickeln' (2011); Nr. 124 'Kompetenzaufgaben' (2013)

Gruber, Robert (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Referat VI.6) & Irmgard Mayrhofer (Landeskoordination für die modernen Fremdsprachen). In: *Sprachen leben. Kompetenzorientierte Aufgaben in den modernen Fremdsprachen*. 2011. ISB: Eine Handreichung für den Unterricht am Gymnasium, Band 1, 6-8.

Grünwald, Andreas/ Plikat, Jochen/ Wieland, Katharina Wieland (eds.) (2013): *Bildung – Kompetenz – Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Hallet, Wolfgang (2011): *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht für die Sekundarstufe I*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Hallet, Wolfgang/ Krämer, Ulrich (eds.) (2012): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Hallet, Wolfgang/ Surkamp, Carola/ Krämer, Ulrich (eds.) (2015): *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung – Curriculum- Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett Kallmeyer.

[ISB] 2011. *Sprachen leben. Kompetenzorientierte Aufgaben in den modernen Fremdsprachen*. Eine Handreichung für den Unterricht am Gymnasium, Band 1 (Hör-Sehverstehen, Sprechen, Sprachmittlung); Band 2 (Lesen, Schreiben)

Praxis Fremdsprachenunterricht: Themenhefte Nr. 6/10 'Kompetenzen' (2010), Nr. 4/13 'Aufgaben konstruieren' (2013)

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (Hrsg.) (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Beschluss der KMK vom 15.10.2004. München: Wolters

Thaler, Engelbert (2012): *Englisch unterrichten. Grundlagen, Kompetenzen, Methoden*. Berlin: Cornelsen, 13-26. (Kapitel 2 'Sprachpolitik' und Kapitel 3 'Ziele')

Informationen zu den neuesten Rahmenrichtlinien für die Schulen in Bayern sowie Links zu den jeweils gültigen Lehrplänen finden sich auf der Homepage des *Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)* unter www.isb.bayern.de

4. Fertigkeiten (rezeptiv/produktiv)

Skills

Leitziel des Englischunterrichts ist es, bei den Schülern interkulturelle kommunikative Kompetenz anzubahnen. Um dem kommunikativen Aspekt gerecht zu werden, ist es essenziell, die vier Fertigkeiten zu beherrschen: Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben.

Diese können zum einen in mündliche (Hörverstehen, Sprechen) und schriftliche (Leseverstehen, Schreiben), zum anderen in rezeptive (*decoding skills*: Hörverstehen, Leseverstehen) und produktive Fertigkeiten (*encoding skills*: Sprechen, Schreiben) kategorisiert werden.

Der Erwerb dieser Fertigkeiten folgt dem natürlichen Spracherwerb: Hörverstehen → Sprechen → Lesen und Schreiben.

Um den heutigen Situationen realer Sprachbegegnung (z.B. durch Fernsehen oder Internet) gerecht zu werden, in denen der Hörer meist nonverbale Signale nutzen kann, wird das Hörverstehen neuesten Ansätzen zufolge um die Dimension des Visuellen erweitert (Hör-/Sehverstehen). Ebenso wird nun auch der sogenannten „5th skill“, der Sprachmittlung (*mediation*) enorme Bedeutung beigemessen.

Im Vergleich zum traditionellen Fremdsprachenunterricht, in dem die Fertigkeiten getrennt voneinander gelehrt wurden, werden diese heute als interagierende Einheit gesehen (integrativer Ansatz).

Hörverstehen

Hörverstehen bezeichnet das Dekodieren gesprochener Sprache, was einen äußerst komplexen Vorgang darstellt, der keinesfalls als passiv bezeichnet werden kann. Vielmehr muss der Hörende den sprachlichen Input identifizieren und interpretieren und somit aktiv mental verarbeiten. Hierbei wird zwischen zwei Prozessen unterschieden. Bei den *bottom-up* Prozessen segmentiert der Hörer den Lautstrom in kleinste sprachliche Einheiten, verbindet diese zu übergeordneten Bedeutungseinheiten und erschließt sich so schrittweise das gesamte Gehörte (Induktion). Hier liegt der Schwerpunkt auf der Sprachanalyse, wohingegen *top-down* Prozesse das Grobverstehen betonen: Der Hörer dekodiert das Gehörte, indem er es mit seinem Welt- und Sprachwissen zurückgreift (Deduktion). Diese Prozesse spielen nicht nur für das Hörverstehen, sondern auch für das Leseverstehen sowie die Sprachproduktion eine Rolle, da sie den Aufbau eines Sprachbewusstseins unterstützen.

Das Hörverstehen steht - analog zum Mutterspracherwerb - im Fremdsprachenlernen chronologisch an erster Stelle. Dabei sollte dem Lerner eine *silent period* zugestanden werden, in der er die neue Sprache aufnimmt und mental verarbeitet, jedoch selbst noch keine Sprache imitiert oder gar produziert. In dieser Anfangsphase des Fremdsprachenlernens ist es besonders wichtig, dem Lerner in einer angenehmen Lernatmosphäre anregenden Input zu bieten, der nur minimal über dessen aktuellen Lernstand (i+1) liegt.

Im weiteren Verlauf des Lernprozesses sollten beide Arten des Hörverstehens – *transactional listening* (Informationsentnahme ohne Interaktion) und *interactional listening* (in Gesprächssituationen) einbezogen werden.

Unterrichtseinheiten zur Förderung des Hörverstehens werden in drei Phasen eingeteilt: *pre-listening*, *while-listening* und *post-listening*. In der *pre-listening* Phase wird eine Hörerwartung aufgebaut, indem der situative Rahmen geklärt und benötigtes Vorwissen aktiviert wird, sowie *key words* vorentlastet werden. Beim *while-listening* werden die Lerner mit sprachlichem Input konfrontiert und erhalten einen Hörauftrag: *listening for gist* (Grobverständnis), *listening in detail*

(Detailverstehen), *listening for specific information* (selektives Herausfiltern bestimmter Informationen) oder *inferential listening* (folgerndes Hörverstehen). Den Abschluss der Unterrichtseinheit bildet die *post-listening* Phase, in der der Inhalt des Gehörten sowie schwierige Vokabeln bzw. Passagen geklärt werden und das Gehörte als Grundlage zur Weiterarbeit genutzt wird.

Wird die Schulung des Hörverstehens auf die des Hör-/Sehverstehens ausgeweitet, spricht man analog von *pre-/ while- und post-viewing* Phasen.

Sprechen

Entsprechend dem Mutterspracherwerb erfolgt die Entwicklung der Sprechfertigkeit in einer Fremdsprache in drei Stufen: Imitation des Gehörten → Reproduktion → Produktion. Bei der Sprachproduktion selbst werden nach Levelt (Scovel 1998) vier Phasen durchlaufen: *conceptualization* → *formulation* → *articulation* → *self-monitoring*.

Vor der „kommunikativen Wende“ in den 1970er Jahren wurde die Qualität eines Sprachprodukts lediglich anhand dessen Fehlerfreiheit gemessen. Dann aber prägte die Reformbewegung den Grundsatz „*fluency before accuracy*“ bzw. „*message before correctness*“, was besagt, dass dem Mitteilungswert in einer kommunikativen Situation mehr Bedeutung als der korrekten sprachlichen Realisierung beigemessen wird.

Heutige Ansätze verfolgen das Ziel, dass der Lerner im Laufe seines Lernprozesses sich hin zum *intercultural speaker* entwickelt, der die Sprache nicht nur korrekt und fließend spricht, sondern auch zwischen Sprechern aus verschiedenen Kulturkreisen und mit verschiedenen Sprachen vermitteln kann. Dazu ist neben linguistischem Wissen (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Intonation, Pragmatik, Genre) auch extralinguistisches Wissen (sozio-kulturelles Hintergrundwissen, inhaltliches Wissen) nötig.

Lesen

Leseverstehen bezeichnet die Fertigkeit, Informationen aus geschriebenen Texten zu entnehmen, indem das Geschriebene identifiziert und interpretiert wird.

Während der Einsatz des Schriftbildes in der Primarstufe noch zurückhaltend erfolgt – z.B. indem die Schüler Bilder und Gegenstände mit Wortkarten versehen oder einfache schriftliche Anweisungen (Rezepte, Bastelanleitung) ausführen –, werden den Schülern der Sekundarstufe *subskills* wie *skimming* (orientierendes Lesen), *scanning* (selektives Lesen), *extensive reading* (Globalverstehen), *intensive reading* (Detailverstehen) und *critical reading* (Interpretation) abverlangt. Ähnlich wie beim Hörverstehen durchläuft der Unterricht zur Förderung des Leseverstehens gewöhnlich ebenfalls drei Stufen: *pre-reading* (Aktivierung des Vorwissens, Klärung unbekannter Redemittel sowie des Kontextes), *while-reading* (Aufträge zur Überprüfung des Leseverstehens) und *post-reading* (Klärung schwieriger Passagen oder einzelner Wörter sowie Weiterarbeit mit dem Text).

Schreiben

Bis sich der Fokus gegen Ende des 19. Jahrhunderts auf den mündlichen Sprachgebrauch verschob, hatte die Schreibfertigkeit jahrhundertlang die Königsdisziplin im Fremdsprachenlernen dargestellt. Noch bis in die 1970er Jahre stand dabei die grammatikalische und orthographische Fehlerfreiheit (*accuracy*) des schriftlichen Produkts im Vordergrund. Im Zuge der „kommunikativen Wende“, die im mündlichen Sprachgebrauch die Annahme „*fluency before accuracy*“ zum Grundsatz machte, wurde diese Betonung des korrekten Endprodukts

(Produktorientierung) ebenso im Schriftlichen zugunsten einer Prozessorientierung aufgegeben, bei der auch die Schritte bis zum Produkt (Planung, Entwurf, Überprüfung, Überarbeitung) ihre Berücksichtigung finden.

Anders als in der Sekundarstufe findet das Schreiben in der Primarstufe bislang verhältnismäßig wenig Berücksichtigung. Hier beschränkt man sich meist auf das reproduktive Schreiben, d.h. das Abschreiben neuen Vokabulars, das Beschriften von Bildern oder das Formulieren kurzer Sätze nach Vorlage. In der Sekundarstufe verschiebt sich der Fokus hin zum produktiven Schreiben, d.h. das schriftliche Reagieren auf konkrete Schreibaufträge oder das freie Schreiben. Hierbei gilt es das Genre zu berücksichtigen, d.h. sich des Kontexts, der Situation und des Adressaten bewusst zu sein und dessen Erwartungen im Hinblick auf Inhalt und Form zu erfüllen.

Sprachmittlung

Aktuelle Ansätze fügen den traditionellen „*four skills*“ die Sprachmittlung (*mediation*) hinzu, d.h. das Übertragen von Gesprochenem oder Geschriebenem von einer Sprache in eine andere. Diese Fertigkeit beinhaltet das schriftliche Übersetzen, das mündliche Dolmetschen sowie das sinngemäße Übertragen (mündlich oder schriftlich). Dabei agiert der Lerner als Vermittler zwischen zwei Kommunikationspartnern mit sich unterscheidenden kulturellen und sprachlichen Hintergründen.

Literatur

Burns, A./ Goh, C.C.M. (2012): Teaching Speaking: A Holistic Approach. Cambridge: CUP.

Field, J. (2008): Listening in the Language Classroom. Cambridge: CUP.

Flowerdew, J./ Miller, L. (2005): Second Language Listening: Theory and Practice. Cambridge: CUP.

Gehring, W. (2010): Englische Fachdidaktik. Theorien, Praxis, Forschendes Lernen. Berlin: Schmidt, 141-166.

Grimm, Nancy/ Meyer, Michael/ Volkmann, Laurenz (2015): Teaching English. Tübingen: Narr Francke Attempto, 117 - 137.

Harmer, Julia (2004): How to Teach Writing. Harlow: Pearson Longman.

Haß, Frank (ed.) (2006): Fachdidaktik Englisch. Stuttgart: Klett, 74-113.

Hedge, T. (2005): Writing. Oxford: Oxford University Press.

Klippel, F. (2005): Keep Talking. Cambridge: Cambridge University Press.

Lynch, T. (2012): Introduction: Traditional and Modern Skills. In: Eisenmann, Maria/ Summer, Theresa (Hrsg.). Basic Issues in EFL Teaching and Learning. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 69-77.

Nation, I.S.P./ Newton, J. (2009): Teaching ESL/EFL Listening and Speaking. New York: Routledge.

Nuttall, C. (2005): Teaching Reading Skills in a Foreign Language. London: Macmillan Books for Teachers.

Thaler, E. (2012): Englisch unterrichten. Berlin: Cornelsen, 160-214.

Thornbury, S. (2005): How to Teach Speaking. Harlow: Pearson Longman.

Wilson, J.J. (2008): How to Teach Listening. Harlow: Pearson Longman.

5. Wortschatz und Grammatik

Wortschatz

Unter sprachlichen Systemen versteht man u.a. Lexik/Wortschatz und Grammatik, die ihrerseits Teilsysteme der funktionalen kommunikativen Kompetenzen bilden. Wortschatz wird in den aktiven, den passiven und den potentiellen Wortschatz unterteilt; ersterer umfasst den lexikalischen Bestand, der für die schriftliche und mündliche Sprachproduktion zur Verfügung steht und wird durch intentionales Lernen und aktives Üben (*learning*) angeeignet. Passiver Wortschatz ist der Teil des individuellen Wortschatzes, der es beim rezeptiven Lese- und Hörverstehensprozess erlaubt Begriffe richtig zuzuordnen. Durch mangelhafte Speicherung und/oder aufgrund von Vergessensprozessen ist er jedoch nicht Teil des produktiven Sprachmaterials. Der passive Wortschatz nimmt quantitativ den größten Raum ein und wird durch freie und ungesteuerte Aufnahme und Gewöhnung (*acquisition*) internalisiert. Der potentielle Wortschatz wird durch Ableitung, Ähnlichkeiten zu bereits bekannten Strukturen oder Parallelen zu anderen Sprachen verstanden, wurde jedoch nicht aktiv gelernt. Die Behaltensleistung von Wörtern im Gedächtnis ist u.a. von folgenden Faktoren abhängig: Der Quantität der Wahrnehmungen bei der Erstbegegnung, dem affektiven Bezug zu dem Gegenstand/Sachverhalt, der Anzahl der Umwälzungen im Unterricht, den außerschulischen Anwendungsmöglichkeiten, von der kreativen Verwendung in neuen Kontexten, der unmittelbaren Relevanz und der Qualität der Verwaltung.

Das Mentale Lexikon

Der letzte Punkt der Aufzählung, die Qualität der Verwaltung, spricht die Speicherung lexikalischer Strukturen im Gehirn an. Individueller Wortschatz wird, dem aktuellen Forschungsstand gemäß, in einem Teilbereich des Großhirns, dem sog. Mentalen Lexikon, abgespeichert, das man sich als mehrdimensionales, sprachübergreifendes, umfangreiches Netzwerk vorstellen kann. Sprachmaterial existiert folglich nicht isoliert, sondern steht in stetig variierender Qualität und Quantität in Verbindung. Je umfassender ein Wort eingespeichert ist, desto resistenter ist es Degenerationsprozessen gegenüber, um die Interdependenz bereits eingespeichertem Sprachmaterial zu verdeutlichen. Die Speicherung lexikalischer Elemente erfolgt in geordneter Form, um einen ökonomischen, schnellen und erfolgreichen Abruf zu garantieren. Ordnungskriterien beim Abspeichern von Wörtern werden beispielsweise durch Begriffs-, Wort-, Sach- und syntagmatische Felder, Wortfamilien, Klang- und affektive Felder, Register und Höflichkeitsgrade, Betonungsmuster und Reime realisiert. Einzelne Wörter können dabei mehreren Systematiken gleichzeitig angehören.

Semantisierungstechniken

Je nach Schultart erwirbt der Lerner in seiner Schullaufbahn ein allgemeines, praktisches Grundvokabular, das die erfolgreiche Bewältigung von Kommunikationssituationen gewährleistet. Die Auswahl der Wörter, die in Schulbüchern bereits z.T. von den Lehrbuchverlagen übernommen wird, richtet sich dabei u.a. nach der Breite des Anwendungsbereichs (*coverage*), dem Strukturwert, der Bedeutung für die Wortbildung, dem Definitionswert, der Erlernbarkeit (*learnability*), dem Frequenzwert (*frequency*) und der Verfügbarkeit (*availability*).

Zur Einführung und Übung unbekannter Lexik werden Semantisierungstechniken und Mnemotechniken (Gedächtnisstützen) eingesetzt, die den Lernern die Internalisierung erleichtern sollen. Lehrkräfte sollten unter Beachtung der o.g. Auswahlkriterien bereits bei der Präsentation berücksichtigen, an Bekanntes anzuknüpfen, möglichst viele verschiedene Lerntypen anzusprechen und Sprechanlässe zu schaffen, um den Lernern die Gelegenheit zu geben, die Wörter selbständig zu verwenden. Zu den bekanntesten Beispielen der Semantisierung zählen auf visueller Ebene die Präsentation von Realien, Bildern oder eine ganzheitliche Darstellung. Daneben existieren einsprachig-verbale Verfahren wie beispielsweise Paraphrasen, Definitionen,

Synonyme/Antonyme, Analogien, Gleichungen und Ober-/Unterbegriffe sowie audiovisuelle Mischformen.

Mnemotechniken

Da die im Unterricht erworbenen Redemittel außerschulisch i.d.R. kaum angewendet werden können, besteht die Gefahr baldigen Vergessens. Um dem entgegenzuwirken muss die Lehrkraft Mnemotechniken einführen, mit deren Hilfe man sich etwas leichter einprägen und seine Gedächtnisleistung erheblich verbessern kann. Darunter fallen die Anfertigung von *picture words*, Reimen und skurrilen Vorstellungsbildern und die Verbindung mit Bewegung (z.B. *total physical response*)

Grammatik

Grammatik bildet die zweite wichtige Säule unter den sprachlichen Systemen. Der Stellenwert grammatischer Instruktion hat in der Methodengeschichte des Fremdsprachenunterrichts einige Wandlungen durchlebt (vgl. Kap. Methoden). So lässt sich explizite Grammatikvermittlung im Sinne des Aufbaus von Regelwissen (*focus on forms*) von einer Orientierung unterscheiden, das die pragmatischen Ziele des Fremdsprachenunterrichts betont aber auch formbezogenes Lernen einschließt (*focus on form*).

Im Fremdsprachenunterricht erfolgt die Einführung von Grammatik nach induktiven Verfahren ("von den Beispielen zur Regel") und nach deduktiven Verfahren ("von der Regel zu den Beispielen"). Das erste Verfahren kann zur Förderung entdeckenden Lernens beitragen, während ein deduktiver Ansatz von Anfang an einen einheitlichen Orientierungsrahmen für alle schafft. Abhängig vom eigenen Lehr- und Lerntyp, aber auch von Art, Umfang und Anspruch der einzuführenden Struktur ist dem einen oder dem anderen Verfahren der Vorzug zu gewähren. Insgesamt ist jedoch eine Mischung empfehlenswert. Wichtige Prinzipien einer Grammatikinstruktion für den Englischunterricht sind u.a. die möglichst einfache und nachvollziehbare Formulierung der grammatischen Regeln (Simplizität), der Vergleich der Muttersprache mit der Fremdsprache (Kontrastivität) und der Bezug der dargestellten Sprache zur sprachlichen Wirklichkeit (Deskriptivität).

Vorüberlegungen zur Vermittlung

Bei der Planung einer Unterrichtseinheit zur Einführung einer neuen lexikalischen oder grammatischen Struktur muss die Lehrkraft mehrere Vorüberlegungen treffen. So muss sie beispielsweise antizipieren, ob Erklärungen zu Form, Funktionskomplex und/oder Frequenzwert vonnöten sein könnten, welchem Register und welcher Varietät des Englischen das Wort oder die grammatikalische Struktur angehören, wo potentiell Fehlerquellen liegen, ob Ersatzstrukturen existieren und welches Vermittlungsverfahren geeignet ist.

Die Erwerbsorientierte Methode nach Ziegésar

Zur Einführung und Übung von Grammatik im schulischen Kontext entwickelten Detlef und Margaret von Ziegésar die „Erwerbsorientierte Methode (1992)“, um den Vorurteilen Grammatikunterricht sei trocken, monoton und langweilig entgegenzuwirken. Diese Methode gliedert sich in 4 obligatorische und eine optionale Phase. Dabei sinkt der Sprechanteil des Lehrers im Verlauf und die Schüleraktivität steigt kontinuierlich an. Die systematische Einführung von Grammatik beginnt mit einer Demonstrationsphase, in der die Lehrkraft die neue Struktur in einer hohen Frequenz und unterschiedlichen Satzarten darbietet, um den Lernern ein Sprachbad zu geben und sich an das Unbekannte zu gewöhnen. In der zweiten Phase müssen die Lerner die neue Struktur wiedererkennen und nichtsprachlich reagieren. Daran schließt sich eine Phase der Reproduktion an, in der die Lerner Sätze wiederholend bestätigen oder durch Negation korrigieren müssen. Den Abschluss der Methode bildet die Phase der Produktion. Hier werden die Lerner dazu angehalten, eigenständige Aussage und Fragesätze zu bilden und so die neue Struktur zu vertiefen. Komplettiert wird die Methode durch die optionale Phase der Bewusstmachung, in der Bildung

und Festhalten der zugrundeliegenden Regel stattfindet. Diese Phase kann in Anlehnung an das induktive Vermittlungsverfahren nach Phase 2, 3 oder 4 stattfinden.

Grammatische Lernhilfen

Zur Festigung grammatischer Strukturen bieten sich grammatische Lernhilfen in Form von *grammar pictures* an, die durch die Gegenüberstellung von Bildern die Verwendung, beispielsweise zweier *Tenses*, kontrastiert und somit verdeutlicht. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit durch Spiele Songs und die selbständige Anfertigung von Merkversen den Grammatikunterricht aufzulockern.

Überprüfung von Wortschatz- und Grammatikkenntnissen

Wortschatz- und Grammatikkenntnisse werden in schriftlicher und mündlicher Form abgeprüft. In jedem Fall muss der Grundsatz „Wie man übt, so testet man.“ eingehalten werden, d.h. es dürfen nur Aufgabenformate verwendet werden, die den SchülerInnen durch den vorangegangenen Unterricht bereits bekannt sind.

Schriftliche Formen der Leistungsmessung (vgl. hierzu Kap. „Leistungsmessung“) haben den Vorteil, dass alle Schüler gleichzeitig geprüft und Gütekriterien leichter eingehalten werden können. Gängige Aufgabenformate schriftlicher Leistungsnachweise sind u.a. Lückentexte, die Vorgabe oder Abfrage von Definitionen, die Zuordnung von Begriff und Definition, die Beschriftung von Abbildungen, das Markieren der korrekten phonetischen Umschrift oder Kreuzworträtsel.

Besonders bei geschlossenen und halb-offenen Aufgabenformaten gilt es einen Minimalkontext herzustellen, kommunikativ Relevantes abzufragen und alle Satzarten zu berücksichtigen. Für die kontrastive Sprachbetrachtung kann insbesondere im Anfangsunterricht stellenweise die Muttersprache einbezogen werden.

Um dem Ziel des Englischunterrichts gerecht zu werden, interkulturelle kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit zu schulen, bietet es sich bei Leistungserhebungen in mündlicher Form an, beispielsweise Redewendungen, Kollokationen oder Idiome einzufordern, Sachverhalte erklären oder paraphrasieren zu lassen und in dialogischen Prüfungsteilen Höflichkeitsformen zu überprüfen.

Literatur

Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen [u.a.]: Francke, 280-286 und 402-408.

Böttger, Heiner (2010): *Englisch lernen in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 80-84.

Brown, Adam (2014): *Pronunciation and Phonetics. A Practical Guide for English Language Teachers*. London: Routledge.

Celce-Murcia, Marianne/ Brinton, Donna M./ Goodwin, Janet M./ Briner, Barry (2010): *Teaching Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Celce-Murcia, Marianne (et al.). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle, 2001. 249-300 und 415-428.

Decke-Cornill, Helene (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 163-180.

- Gehring, Wolfgang (2010): *Englische Fachdidaktik: Theorien, Praxis, forschendes Lernen*. Berlin: Schmidt, 121-140.
- Grimm, Nancy (et. al.). *Teaching English*. Tübingen: Narr, 2015. 89-114.
- Eisenmann, Maria (2013): *Basic issues in EFL teaching and learning*. Heidelberg: Winter, 55-68 und 93-142.
- Hallet, Wolfgang (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer [u.a.], 104-119.
- Thaler, Engelbert (2012): *Englisch unterrichten: Grundlagen - Kompetenzen - Methoden*. Berlin: Cornelsen.
- Fotos, Sandra/ Hossein, Nassaji (2011): *Teaching Grammar in Second Language Classrooms - Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. London: Routledge.
- Haß, Frank (2006): *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett, 114-139.
- Haß, Frank (et al.) (2014): "Wortschatz (erfolgreich) üben". In: *Der Fremdsprachliche Unterricht 131*, 10-11.
- Keßler, Jörg-Ulrich/ Plessner, Anja (2011). *Teaching Grammar*. Paderborn: Schöningh.
- Kieweg, Werner (2002): *Der Fremdsprachliche Unterricht. 55 Wortschatz* Seelze: Friedrich.
- Kieweg, Werner (2006). *Lernchancen. 53 Teaching Vocabulary* Seelze: Friedrich.
- Klippel, Friederike/ Doff, Sabine (2009): *Englischdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, Scriptor, 49-64.
- Larsen-Freeman, Diane (2001): *Teaching Language. From grammar to grammaring*. Boston: Heinle & Heinle.
- Mehlhorn, Grit (2011): "Aussprache lernen mit allen Sinnen." In: *Praxis Fremdsprachenunterricht 6*, 5-7.
- Milton, James/ Fitzpatrick, Tess (Hrsg.) (2014). *Dimensions of Vocabulary Knowledge*. New York: Palgrave Macmillan.
- Nation, I. S. Paul (2008). *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. Boston: Heinle.
- Nation, Paul (2013): "Introduction: Teaching Vocabulary." In: Eisenmann, Maria/Summer, Theresa (eds.): *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter, 93-117.**
- Pavičić Takač, Višnja (2008): *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.

Pohl, Inge (2011): *Wortschatzarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Sheen, Ron (2003): "Focus on Form - a Myth in the Making?" In: *English Language Teaching Journal* 57, 225-233.

Timmis, Ivor (2013): "Introduction: Teaching Grammar." In: Eisenmann, Maria/ Summer, Theresa (eds.): *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter, 119-130.

Webb, Stuart (2005): "Receptive and Productive Vocabulary Learning: The Effects of Reading and Writing on Word Knowledge." In: *Studies in SLA* 27, 33-52.

Wolff, Dieter (2002): "Das mentale Lexikon." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 55, 1-14.

Ziegésar, Detlef/ Ziegésar, Margaret (1998): "Die systematische Einführung von Grammatik", In: Johannes-Peter Timm. *Englisch lernen und lehren*, Berlin: Cornelsen, 291-298.

6. Von der Landeskunde zum inter- und transkulturellen Lernen

Geschichte und Ansätze

Bereits in früheren Epochen des Englischunterrichts gab es Ansätze, bei denen Informationen über das fremde Land im Mittelpunkt des Interesses standen:

- 1) die Realienkunde (Ende des 19. Jahrhunderts)
- 2) die Kulturkunde (ca. 1918 bis 1950er Jahre)
- 3) die Wesenskunde (1933-1945)
- 4) die Landeskunde (seit den 1960er Jahren)
- 5) Interkulturelles Lernen
- 6) Transkulturelles Lernen

Landeskunde

Der Begriff der Landeskunde etablierte sich in den 1960er Jahren in der fachdidaktischen Diskussion. Die Landeskunde setzt sich mit der Erforschung eines Landes in historischer, wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Hinsicht auseinander. Es geht dabei in erster Linie um die Vermittlung von kulturellen und materiellen Hintergrundinformationen über das Land bzw. die Region, deren Sprache man erlernt. Landeskundliche Informationen dienen somit in Schulbüchern als Vehikel zur Sprachvermittlung. Die Präsentation dieser landeskundlichen Informationen war und ist jedoch vor allem touristisch und beschränkt die dargestellte Kultur in erster Linie auf das Land der Zielsprache, in den Lehrbüchern häufig Großbritannien und die USA.

Stereotyp, Klischee, Vorurteil

Stereotype bestimmen in hohem Maße das Bild, das wir von einem anderen Land bzw. von einer anderen Kultur haben. Oft spricht man auch von Vorurteilen oder Klischees, ohne eine genauere Abgrenzung der einzelnen Termini vorzunehmen. Häufig ist das Vorurteil negativ konnotiert, während man bei Stereotypen zwischen negativen ("Alle Amerikaner haben Übergewicht.") und positiven Stereotypen ("Amerikaner sind gastfreundlich.") differenzieren kann.

In der Auseinandersetzung mit der Zielkultur haben Stereotype eine durchaus berechtigte und wichtige Funktion. Vor allem im Anfangsunterricht in der Schule kann man den Lerner nicht mit komplexen zielkulturellen Phänomenen konfrontieren, sondern man muss einfache und klare Strukturen vermitteln.

Allgemein unterscheidet man bei den Stereotypen zwischen

- 1) Autostereotypen (Vorstellungen, die eine Gruppe von sich selbst hat),
- 2) Heterostereotypen (Vorstellungen, die eine Gruppe von einer anderen Gruppe hat),
- 3) Auto-Heterostereotypen (Vorstellungen, von denen eine Gruppe glaubt, dass sie eine andere Gruppe von ihr hat).

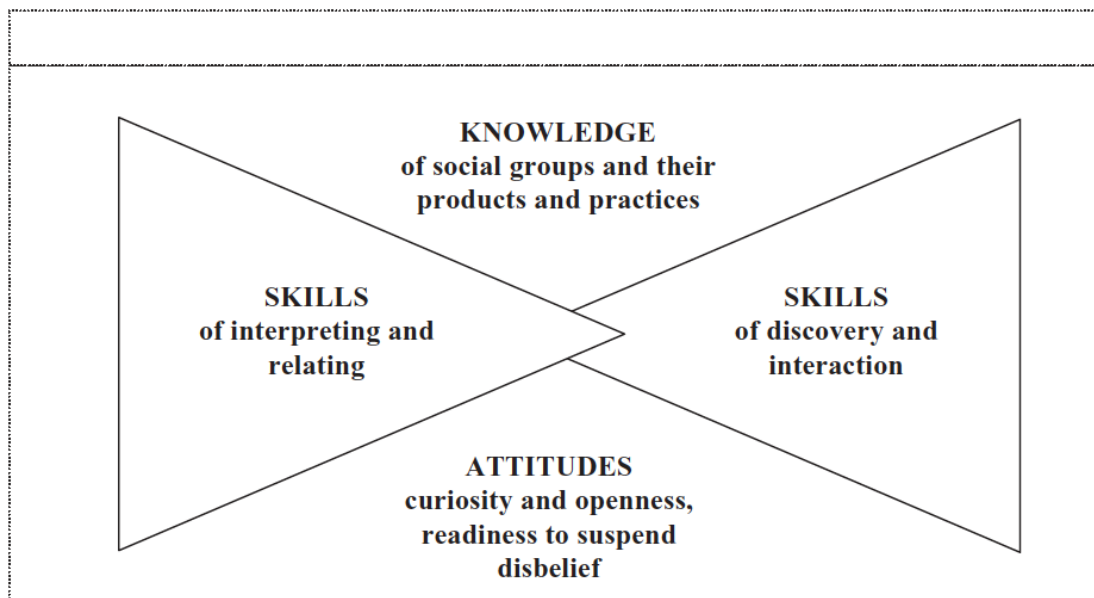
Interkulturelles Lernen und Interkulturelle Kompetenz

Seit den 1990er Jahren zählt die interkulturelle Kompetenz zu den wichtigsten Lernzielen des Englischunterrichts. Diese beinhaltet u.a. das Selbst- und Fremdverstehen, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (Innen- und Außenperspektive) und die Entwicklung von Empathie und *cultural awareness*.

Nicht nur die Vermittlung von Faktenwissen führt zu einem Verstehen anderer Kulturen und Gesellschaften, sondern insbesondere die Entwicklung von Einstellungen gegenüber diesen Kulturen ist von entscheidender Bedeutung. Der Prozess des interkulturellen Lernens bezieht sich nicht nur auf andere Kulturen, sondern insbesondere auch auf die eigene Kultur. Dabei geht es auch um die Klärung der eigenen Identität, der eigenen Persönlichkeit und um die Klärung der eigenen Orientierung. Interkulturelles Lernen versteht sich somit als Lernprozess und Reflexion über die sozialen Zusammenhänge von Kulturen, von Formen des Lebens und Zusammenlebens, von Geschichte und Gesellschaft.

Interkulturelles Lernen geht vom erweiterten Kulturbegriff aus, d.h. "hohe" Kultur (*big-C-culture*)

und Alltagskultur (*small-c-culture*) spielen gleichermaßen eine Rolle. Nach Michael Byram besteht Interkulturelle Kompetenz grundsätzlich aus drei Teilkompetenzen: Wissen (*knowledge*), Können (*skills*) und Haltungen (*attitude*).



Michael Byrams Modell der *intercultural communicative competence* (Byram 1997: 34)

Neben dem **Wissen** über die eigene und fremde Kultur ist interkulturelles **Können** von großer Bedeutung. Dies ist die Fähigkeit, eine andere Kultur zu verstehen und gleichzeitig neues Wissen zu erwerben, was zu erfolgreicher interkultureller Kommunikation führt. Im Bereich der **Haltungen** geht es in erster Linie um Offenheit gegenüber dem Fremden und Unbekannten sowie um die Relativierung des eigenen Standpunktes und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Das Zusammenspiel all dieser Zielbereiche soll die Lernenden schließlich darin befähigen, sowohl die eigene als auch die fremde Kultur kritisch zu reflektieren.

Transkulturalität

In den letzten Jahren ist diese Lernzielbestimmung durch den Hinweis auf transkulturelle und globale Problemstellungen, die den bipolaren Rahmen der Interkulturalität sprengen, in Frage gestellt worden. Die zunehmend dezentrierte Welt ist in rasanten Schritten immer näher zusammengerückt und scheint im viel zitierten „global village“ (McLuhan 1965) angekommen zu sein. In Zeiten von Globalisierungsprozessen und Migrationen sowie der internationalen Vernetzung von Kulturen und Kommunikationsanlässen steht der heutige Englischunterricht vor neuen Herausforderungen. Sowohl die zunehmende globale Komplexität als auch die wachsende ökonomische, ökologische, politische, technologische, kulturelle und mediale Verschmelzung stellen traditionelle Konzepte von homogenen Kulturen in Frage. Komplexe Kulturkontakte führen zu einer gegenseitigen Durchdringung und Mischung der Kulturen, so dass Individuen Elemente vieler verschiedener Kulturen übernehmen. Was wir in Folge dessen derzeit erleben, ist ein fundamentaler Paradigmenwechsel hin zum Transnationalen und zum Transkulturellen.

Literatur

- Antor, Heinz (2006): "Multikulturalismus, Interkulturalität und Transkulturalität: Perspektiven für interdisziplinäre Forschung und Lehre." In: Antor, Heinz (ed.): *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Winter, 25-39.
- Appadurai, Arjun (2011): "Disjuncture and Difference." In: Liam Connel und Nicky Marsh (eds.): *Literature and Globalization*. New York: Routledge, 28–36.
- Bhabha, Homi K. (2004): *The location of culture*. [Rev. ed.] /. London [etc.]: Routledge.
- Bredella, Lothar (2010): „Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen.“ In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (eds.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze- Velber: Kallmeyer, 120-125.
- Bredella, Lothar (2010): *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar (2012): *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit = Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Delanoy, Werner (2013): "From "Inter" to "Trans"? Or: Quo Vadis Cultural Learning?" In: Eisenmann, Maria/ Summer, Theresa (eds.): *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter, 157-167.**
- Delanoy, Werner/ Volkmann, Laurenz (eds.) (2006): *Cultural Studies in the EFL Classroom*. Heidelberg: Winter.
- Doff, Sabine/ Schulze-Engler, Frank (2011): *Beyond "Other Cultures". Transcultural perspectives on teaching the new literatures in English*. Trier: WVT Wiss. Verl. Trier.
- Eisenmann, Maria (2011): "Intercultural Competences. Raising Cultural Awareness in University Literature Courses." In: Bauder-Begerow, Irina/ Schäfer, Stefanie (eds.): *Learning 9/11. Teaching for Key Competences in Literary and Cultural Studies*. Heidelberg: Winter, 123-150.
- Eisenmann, Maria (2015): "Crossovers – Postcolonial Literature and Transcultural Learning." In: Delanoy, Werner/ Eisenmann, Maria/ Matz, Frauke (eds.): *Learning with Literature in the EFL Classroom*. Frankfurt: Lang, 217-236.
- Eisenmann, Maria/ Grimm, Nancy/ Volkmann, Laurenz (eds.) (2010): *Teaching the New English Cultures and Literatures*. Heidelberg: Winter.

- Fäcke, Christiane (2006): *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen*. Frankfurt/M.: Lang.
- Freitag, Britta/ Stroh, Silke/ von Reinersdorff, Uta (eds.) (2008): *Special Issue. Transcultural Identities: Britain. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 42/95*.
- Kramsch, Claire (1998): *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Matz, Frauke/ Rogge, Michael/ Siepmann, Philipp (eds.) (2014): *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie und Praxis*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Risager, Karen (2013): "Introduction: Intercultural Learning: Raising Cultural Awareness." In: Eisenmann, Maria/ Summer, Theresa (eds.): *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter, 143-154.**
- Schulze-Engler, Frank (2006): "Von ‚Inter` zu ‚Trans` : Gesellschaftliche, kulturelle und literarische Übergänge." In: Heinz Antor (ed.): *Inter- und transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 41–53.
- Schulze-Engler, Frank/ Helff, Sissy (eds.) (2009): *Transcultural English Studies. Theories, Fictions, Realities*. Amsterdam, New York: Rodopi.
- Siepmann, Philipp (2015): *Inter- und transkulturelles Lernen im Englischunterricht der Sekundarstufe II: Das Modell der Transnational Cultural Studies*. Frankfurt: Peter Lang.
- Welsch, Wolfgang (1999): "Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today." In: Featherstone, Mike/ Lash, Scott (eds.): *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London: Sage, 194-213.
- West-Pavlov, Russell (2005): *Transcultural Graffiti: Diasporic Writing and the Teaching of Literary Studies*. New York: Rodopi.

7. Literaturdidaktik

Geschichte des Literaturunterrichts

Während im 19. Jahrhundert insbesondere herausragende literarische Werke bedeutender Schriftsteller (z.B. William Shakespeare, Charles Dickens oder George Eliot) gelesen wurden (*high-brow literature*), erweiterte sich im 20. Jahrhundert der Literaturbegriff. Es wurden auch zunehmend nicht-literarische Texte (Sachtexte und andere Textarten) sowie Texte, die nicht zum traditionellen Kanon gehörten, behandelt. Weiterhin kam es zu einer Erweiterung des Kulturbegriffs. Nicht mehr nur die *high culture*, sondern auch andere Ausprägungen von Kultur (z.B. Alltagskultur, Jugendkultur) fanden Eingang in den Literaturunterricht. Im Hinblick auf einen erweiterten Literaturbegriff unterscheidet man heute zwischen **Literature with a capital L** und **Literature with a small l** (nicht kanonisierte Literatur), die beide gleichermaßen Berücksichtigung finden. In der Gegenwart haben gerade im Bereich der Jugendliteratur (*young adult literature*) auch multikulturelle Texte, Minderheitenliteratur und postkoloniale Literaturen einen festen Platz im Englischunterricht.

Bis in das letzte Drittel des 20. Jahrhunderts hinein war der schulische Literaturunterricht maßgeblich vom sog. *close reading* geprägt. Texte wurden gelesen, häufig losgelöst von ihrem soziokulturellen Kontext interpretiert und als Übungsfeld für literarisches Interpretationsvokabular genutzt (werkimmanente Interpretation). In den letzten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts wurde verstärkt die Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung des Lernalers, seiner Bedürfnisse und seiner Erwartungen laut. Dies wirkte sich maßgeblich auf die Interpretation von Texten aus (*reader response, reception theory*).

Warum Literatur im Englischunterricht?

Es gibt viele Gründe, sich im Englischunterricht mit literarischen Texten zu beschäftigen. Davon abgesehen, dass sie ein großes Motivationspotenzial besitzen, erklärt sich die große Bedeutung für den Stellenwert literarischer Texte für den Fremdsprachenunterricht anhand des **hermeneutischen Verstehensbegriffs**, denn durch Schülerorientierung und schüleraktivierende Methoden können die Lernenden durch Interaktion mit dem Text dem Gelesenen einen Sinn geben. Diese Erkenntnis hat einen enormen Einfluss auf die **Unterrichtsmethodik** (*pre-, while-, post-reading activities*). Das persönliche Leseerlebnis der Lernenden und die Interaktion zwischen literarischen Texten und Lesern aller Altersgruppen haben die Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht geschärft. Eine weitere wichtige Entwicklung, die die fremdsprachliche Literaturdidaktik beeinflusst hat, ist die Herausbildung von **inter- und transkultureller Kompetenz**. Bereits in den 1990er Jahren wurde das Potenzial des Literaturunterrichts für das interkulturelle und transkulturelle Lernen (Kramsch 1998; Bredella 2002; Delanoy 2002) sehr deutlich. Literarische Texte, die ja bereits sprachlich *Otherness* repräsentieren, sind für das inter- bzw. transkulturelle Lernen ganz besonders geeignet, weil sie komplexe Wirklichkeiten anderer Kulturen auf authentische Weise ins Klassenzimmer bringen. Fremdsprachlicher Literaturunterricht weckt Neugier und Interesse für das Andere, bringt den Leser zum Perspektivenwechsel und lässt somit auch das Eigene hinterfragen. Im Leseprozess werden die eigenen Werte neu durchdacht und in Frage gestellt, indem sie mit anderen Erfahrungen verglichen werden (Bredella 2002). Wichtig ist dabei, nicht nur die Vielfalt, sondern auch die Durchlässigkeit, die Hybridität von Konflikten, Diskursen und Identitäten zu erkennen.

Neben **kommunikativen** aber auch **ästhetischen Kompetenzen** werden auch grundlegende **Fertigkeiten** (*reading, speaking, writing, listening, mediating*) sowie **linguistische Weiterentwicklung** (*lexis, grammar, pragmatics*) gefördert. Darüber hinaus schult die Beschäftigung mit fremdsprachlicher Literatur **Lesekompetenz** und **Textverstehen**. Die Schüler/innen gewinnen dadurch auch Einsicht in die **Literarizität** von Texten und die Funktionen von Literatur (*literary literacy*) sowie Einblick in die Besonderheiten multimodaler, medialer **Adaptionen, Kreationen und Transformationen** (Hörspiele, Filme, Comics etc.).

Formen des Lesens

- **Statarisches Lesen:** Einzelne Teile eines literarischen Textes (z.B. Schlüsselstellen) werden besonders genau analysiert und interpretiert.
- **Kursorisches Lesen:** Der Text wird in seiner Gesamtheit betrachtet und interpretiert.

Methoden der Literaturvermittlung

Mittlerweile gibt es unzählige viele Richtlinien und Empfehlungen, wie man mit Literatur im Klassenzimmer umgehen kann, von der traditionellen Textanalyse bis hin zu handlungsorientierten Methoden und projektartigem Arbeiten. Beim **analytischen Ansatz** kommt eine statarische Lektüre zum Einsatz. Der Text wird kognitiv erschlossen und anschließend interpretiert. Dabei spielen einerseits textinterne Aspekte eine Rolle (*setting, plot, characters, structure, message etc.*), andererseits werden aber auch textexterne Aspekte herangezogen (literaturwissenschaftliche Analyse, Genre, soziokultureller Kontext, autobiographische Aspekte etc.).

In den letzten Jahren ist eine eindeutige Entwicklung hin zum **kreativen Ansatz**, d.h. zur aktiven Rolle der Lernenden bei der Rezeption literarischer Texte zu verzeichnen, in deren Kontext grundsätzlich offene, individualisierende Unterrichtsformen empfohlen werden. Es handelt sich dabei zumeist um **prozessorientiertes Lernen mit schülerorientierten Aktivitäten und aufgabenorientierten Verfahren** (z.B. Lesetagebücher/Blogs, Diskussionen, Interviews, Buchvorstellungen, Rollenspiele und Improvisationen). Beim kreativen Ansatz spielt die kursorische Lektüre eine größere Rolle. Das extensive Lesen tritt meist in den Vordergrund oder auch nur das Erfassen des Grobverständnisses. Texte werden ganzheitlich erschlossen, aufgrund vieler Zugänge wird das Lernen vertieft und erhält einen **interaktiven, handlungs- und produktorientierten** Charakter.

Kriterien für die Auswahl von Texten

Für die Auswahl von Texten sollten u.a. die folgenden Kriterien berücksichtigt werden:

- Lehrplanvorgaben und Relevanz des Lernziels
- Fokus auch auf englischsprachige Gegenwartsliteratur
- Mischung aus verschiedenen Epochen, Gattungen, Medien sowie *capital L* und *a small l literature*
- Adressatenbezug (Schülerorientierung): Alter, Interessen, Vorwissen/Weltwissen, Motivation, Spannung etc.
- Lesbarkeit (*readability*), z.B. Schwierigkeitsgrad, Textlänge
- Textsortenvariabilität
- Informationsgehalt des Textes
- literaturwissenschaftliche Kriterien, z.B. Perspektivenwahl, Struktur
- Beitrag des Textes zum inter- und transkulturellen Lernen (z.B. durch multikulturelle Texte)

Literatur

Ahrens, Rüdiger (2013): "Introduction: Teaching Literature." In: Eisenmann, Maria/ Summer, Theresa (eds.): *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter, 181-190.

Ahrens, Rüdiger/ Eisenmann, Maria/ Merkl, Matthias (eds.) (2008): *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht*. Heidelberg: Winter.

Bredella, Lothar (2002): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.

Bredella, Lothar/ Burwitz-Melzer, Eva (2004): *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik: Mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Narr.

- Bredella, Lothar (2012): *Narratives und interkulturelles Verstehen: Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, Eva (ed.) (2008): *Lehren und Lernen mit literarischen Texten*. Tübingen: Narr.
- Delanoy, Werner (2002): *Fremdsprachlicher Literaturunterricht. Theorie und Praxis als Dialog*. Tübingen: Narr.
- Delanoy, Werner/ Eisenmann, Maria/ Matz, Frauke (eds.) (2015): *Learning with Literature in the EFL Classroom*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Delanoy, Werner/ Eisenmann, Maria/ Matz, Frauke (2015): "Introduction: Learning with Literature in the EFL Classroom" In: Delanoy, Werner/ Eisenmann, Maria/ Matz, Frauke (eds.): Learning with Literature in the EFL Classroom. Frankfurt a.M.: Lang, 7-15.**
- Eisenmann, Maria/ Grimm, Nancy/ Volkmann, Laurenz (eds.) (2010): *Teaching the New English Cultures and Literatures*. Heidelberg: Winter.
- Eisenmann, Maria/ Lütge, Christiane (eds.) (2014): *Shakespeare in the EFL Classroom*. Heidelberg: Winter.
- Hammer, Julia/ Eisenmann, Maria/ Ahrens, Rüdiger (eds.) (2012): *Anglophone Literaturdidaktik – Zukunftsperspektiven für den Englischunterricht*. Heidelberg: Winter.
- Hellwig, Karlheinz (2005): *Bildung durch Literatur: Individuelles Sinnverstehen fremdsprachiger Texte. Eine literaturdidaktische Tour d'Horizon*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Hesse, Mechthild (2009): *Teenage Fiction in the Active English Classroom*. Stuttgart: Klett.
- Kramsch, Claire (1998): *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lütge, Christiane (2013): "Developing 'Literary Literacy'? Towards a Progression of Literary Learning." In: Eisenmann, Maria/ Summer, Theresa (eds.): *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter, 191-202.
- Nünning, Ansgar/ Surkamp, Carola (2008): *Englische Literatur unterrichten 1: Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Thaler, Engelbert (2008): *Teaching English Literature*. Paderborn: Schöningh UTB.

8. Medien

Terminologie und Klassifikation

Medien sind Träger oder Vermittler von Information im Zusammenhang mit Unterricht und Lernen. Sie können sowohl Werkzeug und Hilfsmittel, als auch selbst Gegenstand von Lernprozessen sein. Dabei besitzen sie unzählige Funktionen: Sie gestalten und unterstützen den Unterricht, dienen der Strukturierung und Anschaulichkeit, der Wissensvermittlung, der Schulung der vier Fertigkeiten, ermöglichen Authentizität und Aktualität der Inhalte und tragen einen entscheidenden Anteil zur Individualisierung und Differenzierung bei, uvm.

Mögliche Klassifizierungen sind:

Nach Art des Informationsträgers:

- Personale Medien (LehrerIn, SuS)
- Nicht-personale Medien

Nach historischer Entwicklung:

- Herkömmliche/ Traditionelle Medien: Tafel, Grammatiken, Lese- und Arbeitsbücher, Lektüren, Landkarten etc.
- Moderne Medien > auf technischer Basis: OHP, Filme, Tonträger
- Neue Medien > begünstigen interaktives Lernen: Computer, Smartphones und dazugehörige Lernsoftware etc.

Nach Weg der Informationsübermittlung:

- Visuelle Medien: Tafel, OHP, Bilder, Graphic Novels etc.
- Auditive Medien: Kassetten, Songs, Radio, Stimme des Lehrers
- Audiovisuelle Medien: TV, PC (offline)
- Interaktive Medien: Web 2.0, Smartphones, Tablets, Interactive Whiteboard

Mit Blick auf den Verwendungszweck:

- Didaktisch: für einen bestimmten Lehr- und Lernzweck hergestellt mit bewusster Gestaltung im Hinblick auf Lernziel, - niveau und -inhalt
- Authentisch: nicht für schulische Zwecke produziert, sondern für die selbstbestimmte Information oder Unterhaltung der Nutzer. Sie werden von Muttersprachlern für Muttersprachler erstellt.
- Didaktisiert: gekürzte oder vereinfachte authentische Texte, sodass auch nicht so fortgeschrittene Lerner diese verwenden können

Medienkompetenz

Eines der wichtigsten Ziele des Einsatzes von Medien ist Medienkompetenz. Medienkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft zum reflektierten und kompetenten Umgang mit Medien sowie zum zielgerichteten und überlegten Einsatz. Medienkompetenz umfasst außerdem die Fähigkeit, Medien verantwortungsbewusst auszuwählen, zu gestalten und auch vor dem Hintergrund ihrer Wirkung auf das Individuum und die Gesellschaft zu beurteilen.

[Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB). Glossar. Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards. München, 2006, S. 39.]

Literatur

- Donarh, Reinhart/ Klemm, Uwe (2009): "Sprachhandlungskompetenzen entwickeln in multimedialen Lern- und Lebenswelten." In: Bach, Gerhard/ Timm, Johannes-Peter (eds.): *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen, 121-147.
- Freudenstein, Reinhold (2003): "Unterrichtsmittel und Medien: Überblick." In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 395-399.
- Fritze, Martin (2014): "I Wanna Be a Rock Star – Eine Bewerbung mit Padlet schreiben." In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 128*, 12-17.
- Gehring, Wolfgang (2012): "Can't judge a book by its cover: An analytical approach to textbook innovations." In: Eisenmann, Maria/ Theresa Summer (eds.): *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter, 357-370.
- Grimm, Nancy/ Hammer, Julia (2014): "Now, Here, and Everywhere – Mit Edu-Apps Blended Learning-Szenarien gestalten und mobil lernen." In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 128*, 2-8.
- Hallet, Wolfgang (2012): "Graphic Novels. Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen." In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 117*, 2-8.
- Hallet, Wolfgang (2006): "Elektronische Plattformen im Englischunterricht." In: Linke, Gabriele (ed.): *New Media – New Teaching Options?!*. Heidelberg: Winter, 211-234.
- Heckmann, Verena/ Baus, Manuela (2014): "What's Your Favourite Film? Mit Edu-Glogster Filme empfehlen und Poster präsentieren." In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 128*, 26-30.
- Heinz, Susanne/ Thaler, Engelbert (2013): "English-pad: Tablet-PCs im Unterricht." In: *Praxis Fremdsprachenunterricht 1*, 8-10.
- Heinz, Susanne (2013): "Mobile Reading." In: *Praxis Fremdsprachenunterricht 1*, 14-16.
- Henseler, Roswitha/ Möller, Stefan/ Surkamp, Carola (2011): *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres*. Kallmeyer: Seelze, Kapitel 1 & 2.**
- Jung, Udo O. H. (2006): "Was der Fremdsprachenunterricht von den Medien erwarten darf." In: Jung, Udo O. H. (ed.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main, 231-235.
- Jung, Udo O. H. (2006): "Tafel, Arbeitsprojektor, Telefon: Leer- und Transportmedien." In: Jung, Udo O. H. (ed.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main, 256-276.

- Klippel, Friederike/ Sabine Doff (2007): *Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin.
- Laux, Jacqueline (2014): "Mach was draus! Selbstgesteuertes Lernen mithilfe von lehrwerksbasierten Arbeitsplänen." In: *Praxis Fremdsprachenunterricht 1*, 7-12.
- Müller-Hartmann, Andreas/ Raith, Thomas (2008): "Web 2.0 – Das Mitmach-Internet für den Fremdsprachenunterricht nutzen." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 96*, 2-7.
- Rademacher, Jörg (2014): "Arbeit mit dem Lehrwerk." In: *Praxis Fremdsprachenunterricht 1*, 4-6.
- Reinfried, Marcus (2003): "Visuelle Medien." In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (eds.) (2014): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 416-420.
- Schnitter, Tobias (2014): "A Day on the Oregon Trail – Tagebucheinträge mit TitanPad verfassen." In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 128*, 18-25.
- Schulte, Peter (2014): "Lehrbuch reloaded: Wie man Schüler mit Unit Plans individuell fördert." In: *Praxis Fremdsprachenunterricht 1*, 13-15.
- Schüwer, Martin (2005): "Teaching Comics: Die unentdeckten Potenziale der graphischen Literatur." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 73*, 2-8.
- Thaler, Engelbert (2011): "Die Zukunft des Lehrwerks – Das Lehrwerk der Zukunft." In: *FLuL 40/2*, 15-30.
- Thaler, Engelbert (2013): "Mind The app: Das Handy im Englischunterricht." In: *Praxis Fremdsprachenunterricht 1*, 4-5.
- Thaler, Engelbert: *Teaching English with Films*. Paderborn [u.a.]: Schöningh, 2014.
- Thaler, Engelbert (2012): *Englisch Unterrichten. Grundlagen, Kompetenzen, Methoden*. Berlin: Cornelsen, 60-87, 160-180, 251-257, 290-295.**

9. Differenzierung, Lerntypen, Lernstrategien und autonomes Lernen

Angesichts zunehmend **heterogener Lerngruppen** stellt **Binnendifferenzierung** eine wichtige didaktische Perspektive dar, die durch eine facettenreich eingesetzte Methodik zu einer Intensivierung von Förder- und Lernprozessen führen kann. Neben dem Prinzip der **äußeren Differenzierung**, das durch die bildungspolitischen Normen gesellschaftlich sehr stark vorgegeben ist und kaum von Lehrer- oder Schülerseite verändert werden kann, gibt es die **Binnendifferenzierung (= innere Differenzierung)** (vgl. Paradies & Linser 2010: 23). Sie ist offen, flexibel und dynamisch und liefert die methodische Vielfalt, verschiedene Aspekte des Lernprozesses in einer Lerngruppe unterschiedlich zu gestalten, wobei **Individualisierung** als „Höchstform der Differenzierung“ (Eberle et al. 2011: 5) verstanden werden muss. Während im binnendifferenzierenden Unterricht in der Regel zwischen verschiedenen (leistungs-)starken Gruppen unterschieden wird, soll bei der Individualisierung jeder Lernende einzeln betrachtet und gefördert werden, was die Einbeziehung der individuellen Persönlichkeit erfordert.

Neben **verschiedenen Intelligenzen** (vgl. Gardner 1999) unterscheiden sich Lernende in emotionaler, physischer, psychischer und sozialer Hinsicht voneinander. Es gibt auditive, visuelle, kommunikative sowie motorische **Lerntypen**, wobei die meisten Menschen Mischtypen sind. Nunan (2006) unterscheidet Lernpersönlichkeiten zudem wie folgt:

- **Concrete learners**
- **Analytical learners**
- **Communicative learners**
- **Authority-oriented learners**

Da folglich eine Orientierung an einem Durchschnittsschüler im modernen Fremdsprachenunterricht heute nicht mehr funktioniert, führt dies zwangsläufig zu einer **veränderten Rolle der Lehrkraft**, die neben der Wissensvermittlung auch Beratungselemente in den Lernprozess integriert, indem sie das individuelle Lernen anregt und betreut. Die Lehrkraft ist somit auch **Moderator/in** und **Lerngestalter/in**, die Lernumgebungen so einrichtet, dass die Schüler/innen optimal lernen können. Grundsätzlich sollte der Fokus im Verlaufe des Lernprozesses immer darauf liegen, Stärken des Einzelnen aufzubauen.

Methodisch bedeutet das für den Fremdsprachenunterricht das Arbeiten an unterschiedlichen Aufgaben- und Themenstellungen, Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Leistungsvermögen, unterschiedliche Lehrmaterialien und Arbeitshilfen. Differenzierung darf jedoch nicht nur durch eine Reduzierung oder ein Mehr an Stoff erfolgen (**quantitativ**), sondern v.a. durch ein Mehr an Individualisierung der Aufgabenstellungen und Anforderungen (**qualitativ**). Erfolgreiche Individualisierung und Differenzierung erfolgt in der Regel durch verschiedene **Themenbereiche, Aufgabenstellungen, Sozialformen, Methoden, Medien** und **Lernstrategien**. Unterschiedliche didaktische Techniken, die **verschiedene Begabungen und Neigungen** ansprechen, können über das Schuljahr hinweg variiert werden (vgl. Gardner 1999; Haß 2008). Aus diesen Überlegungen lassen sich die folgenden Prinzipien ableiten, die im Hinblick auf Lernarrangements bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden sollten (vgl. Eisenmann 2014: 17-23):

- **Methodenvielfalt**: abwechslungsreicher, interessanter und schüleraktivierender Unterricht, z.B. durch Freiarbeit, (Wochen-)Planarbeit, Lernwerkstatt, Lerntheke, Stationenlernen, Projektunterricht, aufgabenorientierter Unterricht, Rollen- und Sprachlernspiele, Simulationen, Lernen durch Lehren, die Arbeit mit einem Lesetagebuch oder die Nutzung von Web 2.0-Angeboten.
- **Ganzheitliches Lernen** heißt handlungsorientiertes Lernen und ist kommunikativ, sozial, interaktiv, emotional und kreativ. Es findet unter Einbeziehung möglichst vieler Sinneskanäle statt und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern dadurch, nicht nur auf kognitive, sondern auch auf affektive und psychomotorische Weise zum Unterrichtsgeschehen beizutragen.
- **Öffnung des Unterrichts** ist eine Orientierung auf bestimmte öffnende Methoden gegenüber dem Frontalunterricht und heißt, dass die Lernenden in der Regel nicht nur die Sozialform, die

Methoden und die Reihenfolge der zu bearbeitenden Lernaufgaben selbst bestimmen, sondern auch ihre Lernziele.

- **Kooperative Lernformen**, bei denen die Schüler/innen in Gruppen oder Paaren zusammenarbeiten, ermöglichen im Fremdsprachenunterricht sehr viel Anlass zur Kommunikation zwischen den Lernenden und damit ein hohes Maß an Schüleraktivierung bzw. Redezeit.
- **Material- und Medienvarianz** führt durch den hohen Grad der Wahlfreiheit bei Lernmaterialien und Medien zu einer Stärkung der Selbstkompetenz, der Methodenkompetenz, aber auch der Kreativität des einzelnen Lernenden.

Dies alles bereitet den Weg hin zur **Lernerautonomie**, d.h. die Übernahme von Verantwortung seitens der Lernenden für den eigenen Lernprozess. Doch während binnendifferenzierende Maßnahmen verstärkt von der Lehrkraft ausgehen und von ihr eingesetzt werden (häufig auch um Autonomie zu fördern), heißt Lernerautonomie selbstreguliertes, eigenständiges, selbstbestimmtes Lernen (*self-directed learning*).

Literatur

Bohl, Thorsten/ Bönsch, Manfred/ Trautmann, Matthias/ Wischer, Beate (eds.) (2012): *Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht*. Immenhausen: Prolog.

Bönsch, Manfred/ Moegling, Klaus (eds.) (2012): *Binnendifferenzierung. Teil 2: Unterrichtsbeispiele für binnendifferenzierten Unterricht*. Immenhausen: Prolog.

Börner, Otfried/ Lohmann, Christa (eds.) (2015): *Heterogenität und Inklusion: Lernaufgaben im Englischunterricht*. Braunschweig: Diesterweg.

Eberle, Thomas/ Kuch, Helge/ Track, Sabine (2011): "Differenzierung 2.0." In: Eisenmann Maria/ Grimm Thomas (eds.): *Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht*. Baltmannsweiler, 1-36.

Eisenmann, Maria (2013): "Heterogeneity and Differentiation – Individualization in the EFL Classroom." In: Eisenmann, Maria/ Summer, Theresa (eds). *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter, 297-310.

Eisenmann, Maria (2014): "Binnendifferenzierung im Englischunterricht – Chancen und Herausforderungen." In: Wolfgang Gehring/ Matthias Merkl (eds). *Englisch lehren, lernen, erforschen*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 11-28.

Eisenmann, Maria (ed.) (2011): *Differenzierung im Englischunterricht*. Eichstätt: Kontinuum des Lernens.

Eisenmann, Maria/ Grimm, Thomas (eds.) (2011): *Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Eisenmann, Maria (2013): "Young Adult Literature in Mixed-Ability Classes." In: Bland, Janice/ Lütge, Christiane (ed.): *Children's Literature in Language Education – from Picture Books to Young Adult Fiction*. London and New York: Continuum, 173-182.

- Eisenmann, Maria (2013): "Offene Formen der Leistungsmessung – Portfolios auch für schwächere Lerner." In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3, 15-18.
- Eisenmann, Maria/ Ludwig, Christian (2014): "Classroom 2.0 – The Use of CALL in Developing Learner Autonomy." In: Mynard, Jo/ Ludwig, Christian (eds.). *Autonomy in Language Learning: Tools, Tasks and Environments*. Kent (UK): IATEFL, 27-41.
- Eisenmann, Maria/ Strohn, Meike (2012): "Promoting Learner Autonomy in Mixed-ability Classes by Using Webquests and Weblogs." In: Heim, Katja / Rüschoff, Bernd (eds.). *Involving Language Learners: Success Stories and Constraints*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein Ruhr, 145-158.
- Heacox, Diane (2012): *Differentiating Instruction in the Regular Classroom. How to Reach and Teach All Learners*. Minneapolis: Free Spirit.
- Helmke, Andreas (2013): Individualisierung. Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. In: *Pädagogik* 2, 34-37.
- Holec, Henri (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Gardner, H. (1999): *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York.
- Grieser-Kindel, Christin/ Henseler, Roswitha/ Möller, Stefan (2009): *Method Guide. Methoden für einen kooperativen und individualisierenden Englischunterricht in den Klassen 5-12*. Paderborn: Schöningh.
- Haß, Frank (2008): Auf unterschiedliche Weise schlau werden. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 94, 30-35.
- Hofmann, Franz/ Martinek, Daniela/ Schwantner, Ursula (eds.) (2011): *Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards - (k)ein Widerspruch?* Wien, Berlin, Münster: Lit.
- Klein-Landeck, Michael (2008): *Fundgrube für die Freiarbeit. Praxismaterialien zum selbsttätigen Lernen nach Montessori*. Donauwörth: Auer.
- Kunze, Ingrid (ed.) (2008): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Nunan, David (1999): *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Paradies, Liane/ Linser, Hans Jürgen (2010): *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Sorrentino, Wenke/ Linser, Hans Jürgen/ Paradies, Liane (2009): *99 Tipps. Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tomlinson, Carol A. (2014): *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of all Learners*. Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria (VA).

Trautmann, Matthias (2010): "Heterogenität - (K)ein Thema der Fremdsprachendidaktik?" In: Börner, Otfried/ Edelhoff, Christoph/ Lohmann, Christa (eds.). *Individualisierung und Differenzierung im kommunikativen Englischunterricht. Grundlagen und Beispiele*. Braunschweig: Diesterweg, 6-16.

Trautmann, Matthias/ Wischer, Beate (2007): "Individuell fördern im Unterricht – Was wissen wir über Innere Differenzierung?" In: *Pädagogik Nr. 9*, 44-48.

Wilkening, Monika (2013): *Selbst- und Partnerevaluation unter Schülern. Lernwege individualisieren – Kompetenzen steigern. Praxisbuch mit Kopiervorlagen und Downloadmaterial*. Weinheim: Beltz.

Themenhefte

- *Bildungsstandards*. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. Nr. 81. Seelze: Friedrich, 2006.
- *Differenzierung*. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. Nr. 94. Seelze: Friedrich, 2008.
- *Differenzierung*. Praxis Fremdsprachenunterricht. Nr. 3. Berlin: Cornelsen, 2009.
- *Gemeinsam lernen – individuell fördern*. At Work. Nr. 16. Braunschweig: Diesterweg, 2009.
- *Heterogenität: Viele Wege zum Lernziel*. At Work. Nr. 9. Braunschweig: Diesterweg, 2005.
- *Heterogenität. Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken*. Friedrich Jahresheft 23. Seelze: Friedrich, 2004.
- *Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken, Können entwickeln*. Friedrich Jahresheft. Seelze: Friedrich, 2006.
- *Individuell lernen - kooperativ arbeiten*. Friedrich Jahresheft. Seelze: Friedrich, 2008.

10. Evaluation und Leistungsmessung

Der Umgang mit Fehlern

Im Gefolge des behavioristischen und strukturalistischen Ansatzes sollte in den 1950er und 1960er Jahren der Lernerfolg vor allem über die Verhinderung von Fehlern erreicht werden. Bei dieser Sichtweise galten Fehler als Negativerscheinungen, als Zeichen einer ungenügenden Sprachbeherrschung aufgrund mangelnder Begabung, Leistungsbereitschaft oder Aufmerksamkeit der Lernenden. Die Lehrkraft bemühte sich, solche Fehler, wenn sie sich trotz enger Vorgaben für die Sprachproduktion schon nicht vermeiden ließen, möglichst an Ort und Stelle auszumerzen: durch Korrektur, zusätzliche Erklärungen und Übungen, aber auch durch Sanktionen wie Tadel, Strafen und schlechte Noten.

Spätestens seit Ende der 1960er Jahre weiß man jedoch, dass eine Sprache nicht über die möglichst fehlerfreie Imitation von Vorbildern und die reibungslose Anpassung an vorgegebene Formen und Normen gelernt wird. Dies geschieht vielmehr in einem Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt bzw. dem Lernstoff. Fehler sind somit notwendige Bestandteile des Lernprozesses, die jedoch vom Lerner als solche erkannt werden müssen.

Sprachnormen, Standards und Varietäten

Was ist ein Fehler?

Als sprachlicher Fehler gilt eine Abweichung von geltenden Normen, ein Verstoß gegen sprachliche Richtigkeit, Regelmäßigkeit oder Angemessenheit, die zu Missverständnissen und Kommunikationsschwierigkeiten führen (können).

Sprachnormen

Sprachnormen sind sozial verbindliche Verhaltensregeln und kodifizierte Regeln des Sprachsystems. Da aber eine Sprachgemeinschaft kein homogenes Gebilde ist, gelten sie im Prinzip immer nur innerhalb bestimmter regionaler und sozialer Bereiche. Von den Verfassern von Richtlinien und Lehrwerken werden zwar bestimmte Regeln und Normen selektiv als Standards für den Fremdsprachenunterricht festgelegt; deren 'Sachverwalter' im schulischen Alltag sind jedoch die jeweiligen Lehrkräfte. Ihre Regelkenntnisse und Normvorstellungen sowie ihr Sprachgefühl entscheiden darüber, was für eine Klasse als Standard gilt, und ihre fachdidaktischen und linguistischen Kenntnisse entscheiden darüber, welche Fehler registriert oder übersehen werden.

Klassifikation von Fehlern

In Anlehnung an die von Noam Chomsky postulierte Trennung von Kompetenz und Performanz differenziert man zwischen

- 1) Fehlern, die ihre Ursache in mangelnder Konzentration, im Versagen des Gedächtnisses und in anderen psychologisch bedingten Zufallsfaktoren haben (= *mistakes*, *slips*, *lapses*, Performanzfehler) und
- 2) Fehlern, die auf Wissens- oder Regeldefizit des Lerners in einem bestimmten Lernstadium beruhen (= *errors*, Kompetenzfehler)

Fehlerursachen

Es gibt zahlreiche Ursachen für sprachliche Normverstöße. Ein wesentlicher Teil der Fehler entsteht durch den negativen Transfer (*negative transfer*) sprachlicher Erscheinungen von der Muttersprache auf die Fremdsprache (interlinguale Fehler, z.B. *Handy*, *Dressman*) und durch den negativen Transfer innerhalb der Fremdsprache (intra-linguale Fehler, z.B. *ox* – *oxes*, *sheep* – *sheeps*).

Beispiele:

ASSOZIATIONEN

Merkmalsübereinstimmungen im phonetisch/phonologischen und orthographischen Bereich

- 1) *He was astonished to find the following *notice (note).* (dt. Notiz)
- 2) *All my friends *prized (praised) the book.* (dt. priesen)
- 3) *He had a *glance (gleam) in his eyes.* (dt. Glanz)
- 4) *Whenever a woman *howled (cried), I felt pity for her.* (dt. heulte)
- 5) *His hand came across the *dish (table) and gripped hers.* (dt. Tisch)

Merkmalsübereinstimmungen im semantischen Bereich

- 1) *He was a total *foreigner (stranger) to Cedric Bradley.*
- 2) *I had a rather strange *event (experience).*
- 3) *The books were standing in *lines (rows).*

INADEQUATE ROTE LEARNING

Ein Fehler tritt auf, obwohl eine sprachliche Regel auswendig gelernt werden sollte und die Form im Unterricht bereits oft eingeübt wurde. Die Regel ist im Gedächtnis gar nicht oder nur fehlerhaft abrufbar.

z.B. Verwechslung der Formen *was* und *were*

LACK OF CONTRAST ('RANSCHBURGSCHES PHÄNOMEN')

Fehler durch Mangel an Kontrast zwischen zwei zu unterscheidenden sprachlichen Elementen (v.a. phonologischer, orthographischer oder begrifflicher *lack of contrast*), z.B.

interesting vs. *interested* (*lack of contrast* innerhalb der L2)

bei *vs. by* (*lack of contrast* zwischen L1 und L2)

*I *became the book yesterday.* (*lack of contrast* zwischen L1 und L2)

Schriftliche und mündliche Leistungserhebung

Schriftliche und mündliche Leistungserhebung erfolgt in der Regel anhand von Tests, in dem die Teilnehmer durch bestimmte Aufgaben zu einem Verhalten veranlasst werden, aus dem man auf den Leistungsstand schließen kann. Es handelt sich dabei um mündlich oder schriftlich durchgeführte Untersuchungsverfahren, die unter möglichst konstanten Bedingungen unterschiedliche Reaktionen möglichst genau (gültig) und zuverlässig erfassen und einer möglichst objektiven und genormten Auswertung zugänglich machen. Entscheidend für Tests sind die Gütekriterien der Validität, der Reliabilität, der Objektivität und der Normierung.

Gütekriterien

VALIDITÄT

Unter Validität versteht man die Tatsache, dass ein Test tatsächlich das misst, was er messen soll. Das Hauptproblem besteht darin, den Test so zu gestalten, dass die Lernenden zur Lösung der Aufgaben dieses Tests ein Verhalten erbringen müssen, welches auf das Persönlichkeitsmerkmal schließen lässt, dessen Existenz oder Ausprägung ermittelt werden soll.

z.B. Sagt der Testwert etwas über die Rechtschreibfähigkeit des Schülers aus?

RELIABILITÄT

Unter Reliabilität versteht man den Grad der Genauigkeit, mit der ein Test ein bestimmtes Persönlichkeitsmerkmal misst. Ein Test wäre genau dann optimal zuverlässig, wenn verschiedene Messungen desselben Merkmals stets dasselbe Ergebnis brächten.

z.B. Kam der Testwert durch zufällige Einflüsse oder aufgrund einer überdauernden Fähigkeit des Schülers zustande?

OBJEKTIVITÄT

Unter Objektivität versteht man den Grad, in dem die Ergebnisse eines Tests unabhängig vom Untersucher sind. Der Idealfall absoluter Objektivität läge dann vor, wenn verschiedene Prüfer bei denselben Leistungen zu genau den gleichen Ergebnissen kämen.

z.B. Kam der Testwert aufgrund vergleichbarer, kontrollierter Umstände zustande?

Subjektive vs. objektive Testformen

SUBJEKTIVE TESTS

- die Prüfung wird vom Prüfer subjektiv erstellt (Schwierigkeitsgrad, Themenbereiche, Fehlergewichtung etc.)
- Prüflinge lassen subjektive Ansichten in die Antwort einfließen
- subjektive Faktoren (leistungsfremde Gesichtspunkte): soziale Herkunft, angepasstes Betragen, Fleiß, Intelligenz

OBJEKTIVE TESTS

- diese Tests haben in der Regel nur eine korrekte Antwort bzw. eine begrenzte Zahl korrekter Antworten
- objektive Tests sind standardisiert und können auch maschinell (Computer) ausgewertet werden
- z.B. Multiple Choice-Tests → Kritik: diese Tests ermutigen den Prüfling zum Raten

Offene Formen der Leistungsmessung

Durch Ansätze einer „neuen Lernkultur“ (Winter 2010: 4), die aus vielen heterogenen Konzepten und Bestrebungen besteht, verändert sich derzeit die Blickrichtung auf das Individuum hin, wodurch auch der Leistungsbegriff eine veränderte Sichtweise dahingehend verlangt, dass Leistungsbewertung im Hinblick auf eine neue Evaluationskultur in den Lehr-/ Lernprozess integriert wird. Oberste Priorität besitzt dabei die Forderung nach höherer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung des Lernenden für sein Handeln und auch für seine Leistungen. Aus dieser Forderung ergibt sich eine stärkere Orientierung auf die Lernprozesse, wodurch entsprechende Kompetenzen zu ihrer Steuerung wichtig werden. Reines Faktenwissen sowie die Richtigkeit der Lösung, also das deklarative Wissen, treten in den Hintergrund gegenüber dem prozeduralen Wissen, was metakognitive Kompetenzen, wie beispielsweise das Wissen über Lernprozesse, betont und in den Unterricht integriert. Ein weiteres Merkmal ist die verstärkte Hinwendung zu komplexen, alltagsnahen Aufgaben, die vollständige Lernakte fordert.

Das grundlegende Merkmal offener Formen der Leistungsmessung ist die Prozessorientierung, d.h. Bewertung findet vorausschauend, begleitend, abschließend oder auch nachträglich in allen Phasen des Unterrichts statt. Bewertung ist somit integraler Bestandteil des Unterrichts, in dem Belege gesammelt und direkt dokumentiert werden. Im besten Fall überprüfen die Schüler als autonome Lerner ihre Förderungsaktivitäten und deren Erfolge regelmäßig für sich selbst. Auch Lehrkräfte halten individuelle Entwicklungen der Schüler fest. Durch ihren prozessbegleitenden Charakter sind offene Formen der Leistungsmessung immer in Verbindung mit dem ihr zugrunde liegenden Unterricht zu sehen und treten dementsprechend in unterschiedlichen schülerzentrierten Formen auf. Neben Lernverträgen, Prozessbeobachtungen, Selbstbewertungen, Peer-Evaluationen, Leistungspräsentationen, Rückmeldebögen, Bewertungskonferenzen, Zertifikaten etc. (vgl. Winter 2010) eignen sich auch Lerntagebücher und Portfolios, die zwar in ihrer Auswertung sehr viel aufwendiger sind als herkömmliche Tests, dafür aber besser geeignet, nicht nur Leistungsstände festzustellen, sondern zugleich deren mögliche Ursachen zu erforschen und über die nüchternen Daten hinaus auch metakognitive Kommentierungen der Schülerinnen und Schüler mit in die Diagnose einzubeziehen.

Literatur

Bellingrodt, Lena Christine (2011): *ePortfolios im Fremdsprachenunterricht. Empirische Studien zur Förderung autonomen Lernens*. Frankfurt am Main: Lang.

Brouër, Birgit (2007): "Mit Portfolios schreibend das Lernen reflektieren." In: *Empirische Pädagogik* 21/2, 157–173.

Gläser-Zikuda, Michaela/ Göhring, Anja (2007): "Analyse und Förderung selbstregulierten Lernens auf der Grundlage des Portfolio-Ansatzes – ein Forschungsprogramm in der Sekundarstufe I." In: *Empirische Pädagogik* 21/2, 174–208.

Grimm, Nancy/ Meyer, Michael/ Volkmann, Laurenz (2015): *Teaching English*. Tübingen: Narr, 263-292.

Häcker, Thomas (2007): *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kolb, Annika (2007): *Portfolioarbeit. Wie Grundschulkinder ihr Sprachenlernen reflektieren*. Tübingen: Narr.

Landmann, Meike/ Schmitz, Bernhard (2007): Nutzen und Grenzen standardisierter Selbstregulationstagebücher. In: *Empirische Pädagogik* 21/2, 138–156.

Thaler, Engelbert (2012): *Englisch unterrichten: Grundlagen - Kompetenzen - Methoden*. Berlin: Cornelsen, 298-319.

Wilkening, Monika (2011): *Selbst- und Partnerevaluation im schülerorientierten Fremdsprachenunterricht: Eine Untersuchung zu überfachlichen Kompetenzen*. Frankfurt/Main: Lang.

Wilkening, Monika (2013): *Selbst- und Partnerevaluation unter Schülern: Lernwege individualisieren - Kompetenzen steigern*. Weinheim: Beltz.

Wilkening, Monika (2016): *Praxisbuch Feedback im Unterricht: Lernprozesse reflektieren und unterstützen*. Weinheim: Beltz.

Winter, Felix (2010): *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zydati, Wolfgang (2005): "Leistungen feststellen und bewerten. Im Spiegel der neuesten bildungspolitischen Entwicklungen." In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5/2005, 3-8.