

Gerhard Bach
Johannes-Peter Timm
(Hrsg.)
Englischunterricht

5. Auflage



A. Francke

UTB

Gerhard Bach / Johannes-Peter Timm (Hrsg.)

Englischunterricht

Grundlagen und Methoden einer
handlungsorientierten Unterrichtspraxis

Fünfte, aktualisierte Auflage

A. Francke Verlag Tübingen und Basel



UTB 1540

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto
facultas.wuv · Wien
Wilhelm Fink · München
A. Francke Verlag · Tübingen und Basel
Haupt Verlag · Bern · Stuttgart · Wien
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck · Tübingen
Nomos Verlagsgesellschaft · Baden-Baden
Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel
Ferdinand Schöningh · Paderborn · München · Wien · Zürich
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart
UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz, mit UVK/Lucius · München
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen · Bristol
vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

Gerhard Bach ist Professor i. R. für Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts (Englisch) an der Universität Bremen.

Johannes-Peter Timm ist Professor i. R. für Englisch mit Schwerpunkt Sprachwissenschaft / Sprachdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

- 5., aktualisierte Auflage 2013
- 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage 2009
- 3., vollständig überarbeitete und verbesserte Auflage 2003
- 2., überarbeitete und erweiterte Auflage 1996
- 1. Auflage 1989

© 2013 Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem und säurefreiem Werkdruckpapier.

Internet: <http://www.francke.de>
E-Mail: info@francke.de

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart
Druck und Bindung: fgb · freiburger graphische betriebe
Printed in Germany

UTB-Nr. 1540
ISBN 978-3-8252-4037-0

Inhalt

Vorwort	vii
----------------------	------------

Kapitel 1

Handlungsorientierung als Ziel und als Methode

Gerhard Bach, Johannes-Peter Timm	1
---	---

Kapitel 2

Sprachlernen: Psycholinguistische Grunderkenntnisse

Werner Bleyhl	23
---------------------	----

Kapitel 3

Lernorientierter Fremdsprachenunterricht:

Förderung systemisch-konstruktiver Lernprozesse

Johannes-Peter Timm	43
---------------------------	----

Kapitel 4

Wo Fremdsprachenlernen beginnt: Grundlagen und

Arbeitsformen des Englischunterrichts in der Primarstufe

Nikola Mayer	61
--------------------	----

Kapitel 5

Lernwelt Klassenzimmer: Szenarien für einen

handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht

Michael K. Legutke	91
--------------------------	----

Kapitel 6

Sprachhandlungskompetenzen entwickeln

in multimedialen Lern- und Lebenswelten

Reinhard Donath, Uwe Klemm	121
----------------------------------	-----

Kapitel 7

Text – Literatur – Kultur:

Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht

Ansgar Nünning, Carola Surkamp	148
--------------------------------------	-----

Kapitel 8**Fremdsprachlich handeln im Sachfach:****Bilinguale Lernkontexte**

Andreas Bonnet, Stephan Breidbach, Wolfgang Hallet172

Kapitel 9**Schüleräußerungen und Lehrerfeedback****im Unterrichtsgespräch**

Johannes-Peter Timm199

Kapitel 10**Lernstrategien und Lerntechniken im Kontext****neuer Unterrichtsaufgaben**

Claudia Finkbeiner230

Kapitel 11**Bildungsstandards lernerorientiert umsetzen:****Kompetenzen, Aufgabenstellungen und Leistungsbeurteilung**

Ralf Weskamp256

Kapitel 12**Fremdsprachenkompetenz in der mehrsprachigen****Wissensgesellschaft**

Gerhard Bach, Stephan Breidbach280

Kapitel 13**Alltagswissen und Unterrichtspraxis:****der Weg zum *reflective practitioner***

Gerhard Bach304

Literaturverzeichnis321**Personenindex**358**Sachindex**365**Die Autoren**387

Vorwort zur 5. Auflage

„Training is everything“ ist eine von Mark Twains bissigen Weisheiten: „cauliflower is nothing but cabbage with a college education“ (*Pudd'nhead Wilson*, 1894). Zwar führt der Autor nicht näher aus, was er unter „training“ verstand. Allerdings war er Autodidakt und verlangte allen Dingen einen unmittelbar praktischen Nutzen ab. So konnte *training* für ihn nur Aneignung von etwas bedeuten, das Sinn hat und konkrete Ergebnisse zeitigt: Tom Sawyer und Huckleberry Finn sind dafür beredte Zeugen. Nun legt Mark Twain diese Weisheit aber einem *puddinghead* namens Wilson in den Mund, einem Menschen, der umso weniger lernt, je mehr man sich abmüht, ihm etwas beizubringen. Das lässt die Pädagogen aufhorchen. Können vielleicht nur jene, denen es erspart blieb, „unterrichtet“ zu werden, zu dieser Weisheit gelangen – eben aus Erfahrung, Erleben und Einsicht?

Wenn wir in diesem Buch, inzwischen in der 5., wiederum überarbeiteten und aktualisierten Auflage, Wege zu einem handlungsorientierten Englischunterricht aufzeigen, dann nicht, weil wir glauben, einen Königsweg in der Methodenvielfalt entdeckt zu haben, mit dem es uns gelingen möchte, *cabbage* in *cauliflower* zu verwandeln. Vielmehr geht es uns darum, Aufgaben- und Problemfelder aus dem täglichen Unterrichtsgeschehen aufzugreifen und zu durchleuchten, um so Lehrkräften Anstöße für ein pädagogisches Handeln zu geben, das die seit der Erstauflage von 1989 bewährten Prinzipien stetig weiterführt und dabei zugleich auf gegenwärtige fachbezogene, bildungspolitische und schulische Gegebenheiten ausrichtet.

Der wichtigste Aspekt eines handlungsorientierten Englischunterrichts ist für uns nach wie vor, dass er es den Schülern ermöglicht, die fremde Sprache als Mittel zum sprachlichen Handeln zu erfahren – in einer auf persönlichem Betroffensein, auf eigenen Erfahrungen und Interessen beruhenden Interaktion zwischen Gesprächspartnern im Kontext ihrer gemeinsamen Lern- und Lebenswelt. Ein solcher Unterricht ist methodisch sowohl an den schulischen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler als auch an den Erfordernissen ihrer außer- bzw. nachschulischen Lebenswelt orientiert, und er bahnt die dafür notwendigen sprachlichen und sozial-affektiven Qualifikationen bereits im Klassenzimmer konsequent an. Wir greifen damit einen grundlegenden reformpädagogischen Ansatz auf, den John Dewey schon vor über hundert Jahren so formulierte: „Cease conceiving of education as mere preparation for later life, and make it the full meaning of the present life.“ („Self-Realization as the Moral Ideal“, 1893)

Seit der Jahrtausendwende haben in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts zahlreiche neue Herausforderungen Einzug gehalten, darunter insbesondere der Frühbeginn in der Grundschule, der Bilinguale Sachfachunterricht, das Spektrum der neuen digitalen Medien sowie die Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzprofile. Neue Erkenntnisse aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen ergänzen dieses Spektrum und führen zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Fragestellungen zu Themen wie Konstruktivismus, Lernerautonomie, Prozessorientierung und subjektive Theorien. Die Auswirkungen dieser Auseinandersetzung auf Unterricht und Praxisforschung sind umfassend in diese Neuauflage eingearbeitet worden, wobei der Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis nach wie vor auf konkrete unterrichtliche Entwicklungen hin ausgerichtet ist.

Ausgehend von den Grundlagen, die den handlungsorientierten Ansatz charakterisieren und stützen (Kapitel 1 bis 3), werden einzelne Lernkontexte und Aufgabenfelder des Englischunterrichts in den Blick genommen (Kapitel 4 bis 10), die sich wiederum auffächern hin zu grundsätzlichen Aspekten des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen sowie der Beurteilung von Fremdsprachenkompetenz (Kapitel 11 bis 13). Die bewährten Grundlagenkapitel sind wiederum auf den neuesten Stand der fachdidaktischen Diskussion gebracht worden. Dabei folgt der fremdsprachendidaktische Ansatz des Buches nach wie vor stringent den Erkenntnissen der neueren Kognitionswissenschaften und Neurobiologie und verknüpft diese – dem sozial-konstruktivistischen Paradigma folgend – mit der Handlungsorientierung. Dementsprechend ist in allen Kapiteln die grundlegende Bedeutung von handlungsorientierten Interaktionen für das Sprachlernen deutlich verankert.

Es war das gemeinsame Ziel des Autorenteam, durch die Vernetzung und fachgebietsübergreifende Darstellung von Einzelthemen eine konzeptuelle Geschlossenheit herzustellen. Dabei werden verschiedene Spannungsbögen erkennbar: von den Grundlagen eines handlungs- und lernorientierten Unterrichts über dessen Umsetzung im frühbeginnenden Englischunterricht in der Grundschule bis zum Bilingualen Sachfachunterricht in den Sekundarstufen; von Lernszenarien im Umfeld des Klassenzimmers bis zu Kommunikationsszenarien im virtuellen Raum des Web 2.0; von der unterrichtlichen Kommunikation bis zum lernstrategischen Umgang mit Fehlern und Feedback und von dort weiter bis zu nationalen und europäischen Bildungsstandards und festgeschriebenen Kompetenzniveaus; vom Umgang mit Texten in kulturell vielschichtigen Lernkontexten bis zur Verortung des Englischen als Kultursprache und als *lingua franca* – ehe sich der Blick abschließend und zusammen-

fassend nochmals der lehrenden Position zuwendet mit der Frage, wie wir als *reflective practitioners* uns diesen Aufgaben stellen.

Ein solches auf innere Kohärenz angelegtes Werk verlangt von allen Beteiligten ein betont anderes Arbeiten, als es für eine Anthologie von Einzelaufsätzen notwendig wäre. Den Mitautorinnen und -autoren gilt deshalb unser besonderer Dank für ihre engagierte Kooperation und ihre Bereitwilligkeit, sich an zahlreichen konzeptionellen, inhaltlichen und formalen Vorgaben der beiden Herausgeber zu orientieren.

Im wissenschaftlichen und unterrichtsbezogenen Gedankenaustausch für dieses Buch haben die Autorinnen und Autoren naturgemäß stark auf die Ressourcen des Internets zurückgegriffen. Allerdings sind Internetquellen nicht immer langlebig, was den Hinweis verlangt, dass alle im Text genannten Internetquellen letztmalig im April 2013 geprüft wurden.

„A book without an index is like a filled warehouse without windows or shelves!“ (Thomas Carlyle, *Letters*, 1841) Um unserer Leserschaft das Tappen im Dunkeln zu ersparen, enthält das Buch ausführliche Sach- und Personenregister. Sie ermöglichen es, Bezüge zwischen den Kapiteln herzustellen und einzelne Gedanken oder Fragen netzwerkartig zu verknüpfen.

Unser Dank geht wiederum an Isabella Bach und Barbara Timm, die die Entwicklung auch dieser 5. Auflage konstruktiv-kritisch begleitet haben und die uns vor allem die Zeit und die Freiräume geschenkt haben, ohne die dieses Buch nie hätte entstehen können.

Bremen/Regensburg, im September 2013

Gerhard Bach
Johannes-Peter Timm

The ideal of using the present simply to get ready for the future contradicts itself. It omits, and even shuts out, the very conditions by which a person can be prepared for the future. We always live at the time we live and not at some other time, and only by extracting at each present time the full meaning of each present experience are we prepared for doing the same thing in the future. This is the only preparation which in the long run amounts to anything.

John Dewey, *Experience and Education* (1938)

Kapitel 1

Handlungsorientierung als Ziel und als Methode

Gerhard Bach, Johannes-Peter Timm

- 1 Handlungsorientierung im Kontext: Schule als Lebenswelt
- 2 Sprachliches Handeln und Handlungskompetenz
- 3 Motiv, Inhalt und Sprache: „Etwas zu sagen haben“ und „Sagen können, was man sagen will“
- 4 Handlungskompetenz und handlungsorientierter Unterricht
- 5 Ausblick

1 Handlungsorientierung im Kontext: Schule als Lebenswelt

Richtziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Befähigung der Schüler zu fremdsprachlichem Handeln. Dabei besteht in der Fremdsprachendidaktik Einvernehmen darüber, dass diese Befähigung nur Ergebnis von *Lernprozessen* der Schüler¹ sein kann; unterrichtliche *Lehrprozesse* können dabei lediglich eine vermittelnde Rolle spielen. Ebenso herrscht Einvernehmen darüber, dass „fremdsprachliches Handeln“ nicht nur das *Ziel* dieses Lernprozesses meint, also fremdsprachliche Kommunikation außerhalb des schulischen Schonraums, sondern auch den *Weg* dorthin. Dies sind die beiden Kernpunkte eines handlungsorientierten Unterrichts.

Aber wie kann Fremdsprachenlernen ein „handelndes“ Lernen sein, wenn es in der Institution Schule stattfindet, das heißt in einem nicht-natürlichen, weil vorbereiteten und gesteuerten Kommunikationskontext, der ganz eigenen institutionellen, fachspezifischen, methodischen und lernpsychologischen Bedingungen folgt? Dieser Widerspruch wird oft, von Schülern ebenso wie von Lehrern, als ein Dilemma empfunden. Wenn sich jedoch beide Seiten auf den Dialog, das engagierte Gespräch oder das Sprachhandeln im Spiel bzw. beim gemeinsamen Lösen einer Aufgabe einlassen, kommt es zu echter Kommunikation, die, zumindest phasenweise, althergebrachtes und systembedingtes Unterrichtsverhalten vergessen lässt.

¹ Wenn in diesem Buch von Schülern, Lernern, Lehrern usw. gesprochen wird, sind weibliche Personen immer inbegriffen. Die Verkürzung erfolgt aus stilistischen Gründen.

Ein einfaches Beispiel für den Unterschied zwischen „echter“ und „didaktisch motivierter“ Kommunikation ist die Lehrerfrage *Where is the duster?*, die Widdowson in seinem Buch *Teaching Language as Communication* (Widdowson 1978: 5ff.) diskutiert: Wenn der Wischlappen im Blickfeld des Lehrers und der Schüler liegt, ist die Frage kommunikativ unsinnig; einen Sinn ergibt sie dann nur als Teil einer systematischen Übung von adverbialen Bestimmungen, also von der didaktischen Zielsetzung her. Wenn der Lehrer den Lappen dagegen braucht und nicht weiß, wo er ist, dann handelt es sich um eine Bitte um Information, die ein bestehendes Problem lösen soll, also um eine *sprachliche Handlung im Kontext der gemeinsamen Lebenswelt „Schule“*.

Der Begriff der „Lebenswelt“ ist für unsere Überlegungen ganz zentral. Lehrer wie Schüler müssen das soziale Umfeld der Schule und des Klassenzimmers, in dem die Fremdsprache gelernt wird, ebenso als Lebenswelt begreifen wie die Welt außerhalb der Schule. In dem Maße wie dies gelingt, wird das Fremdsprachenlernen Teil eines Sozialisationsprozesses, d. h. des Erwerbs neuer sozialer Kompetenzen – ebenso wie zuvor der Erwerb der Muttersprache (oder, bei mehrsprachigen Schülern, auch zweier Muttersprachen) ganz eng mit der individuellen Sozialisation des Kindes verwoben war und wie auch beim späteren Erwerb einer Zweitsprache im fremdsprachigen und fremdkulturellen Kontext eines anderen Landes die neue Sprache im Rahmen eines neuen Sozialisationsprozesses gelernt wird (vgl. ausführlicher Abschnitt 2.1).

Natürlich ist es für die Schüler nicht selbstverständlich, Schule und Klassensituation als Lebenswelt zu akzeptieren. Immerhin geschieht schulisches Fremdsprachenlernen in einer eigens für diesen Zweck arrangierten Umwelt sowie mit institutionell aufgezwungenen und fast immer fremd bleibenden Bezugspersonen. In diesem künstlichen Lernumfeld, das durch einen Komplex von administrativen, räumlich-personellen und organisatorischen Vorgaben, pädagogischen und fachlichen Norm- und Zielsetzungen sowie entsprechenden methodischen Steuerungsmechanismen geprägt ist, ist der Gebrauch der Fremdsprache außerdem lediglich Mittel zum Zweck: Er dient nur ihrer eigenen Erlernung. All dies macht aus dem Sozialisationsprozess einen Bildungsprozess, in dem die fremdsprachlichen Regularitäten kaum als soziale Regularitäten erfahren, sondern allzu oft nur als bloßer Wissensstoff gelernt werden.

Im Folgenden gilt somit unser besonderes Augenmerk den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen fremdsprachlichem Handeln im schulischen Kontext und mutter- bzw. fremdsprachlichem Handeln im außerschulischen Kontext, und wir diskutieren methodische Prinzipien, wie die Schüler das angestrebte Lernziel erreichen können.

2 Sprachliches Handeln und Handlungskompetenz

2.1 Aufbau von Handlungskompetenz im Kontext der Lebenswelt

Äußerungen wie *Where is the duster?*, *The dishes are dirty.*, *Can I make you a cup of coffee?* oder *I love you* können unter verschiedenen Bedingungen mit verschiedenen Absichten geäußert und, entsprechend den Lebenserfahrungen der Beteiligten, verschieden interpretiert werden. Inwieweit die Interaktion erfolgreich ist, hängt dabei davon ab, inwieweit die jeweiligen Einschätzungen der Situation übereinstimmen; fehlende Gemeinsamkeiten können aber durch weiteres sprachliches „Aushandeln“ schrittweise hergestellt werden:

A: *The dishes are dirty.*

B: *Why should I always do the washing-up?*

A: *You know very well that I have to prepare for tomorrow's test.*

B: *Okay. I guess we can do them later.*

Durch ein solches „Aushandeln von Bedeutung“ (*negotiation of meaning*) kann die Bedeutung eines Ausdrucks oder einer Äußerung präzisiert, ergänzt oder explizit erklärt werden, z. B. durch Rückfrage, Bitte um Bestätigung einer Vermutung oder Umformulierung einer Äußerung.

Die sozialen Regeln, die solchen Interaktionen zugrunde liegen, sind dem Fremdsprachenlerner von seiner primären Sozialisation her, zu der auch der Erwerb der Muttersprache gehört, prinzipiell vertraut. Von Geburt an hat das Kind seine Sprache im Verlauf des Hineinwachsens in seine Umwelt gelernt. Es hat gelernt, zum einen sprachliche Äußerungen seiner Bezugspersonen auf vertraute Gegenstände und Vorgänge zu beziehen (Sprachverstehen) und zum andern so auf diese Personen einzuwirken, dass seine wechselnden und wachsenden Bedürfnisse befriedigt werden (Sprachproduktion). In diesem ureigenen Kontext hat es die relevanten Phänomene dieser Umwelt – zu denen auch sprachliche Äußerungen gehören – konzeptuell verarbeitet und ihre vielfältigen sprachlichen und sozialen Regelhaftigkeiten ganz unbewusst und automatisch gelernt (vgl. ausführlicher Kap. 3, Abschnitt 2).

Bei diesem Sozialisationsprozess spielen die Bezugspersonen des Kindes (*caretakers*) eine besondere Rolle. Anders als Lehrer beziehen *caretakers* Gegenstände und Ereignisse der gemeinsamen Lebenswelt nämlich immer in ihrer Funktion und mit einem persönlichen Bezug in die sprachliche und außersprachliche Kommunikation mit dem Kind ein, und erst so bekommen nicht nur die Dinge, sondern auch die entsprechenden Wörter, Wortformen, Satzteile, als Ganzheiten gespeicherte *chunks* sowie bald auch sprachliche Regularitäten für das Kind einen Sinn.

Erfolgreiches Fremdsprachenlernen setzt eine vergleichbare Haltung bei Lernenden und Lehrenden voraus: bei den Lernenden den Wunsch nach Befriedigung funktionaler und sozialer Bedürfnisse sowie im weiterführenden Unterricht auch nach Akkulturation, bei den Lehrenden die Bereitschaft, eine „caretaker“-Rolle zu übernehmen. Sie ermöglichen es damit den Schülern, ihre Lebenswelt durch das Medium der fremden Sprache neu zu erfahren und mit ihrer Hilfe entsprechende Bedürfnisse zu befriedigen. Unmittelbare Lebenswelt ist hierbei, wie gesagt, die Unterrichtssituation im Kontext des schulischen Lebens; in einem weiteren Sinne gehört dann auch das außerschulische Umfeld von Familie, Freunden, Freizeitaktivitäten sowie die mediale Kommunikationswelt (Internet, soziale Netzwerke usw.) dazu, Welten, die teils durch die sprachliche Vermittlung, teils direkt ins Unterrichtsgeschehen eingebracht werden können.

2.2 Reale und arrangierte Kommunikationsanlässe: Wider die Trennung von „Schule“ und „Leben“

Wenn wir im Restaurant Essen bestellen, am häuslichen Frühstückstisch um die Butter bitten oder im Klassenzimmer nach dem Wischlappen fragen, haben wir es mit echter Kommunikation im Rahmen *realer Kommunikationsanlässe* zu tun. Wenn mit solchen Aktivitäten allerdings in der Schule fremdkulturelle Besonderheiten, ein bestimmtes (Fach-)Vokabular, grammatische Strukturen oder sprachliche „Routinen“ wie *I'd like ...* oder *Could you pass me ...?* vermittelt und eingeübt werden sollen, handelt es sich um einen *arrangierten Kommunikationsanlass*.

Diese Diskrepanz muss allerdings nicht a priori als Nachteil gesehen werden. Wir haben in den vorangegangenen Abschnitten festgestellt, dass Lehrer wie Schüler die Schule als „Lebenswelt“ begreifen müssen. Als solche bietet sie nämlich eine Vielfalt von echten Handlungsmöglichkeiten, die diese Diskrepanz wenigstens teilweise aufheben und die sich mit einiger Übung auch in der Fremdsprache realisieren lassen.

Voss (1998: 106) stellt diese kommunikativen Potentiale der „Lebenswelt Schule“ differenziert dar: „Wir gehen aus von der grundsätzlichen Beobachtung, dass die Unterrichtssituation selbst die einzige authentische Kommunikationssituation ist, über welche der institutionalisierte Fremdsprachenunterricht verfügt“. Hinsichtlich der „Bezugsfelder“ unterrichtlicher Äußerungen unterscheidet er im Folgenden zwischen

- dem *Thema* („Who was Jim Dixon?“),
- der *Realsituation* („It's nice to see you back, Peter.“ / „May I borrow your eraser?“ / „May I go to the restroom?“),

- der *Sprache* („I'm not sure whether I have made myself understood, but what I mean is ...“ / „Could you explain your last point again?“),
- der *Organisation* („Who'll do the next sentence?“ / „Are we supposed to work on this in groups?“ / „I haven't had my turn yet.“) und
- der *Disziplin* („Could you pay attention for once?“ / „No prompting, please.“) (ebd.: 106f.).

Gerade die (keineswegs „nebensächliche“) „Nebenkommunikation“ (Baurmann et al. 1981) über Fragen der Organisation und der Disziplin, über Arbeitsaufgaben und Lösungsschritte, aber auch über außerhalb des „eigentlichen“ Unterrichts liegende Themen, die für die Schülerinnen und Schüler von aktuellem Interesse sind, hat einen besonders hohen Realitätsbezug. In diesem Kontext betont Voss auch die Bedeutung *phatischer Äußerungen* wie Begrüßung, Verabschiedung und Ermutigung oder ritualisierter Äußerungen wie „Many happy returns.“, „That's all right.“ oder „Bless you.“ sowie von *Digressionssignalen* („Incidentally“), *Verzögerungssignalen* („How shall I say ...“), *Handicap-Signalen* („I haven't perhaps understood this properly, but has it to do with ...?“) sowie *Hilfessuchen* („How does one say this in English again?“) (ebd.: 108). Er bilanziert das Ergebnis seiner Arbeit:

[Es ging] darum, eine Sensibilisierung für die Stellen im Fremdsprachenunterricht zu erreichen, an denen ein bewussterer Umgang mit der Unterrichtssprache den Zielen eines kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterrichts förderlich zu sein vermag. ... Es hat sich auch gezeigt, dass es fruchtbar sein kann, die muttersprachlichen Äußerungen im Rahmen des Unterrichtsgeschehens als Anlass zu interpretieren, Lernende bei ihren eigenen Ausdrucksnotwendigkeiten und -begehren abzuholen, die in der Regel eher durch die Lexikalisierungen der Muttersprache sowie ausgangskulturelle institutionelle Kontexte geprägt sind als durch die entsprechenden der Zielsprache. (Ebd.: 110; für weitere Überlegungen und konkrete Vorschläge zur Unterrichtssprache sowie zum Verhältnis von Mutter- und Fremdsprache vgl. Butzkamm 2006)

Wie die Lebenswelt der Schule auch in die *Grammatikarbeit* einbezogen werden kann, zeigt das folgende Beispiel: Zur Einführung der Formen *must* und *needn't* (6. Klasse) führt die Lehrerin zu Beginn der Stunde an der Tafel ein Wettspiel mit drei Gruppen durch, bei dem die Schüler bestimmte Wörter nach Diktat schreiben müssen. Die Auswertung der drei Tafelanschriften zur Ermittlung der siegreichen Gruppe ergibt eine natürliche und selbstverständliche Situation zum Gebrauch der genannten Modalverben: *Which words must we correct? Must we correct „usally“? – Yes, we must. – Okay, let's do so. ... Must we correct „breakfast“? – No, we – Right, we needn't correct it: it is correct.* usw. Trotz der formalen

Orientierung sind Kommunikationsanlass und Situation auch hier – bezogen auf die Lebenswelt „Schule“ – real.

Zweifellos sind didaktisch motivierte und vorstrukturierte Arrangements als Handlungssituationen für weite Teile des Fremdsprachenunterrichts, insbesondere im Anfangsunterricht, weiterhin unverzichtbar. Wir können den Schülern jedoch helfen, sich auf solche Arrangements einzulassen, indem wir Situationen und Aufgabenstellungen, die nicht ihren Alltagserfahrungen entsprechen, so gestalten, dass sie in ihnen einen Sinn erkennen und sie so als „lebensecht“ akzeptieren können (vgl. Abschnitt 4). Darüber hinaus verweist Littlewood, unter Rückgriff auf eine poetische Formel von Samuel Taylor Coleridge, auf die Parallelität zwischen kommunikativem Fremdsprachenunterricht und dem Schauspiel auf der Bühne: Worauf es in beiden Fällen ankommt, ist nicht die *objektive* Realitätsnähe oder Künstlichkeit der Situationen und Dialoge, sondern ihre *subjektiv* wahrgenommene Realität, „for which a certain ‚suspension of disbelief‘ is required in order to eliminate inconsistencies“ (Littlewood 1975: 19). Dieser Abbau der „inneren Distanz“ gelingt nach Littlewood umso leichter, je positiver die Schüler der fremdkulturellen Realität gegenüberstehen und je präziser die Vorstellungen sind, die sie von ihr in den Unterricht einbringen (vgl. die Überlegungen zur „distanzierten Wirklichkeit“ in Abschnitt 5.3.2). Darüber hinaus können sie sich umso leichter auf die Künstlichkeit der unterrichtlichen Arrangements einlassen, je mehr sie vom außerschulischen Nutzen des Fremdsprachenlernens überzeugt sind und je häufiger bzw. je besser sie die zu lernenden Fertigkeiten schon hier ergebnisorientiert einsetzen können.

Das „Leben außerhalb der Schule“ lässt sich teilweise durch Direktkontakte mit *zielsprachlicher Realität* in den Unterricht einbeziehen, insbesondere medial über Briefe, E-Mail, SMS, Blogs usw. oder direkt über Besuche, privat oder im Rahmen von Schul- und Städtepartnerschaften. Gerade in Austausch- und Begegnungsprogrammen werden nicht erst seit heute hohe Erwartungen gesteckt, erlaubten sie doch schon immer, „den Klassenraum zu verlassen und mit den angestrebten Handlungsprodukten in reale gesellschaftliche Entwicklungen einzugreifen“ (Meyer 1980: 211). Solche Programme „öffnen enge Auffassungen von Sprache und Kultur hin zu Kommunikation und symbolisch vermittelter Praxis, verändern Unterricht mit seinen festen Rollen, u. a. weil die Beteiligten leiblich in die fremde Kultur eintauchen und vielfach Grenzen, auch von Privatsphären, überschreiten“ (Ertelt-Vieth 2007: 275). Die europäischen Programme und Maßnahmen zur Förderung des Fremdsprachenlernens, der Kulturbeggnung und generell der Mehrsprachigkeit sind seit dem „Europäischen Jahr der Sprachen“ (2001) und den daraus hervorgegan-

genen europaweiten Programmen und Projekten stärker ins öffentliche Blickfeld gerückt. Ein besonderes Anliegen dieser Programme ist es, die Mobilität der (jungen) Europäer zu fördern (vgl. Kap. 12).

Von seiner pädagogischen Zielsetzung der „gesellschaftlichen Qualifikation“ her muss der Unterricht aber auch Bestandteile der außer- bzw. nachschulischen Lebenswelt in Beruf und Freizeit, auf die er die Schüler letztlich ja vorbereiten soll, in die Schule hereinholen. Indem er die Schüler über ein „Probehandeln“ in der Schule befähigen will, sich auch in diese Lebenswelten sozial, also lebensbezogen, selbstverantwortlich und partnerorientiert, einzubringen und damit „in reale gesellschaftliche Entwicklungen einzugreifen“, zielt handlungsorientierter Unterricht darauf ab, neben der unmittelbaren Ausbeutung der Schulsituation selbst auch auf diesem Wege die Trennung zwischen „Schule“ und „Leben“ aufzuheben und den Schülern zu helfen, Sozialkompetenz zu entwickeln.

2.3 Sozial-affektive Faktoren des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts

Stärker als früher sind dabei von Lehrern und Schülern, über die rein sprachlichen Fertigkeiten hinaus, sozial-affektive Eigenschaften wie Autonomie, Empathie, Engagement, Flexibilität, Kommunikationsbereitschaft und Mut zum kommunikativen Risiko (allgemein: Kontaktfähigkeit und Kontaktfreude), Neugier, Offenheit für die Belange Anderer, Toleranz, Kreativität, Risikobereitschaft und Bereitschaft zu Selbstverantwortung gefordert. Die Grundbedingung eines behavioristisch geprägten Lernens, die Belohnung der fehlerfreien, reibungslosen Anpassung, wird im handlungsorientierten Unterricht deshalb radikal revidiert (vgl. Kap. 9, Abschnitte 5 und 14). Unter dieser sozial-affektiven Zielperspektive müssen die Schüler nicht nur Arbeitsformen, sondern auch Inhalte, Gesprächsstrategien und sprachliche Ausdrucksmittel in den verschiedensten Kommunikationssituationen immer wieder selbst bestimmen und erproben und dabei ihre Wirkungen erleben und prüfen können. Nach Luhmann (2008) können sich nämlich soziale Systeme nur in solchen Kontexten ausdifferenzieren, in denen das Gegebene und das Mögliche in Aus Handlungsprozessen wahrgenommen, verändert und reflektiert werden. Nur wenn auf diese Weise Autonomie schon im Unterricht konkret handelnd erfahren und praktiziert wird, kann sie zu einem stabilen persönlichen Verhaltenskonzept entwickelt werden.

Diese individualisierende Komponente darf allerdings nicht auf die Selbstentfaltung des Einzelnen eingeschränkt werden. Das Konzept der

Autonomie des Einzelnen beinhaltet die Autonomie aller, also auch die des Gegenübers:

We are social creatures, and as such we depend on one another in an infinity of ways. Without the stimulus and comfort of social interaction, for example, child development is disastrously impaired: it is our condition that we learn from one another. Thus, the independence that we exercise through our developed capacity for autonomous behaviour is always conditioned and constrained by our inescapable interdependence. In contexts of formal learning as elsewhere, we necessarily depend on others even as we exercise our independence. (Little/Dam 1998)

Der handlungsorientierte Ansatz ist in seinem Selbstverständnis somit nicht nur von spracherwerbstheoretischen, sprachlernpsychologischen und pädagogischen Faktoren geprägt, sondern auch von der Lernverhaltensforschung und der pädagogischen Psychologie, denn anders als in einem lehrer- und vermittlungszentrierten Unterricht ist die Fremdsprache hier nicht nur *Lerngegenstand* und *Lernmedium*, sondern gleichzeitig auch *Medium zur Entwicklung von Sozialverhalten*.

2.4 Steuerung und Offenheit

Die eben angesprochene Identität von Lerninhalt und Lernmedium im Fremdsprachenunterricht wird leider von vielen Verfassern von Lehrplänen/Curricula und Lehrwerken wie auch von vielen Lehrerinnen und Lehrern immer noch als ein Problem gesehen, das es durch eine *strikte Steuerung der Lernprozesse* zu kompensieren gilt. Dabei wird übersehen, dass gerade diese Koppelung nicht nur als Chance, sondern darüber hinaus sogar als Grundlage eines handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts zu sehen ist: *learning the foreign language through interaction in the foreign language* (vgl. Abschnitt 4.1).

Dieses Verlangen nach einer strikten Steuerung fremdsprachlicher Lernprozesse führt zu starren Lehrplänen und Lehrwerken, in denen Lerninhalte nach didaktischen Prinzipien ausgewählt und nach linearen Phasenmodellen gestuft, Lern- und Übungssituationen am grünen Tisch vorweg geplant und arrangiert und Lern(um)wege, die sich aus den jeweils eigenen Voraussetzungen und Lernstrategien der Schüler ergeben sollten, eingeebnet und abgekürzt werden. (Zur Kritik an diesem Vorgehen vgl. Kap. 2, Abschnitt 4 dieses Buches, Stichwort „Selbstorganisation“.) Damit ergeben sich auch die unterrichtlichen Kommunikationsanlässe (vgl. Abschnitt 2.2) nicht mehr aus der Unterrichtssituation selbst, sondern weitgehend nur noch aus „fiktiven Setzungen mit der übergeordneten Funktion, den Sprachgebrauch zu erlernen“ (Hüllen 1987: 48). Dazu passen dann auch die Rituale der Leistungsfeststellung (Abfragen,

Tests, Klassenarbeiten), mit denen das Erreichen der entsprechenden Unterrichtsziele, nämlich die möglichst fehlerfreie Wiedergabe des Gelernten, überprüft wird.

Ein am Diktat unbedingter sprachlicher Korrektheit orientierter Fremdsprachenunterricht lässt jedoch nicht nur Chancen für Kommunikation ungenutzt, er weiß auch nicht neuere Erkenntnisse über die natürlichen Sprachlernvoraussetzungen und Spracherwerbsstrategien des Kindes zu nutzen, über die wir heute verfügen (vgl. Lightbown/Spada 2006). Die Bandbreite der Möglichkeiten, sie in einem handlungsorientierten Unterricht umzusetzen, ist groß, vor allem im frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht (vgl. Kap. 4). Ebenso wenig weiß ein fremdsprachlicher Unterricht, der auf das Prinzip der absoluten Steuerbarkeit von Lernprozessen setzt und so Lernerfolge garantieren möchte, die von einem engagiert handelnden Lerner individuell eingebrachten Strategien zu nutzen, ob in Lernszenarien, bei der Arbeit mit den vielfältigen elektronischen Medien oder bei produktionsorientierter Textarbeit (Kap. 5 bis 7). Handlungsorientiert unterrichten heißt also auch, über das bloße Arrangement unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Handlungssituationen und das Schaffen von „Kommunikationsanlässen“ hinaus, insbesondere jene Kommunikations- und Lernstrategien zu fördern, die Schüler bei der Kommunikation mit anderen und beim Lernen einsetzen (vgl. Kap. 10).

Für einen Unterricht, dessen Ziel „fremdsprachliche Handlungskompetenz“ ist, kann es also keine Lösung sein, die gegenüber dem mutter- oder zweitsprachlichen Spracherwerb reduzierten Bedingungen des Fremdsprachenlernens durch eine verstärkte Steuerung der Lernprozesse zu kompensieren. Notwendig ist vielmehr eine *Öffnung des Inhaltsangebots* (vgl. Abschnitt 5.3.1) sowie, in Verbindung damit, eine *Öffnung des Unterrichts für lebensnahe Kommunikations- und Lernprozesse* in unmittelbar-realen oder als lebensecht akzeptierbaren Situationen und Aufgabenstellungen (*tasks*) – was eine in diese Richtung zielende Unterrichtsplanung natürlich nicht ausschließt. Im Gegenteil: Offenheit und Handlungsorientierung sind in der Schulsituation ja nicht von vornherein gegeben, sie müssen vielmehr geplant und konsequent angestrebt werden.

3 Motiv, Inhalt und Sprache: „Etwas zu sagen haben“ und „Sagen können, was man sagen will“

Ein Beispiel aus der eigenen Unterrichtspraxis (8. Klasse) soll dazu anregen, über das Verhältnis dieser Faktoren zueinander nachzudenken:

- L: *Richard, where is your homework?*
 S: *I couldn't do it. I was by my uncle and I come late at home.*
 L: *What time was it when you came home? When did you come home from your uncle's?*
 S: *At eight or so. At half past eight.*
 L: *And what did you do at your uncle's?*
 S: *We repaired the car.*
 L: *Your uncle's car?*
 S: *Yes. We had – äh – Probleme – äh – problems. We did not find a – 'n Engländer, an Englishman (lacht) – so'n (unverständlich, Klasse lacht).*
 L: *Well, what you mean is a tool, ein Werkzeug, ein Schraubenschlüssel, for turning nuts ... (macht entsprechende Geste). I think it's called a spanner. Did you find a spanner in the end?*
 S: *No.*
 L: *So you couldn't repair the car after all?*
 S: *No, we couldn't. But we – äh – tried long, till late in the night.*
 L: *I see. And therefore you couldn't do your homework. Well, do it for tomorrow then, will you?*

Wie ist die sprachliche Leistung Richards einzuschätzen? Nach traditioneller Vorstellung enthalten seine Äußerungen viele grammatische Fehler, die vom Lehrer hätten verbessert werden müssen. Wäre es dann aber überhaupt zu diesem für unterrichtliche Verhältnisse doch recht langen und erfolgreichen Dialog gekommen? Vielleicht hätte Richard nach der ersten peniblen Korrektur, womöglich noch mit erzwungener Wiederholung der korrekten Form, auf weitere Kommunikationsbemühungen verzichtet – und als Strafe für die fehlende Hausaufgabe eine Zusatzaufgabe bekommen. Demgegenüber bleibt die Kommunikation hier, trotz der „Reparaturhilfen“ des Lehrers, die Richard zum Teil ja auch aufgreift, „didaktisch“ ungestört. In Kooperation mit dem Gesprächspartner, was auch in muttersprachlichen Gesprächssituationen völlig normal ist, gelingt es Richard, seine Redeabsicht sprachlich umzusetzen: Er formuliert eine Erklärung, die vom Lehrer akzeptiert werden kann. Funktional ist er also erfolgreich: Er hält den Diskurs aufrecht und erreicht sein Ziel – trotz kleinerer Probleme bei der inhaltlichen Begründung infolge sprachlicher Formulierungsschwierigkeiten. Übrigens ist sein Rückgriff auf die deutsche Sprache bei seinem Problem mit dem „Engländer“ ebenso situationsad-

äquat wie die Reaktion des Lehrers: eine Mischung aus kommunikativem Handeln und unterrichtlich etablierten Formen der Verständigung.

So gesehen hat der Unterricht sein Ziel, den Schüler zu einem weitgehend selbstbestimmten Gesprächsablauf zu befähigen, bis zu einem gewissen Grad schon erreicht: Richard appelliert an gemeinsame Lebenserfahrungen, er will mit seinen Äußerungen etwas erreichen, er ist in einer unmittelbaren, nicht vorstrukturierten Situation einigermaßen fähig, einen Diskurs „ungeschützt“ zu bewältigen, und er belebt ihn – durch das bewusste Spiel mit dem „Engländer“ – sogar mit einem Schuss Humor.

Zwar ist es, die Kooperationsbereitschaft der Beteiligten vorausgesetzt, auch bei eingeschränkter sprachlicher Kompetenz bis zu einem gewissen Grad möglich, kommunikativ erfolgreich zu sein. Dennoch macht gerade dieses Beispiel deutlich, dass der Erfolg eines Dialogs zu einem nicht geringen Ausmaß auch von der Fähigkeit der beteiligten Gesprächspartner abhängt, das sagen zu *können*, was sie sagen *wollen*. Es kann also nicht Ziel des Unterrichts sein, die Schüler zu befähigen, mit Wortbrocken und Satzfragmenten „Kommunikation“ zu betreiben. Sie müssen auch bestimmte Sprachmittel erwerben und möglichst korrekt gebrauchen können, denn nicht immer sind Kooperationsbereitschaft und Toleranz des Gegenübers so groß wie im vorliegenden Fall. So formuliert Kramer sehr treffend: „Was jemand sagen *will*, ist inhaltlich (von seinem Motiv, seiner Intention) bestimmt; was er sagen *kann*, ist von seinem sprachlichen Vermögen abhängig. Damit ein Lerner sagen *kann*, was er sagen *will*, ist die Ausbildung einer – beide Bereiche integrierenden – Sprachhandlungsfähigkeit nötig“ (Kramer 1981: 193). Beide an einer Kommunikationshandlung beteiligten Aspekte, der Inhalts- wie der Beziehungsaspekt (Watzlawick) sind also auf eine *angemessene* sprachliche Realisierung angewiesen. Insofern können gezielte Vokabel- und Grammatikarbeit, systematisches Üben und Verbessern von Fehlern nicht völlig einem undifferenzierten Toleranzdenken geopfert werden.

Andererseits kann der Unterricht natürlich nicht bei der Vermittlung sprachlicher Redemittel stehen bleiben. Es genügt also z. B. nicht als Lernziel, dass die Schüler das *going to-future*, wie es in Lernzielformulierungen oder Unterrichtsentwürfen oft heißt, „in vorgegebenen Kontexten richtig anwenden können“; vielmehr muss die Handlungsintention als *can-do-statement* in eine solche Lernaufgabe hinein formuliert werden: „Die Schüler können mit Hilfe des *going to-future* darüber Auskunft geben, was sie in einer bestimmten Situation zu tun beabsichtigen.“ Hierfür ist es dann allerdings auch notwendig, dass es im Unterricht etwas gibt, was die Schüler tun und dementsprechend sagen *wollen*, sonst bleibt der Unterricht doch wieder im bloßen Übungsgeschehen stecken.

4 Handlungskompetenz und handlungsorientierter Unterricht

4.1 Handlungsorientierung als Ziel und als Methode

An dieser Stelle wollen wir die bisherigen Überlegungen zunächst in zwei Definitionen zusammenfassen, eine zielbezogene und eine methodenbezogene:

- *Sprachliche Handlungskompetenz* ist die Fähigkeit, im Kontext der gemeinsamen Lebenswelt situations- und partneradäquat zu kommunizieren, um sich über bestimmte Inhalte zu verständigen und damit bestimmte Absichten zu verfolgen. Dabei verweist der Begriff „Handeln“ noch mehr als der Begriff „Kommunikation“ darauf, dass Äußerungen Konsequenzen haben, die gegebenenfalls verantwortet werden müssen.
- *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht* ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, im Rahmen authentischer, d. h. unmittelbar-realer oder als lebensecht akzeptierbarer Situationen inhaltlich engagiert sowie ziel- und partnerorientiert zu kommunizieren, um auf diese Weise fremdsprachliche Handlungskompetenz(en) zu entwickeln.

Handlungsorientierung ist also unter einem Zielaspekt und einem Methodenaspekt zu sehen. Unter dem *Zielaspekt* entwickeln die Schüler fremdsprachliche Handlungskompetenz für die außer- und nachschulische Lebenswelt. Unter dem *Methodenaspekt* wird das genannte Ziel über ein aufgaben- und ergebnisorientiertes *learning through interaction* – oft in Partner- oder Gruppenarbeit – angegangen, das auch die emotionale Seite der Schülerinnen und Schüler anspricht und ihre sozial-affektiven Kompetenzen fördert.

Handeln im Unterricht erfordert dabei keineswegs immer das Projekt und die große Inszenierung. Schon der Schüler, der sich mit *Sorry I'm late, but my bus was late* für sein Zuspätkommen entschuldigt, der bei der Lehrerin mit *Yesterday you said we could ...* an die Einlösung einer Zusage erinnert oder der auf Englisch erklärt, warum er am Tag zuvor auf keinen Fall seine Hausaufgaben machen konnte, „handelt“ im besten Sinne des Wortes:

- er stellt über den Kommunikationsakt eine Beziehung zum Gesprächspartner her;
- er übermittelt Ideen, Emotionen, Erfahrungen, Kenntnisse und Wünsche und „verhandelt“ so persönlich relevante Inhalte; und
- er löst im Kommunikationspartner bestimmte Handlungsreaktionen aus.

Diese Betonung der *sprachlichen Interaktion* bei unserer Charakterisierung von *unterrichtlichem Handeln*, das sonst über „materielle Tätigkeiten der Schüler“ (Wopp 1986: 600) definiert ist, steht im übrigen im Einklang mit Hilbert Meyers bereits in den 1980er Jahren ausformulierter Definition von „Handlungssituationen“ als „*kleinste*, vom Lehrer und den Schülern bewusst gestaltete und mit Sinn und Bedeutung belegte Interaktionseinheiten“ (Meyer 1987: I, 116). Sie soll auch dem Lehrer, der sich noch nicht an das große Projekt wagt, Mut zu einem „handelnden“ Unterricht machen!

4.2 Prinzipien der Handlungsorientierung

Unter Berücksichtigung dieser ziel- und methodenorientierten Überlegungen kann handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht zusammenfassend durch folgende Prinzipien charakterisiert werden:

4.2.1 *Das sprachliche Handeln der Schüler wird auf zwei Bereiche bezogen: die Schulsituation selbst und die außer- bzw. nachschulische Lebenswelt.*

Dabei wird auch die Schulsituation, wie in Abschnitt 2.2 festgestellt wurde, als zentrale lebensweltliche Situation der Schüler gesehen, wo unterrichtsorganisatorische und administrative Fragen sowie das soziale Leben der Klasse und der Schule, aber auch der Einsatz von Lerntechniken und Lernstrategien soweit wie möglich in der Fremdsprache verhandelt werden. Dieser Aspekt zeigt sich besonders auch in den bilingualen Bildungsgängen, bei denen Sachfächer, z. B. Geographie, Biologie oder Geschichte, in der Fremdsprache unterrichtet werden (vgl. Kap. 8). Darüber hinaus findet in der Schule jedoch auch „Probehandeln“ für andere Lebenswelten statt, seien es gegenwärtige wie Familie, Wohnort, Sport, Hobbies, Urlaub usw. oder – im Vorgriff auf die zukünftige Lebens- und Berufswelt – mutmaßliche nachschulische (vgl. Kap. 12).

4.2.2 *Aufgabenstellungen, die nicht den Alltagserfahrungen der Schüler entsprechen, werden so gestaltet, dass sie für die Schüler einen Sinn ergeben (z. B. im Spiel).*

Es spielt also eine untergeordnete Rolle, ob Handlungssituationen im konkreten Augenblick real oder arrangiert sind; wesentlich für die Authentizität einer Situation ist allein, dass sie von den Kommunikationspartnern als lebensecht akzeptiert wird.

4.2.3 *Die Schüler erfahren die fremde Sprache so oft wie möglich als ein Instrument sprachlichen Handelns.*

Wichtig für den Lernprozess ist, dass in solchen handlungsorientierten Unterrichtsphasen, anders als in formalen Übungs- und Testsituationen, dem kommunikativen Erfolg mehr Bedeutung zugemessen wird als der formalen Korrektheit (vgl. Kap. 9).

4.2.4 *Sprachliche Handlungsfähigkeit setzt auch sprachlich-formale Teilkompetenzen voraus.*

Die Schüler müssen das, was sie sagen wollen, auch so sagen können, dass ihr Anliegen „rüberkommt“. Im Gegensatz zu traditionellen linearen Phasenmodellen, wo sich erst an die Übungsphase die Kommunikations- oder Transferphase anschließt, bewertet der hier vertretene Ansatz von Beginn des Unterrichts an beide Komponenten als gleichrangig.

4.2.5 *Handlungsorientierte Aufgabenstellungen fördern bewusst mentale Verarbeitungsaktivitäten und Lernstrategien.*

Dieser Ansatz verbindet linguistisch-handlungstheoretische mit kognitionspsychologischen Argumenten. Danach wird ein reichhaltiges Gesprächs- und Textangebot (*rich learning environment*), das inhaltlich und sprachlich in der Reichweite der Schüler liegt (*comprehensible input*) und das thematisch für sie so bedeutsam ist, dass es sie zu sprachlichen Äußerungen herausfordert (*meaningful interaction*), als Grundlage für Lernaktivitäten und Lernprozesse angesehen (*Lernorientierung*; vgl. Kap. 3, Abschnitt 3).

4.2.6 *Der Unterricht hilft den Schülern, Selbstvertrauen, Experimentierfreude und Risikobereitschaft zu entwickeln.*

Sie lernen, wie im Leben außerhalb der Schule, Unsicherheit und Vagheit in Kauf zu nehmen und zunächst selbständig – einzeln oder in der Lerngruppe – plausible Vermutungen anzustellen, um im weiteren Verlauf der Interaktion nach Bestätigung oder Korrektur zu suchen.

4.2.7 *Der Unterricht hilft den Schülern, sich zu autonomen Lernern und Aktionspartnern im (sprachlichen) Lernprozess zu entwickeln.*

Lernerautonomie bezieht sich auf Lernformen, in denen – teilgesteuert durch Anregungen und Arrangements – die Schüler in die Prozesse einbezogen werden, die erforderlich sind, um Lernwege optimal zu gestalten, Lernerfolge zu sichern und Lernergebnisse zu gewichten (z. B. durch *self-assessment*-Verfahren, lernbegleitende Portfolios) und selbst Verant-

wortung für das eigene Lernen zu übernehmen (vgl. Benson 2007 und 2008 sowie Kap. 3, Abschnitt 4.1 in diesem Buch).

4.2.8 *Da der Mensch nur vor dem Hintergrund seiner gesamten Persönlichkeit handeln kann, spricht der Unterricht die Schüler ganzheitlich an.*

Der handlungsorientierte Unterricht, der von seinem wissenschaftlichen Ansatz her primär der Pragmalinguistik, der (Sprach-)Handlungstheorie sowie der Kognitionspsychologie verpflichtet ist, beruft sich dabei immer auch auf biologisch-psychologische, neuropsychologische und pädagogische Konzepte der „Ganzheitlichkeit“.

4.3 Ganzheitlichkeit

In seinem grundlegenden Werk *UnterrichtsMethoden* wendet sich Hilbert Meyer gegen die „Verkopfung“ des Unterrichts, die weit verbreitete Praxis einer „einseitig kognitiven Zielausrichtung“ (1987: II, 93). Von den Beispielen, die er hierfür nennt, ist in unserem Zusammenhang vor allem die zunehmende „Veranschaulichung“ durch Medien und andere Arbeitshilfen charakteristisch: „... aber diese Veranschaulichung bleibt notwendig eine didaktisch motivierte Reduzierung und Abstraktion der wirklichen Lebensfülle und lebendigen Unordnung der Welt“ (II, 65). Unter Bezugnahme auf Hartmut von Hentigs These vom „allmählichen Verschwinden der Wirklichkeit“ äußert auch Kiersch (1992: 107) ähnliche Bedenken speziell für den Fremdsprachenunterricht: „Die kognitive Präzision, die eine professionell aufbereitete Mediendarbietung in der Schule haben kann, ist eine kümmerliche Entschädigung für die verlorengegangene Wirklichkeit.“

Dabei wendet Meyer sich nicht gegen den Einsatz von Medien schlechthin, sondern dagegen, dass sie das Unterrichtsgeschehen einseitig auf eine Ebene verlagern, die kopflastig ist und eine „distanzierte Wirklichkeit“ schafft (vgl. Abschnitt 5.3.2). Darüber hinaus werden in einem lehrerzentrierten (instruktivistischen) Frontalunterricht sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten häufig über metasprachliche Prozesse, d. h. begrifflich und sachlogisch vorstrukturiert vermittelt, wodurch ganzheitliche und multisensorische Konzeptbildungen verhindert werden. Solche mit Lernerfahrungen vernetzte Konzeptbildungen sind sinnstiftende, im Lernprozess notwendige Lernschritte, die bei entsprechender Begleitung oder Steuerung seitens des Lehrers zu selbständig entwickelten Lernergebnissen führen. Damit charakterisieren wir als „ganzheitlich“ – im Sinne von Wygotskis *zone of proximal development* – solche Sprachaktivitäten, die (auch mit Hilfestellung des Lehrers) vom Schüler

selbsttätig initiiert werden und in denen sich kognitive, affektive und sozial-interaktive Verhaltensweisen zu Strategien des sprachlichen Handelns verbinden.

Instruktivistische Verfahren der Stoffvermittlung legen darüber hinaus auch begrifflich (durch Definitionen oder Regelformulierungen) eindeutig fest, was gerade im sprachlichen Bereich oft nicht eindeutig festlegbar ist. Viele Facetten sprachlicher Erfahrungen, die der *native speaker* im „Sprachgefühl“ hat und die für ihn voller Lebensbezüge stecken, wegen ihrer Komplexität und *fuzziness* aber auch nicht systematisch erfasst und deshalb auch nicht systematisch gelehrt werden können, gehen so verloren. Gerade für den Fremdsprachenlerner, dessen Lernwelt ja von vornherein schon extrem reduziert ist, wird durch diese „glatte“, begrifflich und strukturell „kanalisierte“ Wissensvermittlung ein nicht nur für die Motivation, sondern auch für erfolgreiches Lernen zentraler Bereich verbaut (vgl. Kap. 2, Abschnitt 3).

Insgesamt lässt sich ein ganzheitlich-handelnder Unterricht folgendermaßen kennzeichnen:

- Er geht zum einen von einem *ganzheitlichen Bild des Menschen* aus, das die Schülerinnen und Schüler als Einheit aus Körpererfahrungen, Sinneswahrnehmungen, Gefühlen, Denken und Handeln sieht (vgl. Löffler/ Schweitzer 1988, Löffler 1996, Bach 2005).
- Zweiter Ausgangspunkt ist ein *ganzheitlicher Sprachbegriff*, wonach aus der Fremdsprache nicht „kognitive“, „affektive“, „psychomotorische“ oder sonstige Lernziele und -inhalte herauspräpariert werden; sie wird vielmehr, wie die Muttersprache, als ein spontan und unreflektiert zu gebrauchendes Instrument sprachlichen Handelns angesehen, dessen Ziel in erster Linie im kommunikativen Erfolg (Verstehen und Reagieren, Mitteilen und Bewirken) liegt (vgl. Timm 1987).
- Aus diesen beiden Aspekten resultiert eine *ganzheitliche Methodenkonzeption*, die vom Menschen wie von der Sache (der Sprache) her auf erfolgreiche und damit befriedigende Interaktionen der Beteiligten abzielt:
- Unter dem *psychischen* Aspekt unterstützt sie Faktoren, „die von ihrer biologischen Aufgabe her die Speicherung und das gesamte weitere Verarbeiten des Stoffes, also das Denken und Lernen fördern“ (Vester 1985: 473): einen Wechsel von Konzentration und Entspannung (z. B. über Entspannungsübungen), ein mehrdimensionales Lernen über vielfältige Sinneswahrnehmungen („Eingangskanäle“) sowie die Freude an sprachlicher Ästhetik, Rhythmik und Melodie und damit an Bewegung, Reim und Lied. Dieser Aspekt kommt besonders im

(Rollen-)Spiel, Fantasiereisen, *rhymes*, *action songs*, *jazz chants* und *rap songs* zum Tragen. (Zum Spiel vgl. Löffler 1981 und 1996, Löffler/Kuntze 1983 und Löffler/Schweitzer 1988; zu *songs*, *rhymes* und *chants* vgl. Kap. 4, Abschnitt 3.2, zu *action songs* (*movement, participation and dance*) auch <http://www.songsforteaching.com/index.html>)

- Unter dem *kommunikativen* Aspekt unterstützt sie inhaltliches Engagement und Mitbestimmung, also das „tua res agitur“, das Ingrid Dietrich schon 1976 als wesentliches motivationales Element des Fremdsprachenunterrichts erkannte. Demzufolge müssen Aufgabenstellungen emotionale und kognitive Bedürfnisse der Schüler befriedigen sowie zum Aushandeln eigener Ideen und Intentionen anregen.
- Dabei geht die ganzheitliche Methodenkonzeption auf der *rezeptiven* Ebene in erster Linie von einem situativ, kontextuell oder durch einschlägige Vorkenntnisse gestützten (Vor-)Verständnis des Ganzen, von einem (gegebenenfalls zu weckenden) Interesse an der kommunikativen Intention des Anderen aus und führt von da zur Interpretation einzelner sprachlicher Formen.
- Auf der *produktiven* Ebene stehen emotionales und inhaltliches Engagement und die eigene Sprechabsicht, die über das (im Unterricht zu entwickelnde) intuitive Sprachgefühl realisiert wird, im Vordergrund – notfalls unter Verzicht auf Korrektheit im Detail.

Dieses Konzept der Ganzheitlichkeit findet sich heute vor allem bei den Vertretern der „multiple intelligences theory“ wieder, jene von dem Neuropsychologen Howard Gardner (2011) entwickelte Theorie des Zusammenspiels diverser Anlagen und Fähigkeiten („intelligences“), die Lernen generell aktivieren. Für das Lernen in schulischen Kontexten, Fremdsprachen eingeschlossen, wurde Gardners Theorie von Armstrong (2009) angepasst. (Zur Kritik an der Theorie der „multiple intelligences theory“ vgl. Bach 2005, Schaler 2006.)

5 Ausblick

5.1 Neue Aufgaben ...

Bündelt man die in Abschnitt 4 genannten Prinzipien, so ist *handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht*

- *erfahrungsbasiert, unmittelbar und authentisch* im Hinblick auf Lernsituationen und Lernaktivitäten,
- *engagiert, interaktiv und autonom* im Hinblick auf sprachliche Kommunikationsprozesse,

- *prozess-, lerner- und lernorientiert* im Hinblick auf die unterrichtlichen Aufgabenstellungen und die damit initiierten Verarbeitungs- und Lernprozesse,
- *ergebnisorientiert* im Hinblick auf unterrichtliche Handlungsprodukte,
- *emanzipatorisch* im Hinblick auf die Entwicklung von Sozialkompetenz,
- *ganzheitlich* im Hinblick auf die Schülerpersönlichkeit sowie auf den Lerngegenstand „Sprache“.

Fremdsprachenlehrer, die diesen Prinzipien Rechnung tragen wollen, stoßen aber bereits bei der Planung ihres Unterrichts auf Probleme. Mit diesen Fragen bzw. Widersprüchen setzen sich die folgenden Kapitel auseinander; hier sollen sie nur punktuell aufgelistet werden:

- Was bedeutet meine Rolle als *learning facilitator* und *co-communicator* im Unterricht? In welche Konflikte bringt sie mich in meiner Rolle als „Lehrer“?
- Kann ich ganzheitliches und handelndes Lernen überhaupt planen und steuern? Und wie verträgt sich unterrichtliche Steuerung mit dem Konzept der „Selbstorganisation“ des Gehirns?
- Welche Funktion weist mir das Lehrwerk zu? Stehen Medien, insbesondere die technologiegestützten Medien, nicht überhaupt im Widerspruch zur handlungsorientierten Vermittlung einer fremden Sprache und Kultur, die im Prinzip auf Unmittelbarkeit angewiesen ist?
- Welche Ziele und Aufgaben verbinden sich mit der Arbeit an Texten? „Verlieren“ oder „gewinnen“ Textarbeit, Literaturanalyse und *Cultural Studies* an Bedeutung in einem auf sprachliches Handeln hin orientierten Unterricht?
- Verträgt sich dieser Unterricht mit der Aufgabe, sprachliche Teilsysteme zu vermitteln? Welche Möglichkeiten kognitiven Lernens vereinbaren sich mit diesem Ansatz? Darf ich als „Handlungspartner“ überhaupt noch Schülerfehler korrigieren, und welche Mittel stehen mir dabei zur Verfügung?
- Wie vereinbare ich den unmittelbaren, auf *learner autonomy* fokussierten Charakter der Handlungskompetenz mit den pragmatischen Erfordernissen und wachsenden Ansprüchen der nachschulischen Welt an konkrete Fremdsprachenkenntnisse?
- Wie lassen sich Lernprogression und Lernerfolg im Kontext kompetenzorientierter „Standards“ messen und bewerten?

Für die Aus- und Weiterbildung der Fremdsprachenlehrer sind diese Strukturveränderungen eine Herausforderung; es stellt sich die Aufgabe, zukünftigen bzw. sich weiterbildenden Lehrern Wege zur eigenen Handlungskompetenz zu zeigen. Es ist damit die Frage des pädagogischen

Selbstverständnisses angesprochen, das Unterrichten – durchaus nicht nur in einem Nachhall zur Reformpädagogik – bewusst als *Erziehungskunst* versteht (vgl. Kiersch 1992, Jaffke 1996). Neben den fachlichen Kenntnissen und praktischen Fähigkeiten benötigt der Fremdsprachenlehrer also pädagogische Kompetenzen, um

- *Lerngegenstände* in authentische Situationen und Aufgabenstellungen einzubetten, die von den Schülern als unmittelbar und lebensnah akzeptiert werden können,
- *die Schüler* zu Engagement für die jeweilige Sache selbst anzuregen, sie zu autonomem Handeln zu befähigen und ihnen dabei Erfolgserlebnisse zu vermitteln,
- *die Lernumwelt* offen zu halten für spontane Entwicklungen und Entscheidungen, sie motivierend und lernfördernd zu gestalten, und
- *Lernprozesse* organisch zu strukturieren.

5.2 ... führen zu neuen Unterrichtsformen ...

Notwendig ist damit eine pädagogische Verankerung des Unterrichtsgeschehens, in der die „gesellschaftliche Qualifikation“ der Schüler nicht nur instrumental auf die Beherrschung bestimmter Fertigkeiten beschränkt, sondern viel umfassender in ihrer Befähigung zu einer insgesamt „mündigen“, also lebensweltbezogenen, selbstbewussten, selbstverantwortlichen und partnerschaftlichen Lebensführung gesehen wird. Nur so kann das unterrichtliche Geschehen aus der Dominanz vorgegebener Kataloge (Lern-Listen) mit Strukturen, Vokabeln und Redefloskeln sowie landeskundlicher Inhalte und der hierfür zu arrangierenden Vermittlungssituationen befreit werden.

Damit bedingt handlungsorientierter Unterricht zunächst einmal eine veränderte Einstellung zum Unterricht und seinen verschiedenen Elementen. Scheinbar selbstverständliche Konzepte müssen unter diesem Aspekt neu überdacht werden: Unterrichtsziele und -inhalte, Lern- und Arbeitsformen, die Rolle von Fehlern, Prüfverfahren und Noten usw. Darüber hinaus bedingt er ganz wesentlich auch veränderte Einstellungen des Schülers zu seinem Gegenüber und damit auch zu sich selbst: Schüler stehen dem *teacher* nicht als bloß re-agierende „*teachees*“ gegenüber. Lehrer wie Schüler müssen sich selbst und einander als „Handlungspartner“ verstehen und als solche ernst nehmen. Dies setzt voraus, dass

- möglichst viele unterrichtliche Interaktionen in einem *personalen und sozialen Kontext* stattfinden und auf ihn bezogen sind,
- Interaktionen *inhaltsorientiert* und auf ein *konkretes Ziel* hin ausgerichtet sind,