utb.

Wolfgang Gehring

Praxis Planung Englischunterricht

2. Auflage

utb 4091

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn
Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau Verlag · Wien · Köln
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto
facultas · Wien
Haupt Verlag · Bern
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck · Tübingen
Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen
Ernst Reinhardt Verlag · München
transcript Verlag · Bielefeld
Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart
UVK Verlag · München
Waxmann · Münster · New York
wbv Publikation · Bielefeld
Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

Wolfgang Gehring
Professor für Englische Fachdidaktik unter Einschluss der Theorie der Fremdsprachendidaktik sowie der Lehr- und Lernforschung am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Oldenburg.

Wolfgang Gehring

Praxis Planung Englischunterricht

2., überarbeitete und erweiterte Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter www.utb-shop.de

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

2021.Klg © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile 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.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.
Grafik auf Umschlagseite 1: Kay Fretwurst unter Verwendung der Pixabay-Motive: Post it: Inactive_account_ID_249, Rethinking: geralt, Hands: geralt, Arm: pexels.
Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.
Printed in Germany 2021.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 4091
ISBN 978-3-8385-5787-8 digital
ISBN 978-3-8252-5787-3 print

Inhalt

Vorwort 9

Vorwort zur 2. Auflage 11

1 Guter Unterricht 13
1.1 Positionen der Pädagogik 13
1.2 Positionen der Erwerbstheorien 15
1.3 Positionen der Sprachlehrmethoden 21
1.4 Positionen der allgemeinen Didaktik 25

2 Strukturanalyse 29
2.1 Bedingungsanalyse: Lernbedingungen und Lerngruppe 29
2.2 Fachwissenschaftliche Analyse eines Unterrichtsthemas 31
2.3 Didaktische Analyse 33
2.4 Methodische Analyse 38
2.5 Lernziele/Leistungserwartungen 41
2.6 Verlaufsplanung 45

3 Aktivitäten konzipieren 51
3.1 Übungen 51
3.2 Lernaufgaben 53
3.3 Handlungsrahmen 56
3.4 Arbeitsformen 59
3.5 Differenzierungsmaßnahmen 61
3.6 Operatoren 66

4 Kontexte für die Aktivierung 75
4.1 Domänen 76
4.2 Musisch-künstlerische Kontexte 77
4.3 Wettbewerbe 80
4.4 Kognitive Kontexte 81
4.5 Lernorte und Lernfelder 83

5 Unterrichtsplanung 87
5.1 Planungsstruktur 87
5.2 Verlaufsstruktur 89
5.3 Konkretisierung 93
5.4 Aktivierung 95
5.5 Lehrstrategien 97

6 Sprachlehrmodelle 103
6.1 Grundlagen 103
6.2 Fertigkeitsorientierte Modelle 104
6.3 Kommunikationsorientierte Modelle 110
6.4 Aufgabennahe Modelle 119
6.5 Kooperationsorientierte Modelle 127

7 Wortschatzarbeit 137
7.1 Grundlagen 137
7.2 Entwicklungsmöglichkeiten 139
7.3 Operatoren für die Wortschatzarbeit 142
7.4 Funktionale Wortschatzeinführung (Unterrichtsskizze) 149
7.5 Aufgabennahe Wortschatzarbeit (Unterrichtsskizze) 151
7.6 Rechtschreibtraining 154
7.7 Aussprachetraining 156

8 Grammatikunterricht 159
8.1 Grundlagen 159
8.2 Entwicklungsmöglichkeiten 161
8.3 Operatoren für die Grammatikarbeit 165
8.4 Formale Grammatikarbeit (Unterrichtsskizze) 171
8.5 Funktionale Grammatikarbeit (Unterrichtsskizze) 174
8.6 Kognitive Grammatikarbeit (Unterrichtsskizze) 177
8.7 Aufgabennahe Grammatikarbeit (Unterrichtsskizze) 180

9 Hörverstehen 185
9.1 Grundlagen 185
9.2 Entwicklungsmöglichkeiten 189
9.3 Operatoren für das Hörverstehen 191
9.4 Formal-funktionales Hörverstehen (Unterrichtsskizze) 199
9.5 Aufgabennahes Hörverstehen (Unterrichtsskizze) 202

10 Sehverstehen und Hörsehverstehen 205
10.1 Grundlagen Sehverstehen 205
10.2 Entwicklungsmöglichkeiten 206
10.3 Operatoren für das Sehverstehen 206
10.4 Funktionale Bildbetrachtung (Unterrichtsskizze) 207
10.5 Analytische Bildbetrachtung (Unterrichtsskizze) 209
10.6 Grundlagen Hörsehverstehen 211
10.7 Entwicklungsmöglichkeiten 212
10.8 Operatoren für die Filmarbeit 213
10.9 Kommunikative Filmrezeption (Unterrichtsskizze) 216
10.10 Analytische Filmrezeption (Unterrichtsskizze) 219

11 Lesen 223
11.1 Überblick 223
11.2 Entwicklungsmöglichkeiten 226
11.3 Operatoren für das Lesen 228
11.4 Informierendes Lesen (Unterrichtsskizze) 233
11.5 Antizipierendes Lesen (Unterrichtsskizze) 236
11.6 Intensives Lesen (Unterrichtsskizze) 239

12 Sprechkompetenzen 245
12.1 Grundlagen 245
12.2 Entwicklungsmöglichkeiten 251
12.3 Operatoren zur Entwicklung von Sprechkompetenzen 253
12.4 Formales Sprechen (Unterrichtsskizze) 264
12.5 Funktionales Sprechen (Unterrichtsskizze) 266
12.6 Aufgabennahes Sprechen (Unterrichtsskizze) 268
12.7 Sprachmittlung 271
12.8 Operatoren für die Sprachmittlung 271

13 Schreiben 275
13.1 Grundlagen 275
13.2 Entwicklungsmöglichkeiten 279
13.3 Operatoren für das Schreiben 283
13.4 Formales Schreiben (Unterrichtsskizze) 293
13.5 Funktionales Schreiben (Unterrichtsskizze) 296
13.6 Aufgabennahes Schreiben (Unterrichtsskizze) 297

14 Interkulturelles Lernen 301
14.1 Grundlagen 301
14.2 Entwicklungsmöglichkeiten 303
14.3 Operatoren für das Sprachverhalten 306
14.4 Operatoren für die interkulturelle Sensibilisierung 311
14.5 Angemessener Sprachgebrauch (Unterrichtsskizze) 320
14.6 Wahrnehmungsfähigkeit (Unterrichtsskizze) 323

15 Digitale Arrangements 327
15.1 Grundlagen 327
15.2 Entwicklungsmöglichkeiten 329
15.3 Operatoren für digitales Lernen 331

16 Fragen an Ihre Unterrichtsvorbereitung 339

17 Literaturverzeichnis 341

18 Sachindex 351

Folgende Abkürzungen werden in diesem Band verwendet:

AB: Arbeitsblatt
GA: Gruppenarbeit
L: Lehrkraft
M: Material
OF: Overhead-Folie
PA: Partnerarbeit
RG: Rundgespräch
SuS: Schülerinnen und Schüler
TA: Tafelanschrieb
WS: Worksheet

Vorwort

Die Unterrichtsplanung und die Unterrichtsgestaltung sind Kernaufgaben von Englischlehrkräften. Dieses Buch will diesem Umstand Rechnung tragen und aufzeigen, welche methodischen Formate, Lernszenarien und Planungsschritte aus der Unterrichtspraxis sich im Lichte aktueller didaktischer Positionen anbieten. Theorien und Modelle finden also Erwähnung, wenn es darum geht, unterrichtspraktische Maßnahmen didaktisch einzubetten, sie abzuleiten oder zu begründen. Dies geschieht mit der gebotenen Zurückhaltung, denn fachdidaktische Forschung ist nicht generell unterrichtsrelevant oder auf konkrete Planungshinweise für Englischlehrkräfte hin ausgerichtet.

Viele wissenschaftliche Problemstellungen dienen der Grundlagenforschung. Dies gilt einmal mehr für pädagogische Positionen, Erwerbstheorien und allgemeindidaktische Perspektiven. Einige hiervon werden knapp zusammengefasst und hierin implizite Praxisimpulse skizziert. Denn wer sich mit Unterricht auf der praktischen Ebene befasst, ist primär daran interessiert zu erfahren, welche Orientierungen für den Unterricht Berufswissenschaften geben können. Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit den erwähnten theoretischen Aspekten fremdsprachlichen Lernens schließen die meisten Kapitel mit einigen wenigen Literaturempfehlungen.

Das Anliegen dieses Bandes ist es, systematisch wesentliche Aspekte und Instrumentarien moderner Englischstunden darzustellen. Zunächst versuche ich, nach der theoretischen Einführung, unterrichtsrelevante Prinzipien der einflussreichen Methoden in Form von idealtypischen Unterrichtsskizzen analytisch darzustellen. Zur besseren Vergleichbarkeit befassen sich all diese Skizzen mit der Einführung bzw. dem Umgang eines bestimmten Patterns. Ich stelle dann mein eigenes Modell vor, das ich CERP-Modell nenne, als einen Vorschlag für eine methodisch plurale Unterrichtsartikulation.

Bei der Darstellung der Inhalte zur Praxis der Unterrichtsplanung habe ich mich einer traditionellen Strukturierung bedient und die Lernfelder in Kompetenzen unterteilt. Dies ist im Übrigen auch die Vorgehensweise der Lehrpläne. Zu jedem Lernfeld bzw. jeder Kompetenz liste ich, kategorisiert in Operatoren, zunächst die wesentlichen Aktivitäten auf, die in Unterrichtsabfolgen zum betreffenden Lernfeld Verwendung finden. Sie wurden systematisch durch Analysen eines Korpus an Lehrmaterialien und unterrichtspraktischen Handreichungen ermittelt. Um auch Beispiele für didaktisch angezeigte Lernaktivitäten zu veranschaulichen, die sich nicht im Korpus befanden, habe ich einige Musteraufgaben selbst konzipiert. Den

Aktivierungsformaten folgen jeweils zwei bis drei Unterrichtsskizzen zum didaktischen Schwerpunkt eines Kapitels. Die Skizzen habe ich in Anlehnung an verschiedene englischdidaktische Fokussierungen verfasst. Sie folgen keiner bestimmten Lehrauffassung, sind jedoch am CERP-Modell ausgerichtet. Es gibt immer gute Gründe, sich für eine Strukturierungsform zu entscheiden, die in anderen Zusammenhängen keine Rolle spielen würde. Zur Lehrprofessionalität gehört es, all diese zu kennen, um sich, basierend auf der Analyse der Lernumgebung, für oder gegen eine Variante auszusprechen.
Explizite Lernziele sind nicht nur im Vorlauf einer jeden Unterrichtsskizze angedeutet. Vor allem sind die Leistungserwartungen im Strukturkopf selbst durch einen feststehenden Eintrag aufgenommen. Damit soll sichergestellt sein, dass sie Teil des Unterrichtsplans sind, der explizit kommuniziert wird. Die Lernenden sollen stets wissen, was von ihnen eingefordert wird, damit individuelles Lernen, Aktivierung von Vorwissen, antizipierendes Lernen etc. möglich sind (vgl. Fortlauf.)
Konkrete Differenzierungsmaßnahmen fehlen in den Unterrichtsskizzen. Sie zu entwerfen macht nur dann Sinn, wenn die Lernergruppe bekannt ist, ihre Lernbedingungen und Lernausgangslagen. Allerdings habe ich versucht, die Skizzen so zu gestalten, dass Differenzierungsmaßnahmen abgeleitet werden können. Darüber hinaus gibt das Unterkapitel 3.5 zu Differenzierungsmaßnahmen konkrete Beispiele dafür, auf welchen Ebenen Lernangebote für verschiedene Lernende konstruiert werden können.
Ich hoffe, dieser Band ist allen Leserinnen eine Unterstützung, die Englischunterricht planen, durchführen und analysieren möchten, sich mit Problemen dieser Art beschäftigen oder sich in sie einarbeiten.

Oldenburg im Januar 2015
Wolfgang Gehring

Vorwort zur 2. Auflage

In letzter Zeit konnte man verstärkt englischdidaktische Forschungs- und Diskussionsbeiträge zum Digitalen Arbeiten, zur Mehrsprachigkeitsdidaktik oder zu Fragen der Sprachsensibilität wahrnehmen. Für die Unterrichtsplanung sind Mehrsprachigkeit und sprachliche Sensibilität vor allem für die Gestaltung von Arbeitsaufträgen in Unterrichtsentwürfen relevant. Da dieser Planungsaspekt bereits in der ersten Auflage Gewicht hatte, mussten jetzt nur geringe Veränderungen und Ergänzungen vorgenommen werden. Zum digitalen Arbeiten gibt es dagegen nun ein eigenes Kapitel. Über die Entwicklungen in diesem didaktischen Feld, ihre Auswirkungen auf Textgrundlagen, Arbeit- und Präsentationsformen werden Planende genauer informiert sein wollen.
Die Diskurse zu Problemen der Inklusion der letzten Zeit haben Impulse für die Unterrichtsplanung erbracht. Die ergänzten Planungsfelder des 5. Kapitels sollen die bisher skizzierten Planungshinweise für eine Teilhabe am gemeinsamen Lernen für alle Schülerinnen und Schüler erweitern. Zu erwähnen bleibt noch, dass zu allen Problembereichen der Unterrichtsplanung die Leseempfehlungen aktualisiert wurden. Die strukturelle Konzeption des Bandes habe ich in der vorliegenden zweiten Auflage dieses Praxisbandes beibehalten.

Im Text werden männliche und weibliche Ausdrücke abwechselnd genutzt, hin und wieder auch beide gemeinsam oder neutrale Formulierungen verwendet. Unabhängig von der jeweiligen Bezeichnung sollen sich stets alle Geschlechter repräsentiert fühlen.

Oldenburg im September 2021
Wolfgang Gehring

1 Guter Unterricht

1.1 Positionen der Pädagogik

In den letzten Jahren hat die Pädagogik Forschungsanstrengungen unternommen, um empirisch zu bestimmen, welche Merkmale zu einem guten Unterricht gehören. Die Bezeichnung „gut" bezieht sich weniger auf Theorien einzelner Forscher oder Vorstellungen einiger Vertreter von Schulbehörden über Unterrichtsqualität. Subjektive Ansichten im Kollegenkreis haben empirisch ebenfalls zunächst wenig Gewicht. Merkmale guten Unterrichts wurden durch quantitative und qualitative Studien belegt. Man versteht sie als „Qualitätsdimensionen", die den Lernerfolg nachweislich beeinflussen (Helmke 2009, 27f). In der Forschung geht man der Frage nach, in welcher Weise sie den Unterricht charakterisieren. Damit ist jedoch nicht gesagt, dass Lehrkräfte, die Kriterien wie Strukturiertheit oder Klarheit zu Maßstäben ihres Unterrichts erheben, guten Unterricht bewirken. Umgekehrt gehört es zur Schulrealität, dass schlechter Englischunterricht positive Wirkungen erzeugt und guter Englischunterricht ohne auffällig positive Wirkungen bleibt: „Der Zusammenhang zwischen Merkmalen der Unterrichtsqualität und spezifischen Wirkungen," betont der Unterrichtsforscher Andreas Helmke, „hat [nur] Wahrscheinlichkeitscharakter" (Helmke 2009, 25f). Es lässt sich nur vermuten, dass ein Unterricht langfristig günstige Auswirkungen hat, der viele Merkmale guten Unterrichts. Sicher ist dies nicht.

Kriterien guten Unterrichts sorgen denn auch eher für Orientierungen bei der Unterrichtsplanung. Sie helfen dabei, einzelne Grundelemente der entworfenen Unterrichtsstrukturen qualitativ zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren.

In mehreren Studien zu Kriterien guten Unterrichts konnten fachübergreifende Merkmale – Qualitatsdimensionen also – identifiziert werden (Brophy 2000/2006, Rheinberg/Bromme 2001, Meyer 2004, Helmke 2006, Lipowsky 2007, Terhart 2009). Sie weisen viele Gemeinsamkeiten auf (vgl. Info-Item unten).

In diesem Band zur Unterrichtsplanung sind Merkmale interessant, die sich auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen beziehen lassen und hierzu Orientierungsimpluse anbieten. Wirkungen von Unterricht können auf der Grundlage von Plänen ebenso wenig erfasst werden wie die Lehr- und Fachkompetenzen von Lehrkräften, die sich dieser Unterrichtspläne bedienen. In der Umsetzung des Plans mit den Lernenden im Klassenzimmer erst entfalten sich die intendierten Prozesse und werden reale Unterrichtsgestaltung.

▶ **Info Item: Planungsdimensionen**

Helmke 2006	Meyer 2004 bzw. Brophy 2000/2006	Rheinberg/ Bromme 2001	Lipowsky 2007
Strukturiertheit und Klarheit	Klare Strukturierung	Klare Struktur des Unterrichts und der Lehrersprache	Klare Strukturierung und Kohärenz des Unterrichts
Konsolidierung, Sicherung, Üben	Hoher Anteil echter Lernzeit	Unterrichtszeit für Inhaltsbearbeitung nutzen	Intensive Nutzung der Lernzeit
Vielfältige Motivierung	Inhaltliche Klarheit	Schüleraktivierung für sachorientiertes Lernen	Kognitive Aktivierung der SuS
Schülerorientierung und Unterstützung	Sinnstiftendes Kommunizieren	Lerntempo kontrollieren und individuell abstimmen	Fokussierung auf zentrale Aspekte der Lerninhalte
Förderung selbstständigen Lernens	Individuelles Fördern	Schülergruppen angemessene Aufgaben übertragen	Angemessene Rückmeldungen an SuS
Lernförderliches Unterrichtsklima	Lernförderliches Klima	„Weiche" Übergänge zwischen Themen und Methoden	Positive Lernumgebung (wirkt eher indirekt)
Variation von Methoden	Methodenvielfalt	Reichhaltiges Methodenrepertoire	Einsatz kooperativer Lernformen
Anpassung an Schülervoraussetzungen	Vorbereitete Umgebung	Hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung des Lehrers	Geeignete Hausaufgaben
Effiziente Klassenführung	Transparente Leistungserwartungen	Störungen antizipierend vermeiden	Effektive Klassenführung
	Intelligentes Üben		

(Tabelle nach Terhart 2009, 188) ◀

Einen hohen Anteil an der Unterrichtsplanung hat die Strukturierung der Lehr-Lernverläufe. Auch Verständlichkeit und Klarheit des Lerninputs, der Inhalte, der Aufgabenstellungen, der Impulse und der Leistungserwartungen sind Elemente des Unterrichts, die Lehrkräfte im Planungsverfahren reflektieren. Schülerorientierung wird bei der Konstruktion von Lernaktivitäten durch entsprechende Planungsmaßnahmen angestrebt, die sich daher auch auf Aspekte der Motivierung beziehen. Vornehmlich in der Planungsphase hat man Zeit dafür, Arbeitsaufträge verständlich zu konstruieren, in den Verlaufsplan sinnvolle Optionen für Selbsttätigkeiten zu integrieren und differenzierte Arbeitsphasen zu integrieren.

1.2 Positionen der Erwerbstheorien

Qualitätsdimensionen sind wichtige Orientierungselemente für die Planung von Englischunterricht. Wegen der spezifischen Anforderungen sind Erkenntnisse aus Forschungen zum Sprachenerwerb nicht weniger bedeutsam. Obwohl Spracherwerbsforschende nicht dezidiert daran interessiert sind, Impulse für guten Unterricht beizusteuern. In Erwerbstheorien geht es um die Frage, welche Phänomene Spracherwerb begünstigen. Aus den Hypothesen sind methodische Implikationen ableitbar.

Behaviorismus

Als einflussreiche allgemeine Lerntheorie der 1960er Jahre fasst der Behaviorismus das Sprachenlernen als einen Prozess auf, der durch die Umwelt des Lernenden bestimmt wird, z.B. durch die Eltern, durch Lehrkräfte, durch den Kindergarten etc. Sprache wird gelernt und nicht etwa autonom erworben, wie es moderne Positionen vermuten. Sprachkönnen entwickelt sich nicht von alleine, sondern vornehmlich dadurch, so die Vorstellung, dass Lernende vorgegebene sprachliche Patterns imitieren. Das mehrfache Reproduzieren sorgt mit dem Feedback aus der Umwelt dafür, dass Patterns einmal gewohnheitsmäßig verwendet werden, ohne dass man darüber nachdenken muss.

Methodische Implikationen

- Eng gesteuerte Reihenübungen (*minimal pair exercises, gap exercises*) anbieten.
- Sicherheit in der Verwendung von Patterns anbahnen.
- Automatisierung von Patterns begünstigen.

Nativismus

Der Nativismus konnte einige Ungereimtheiten des Behaviorismus mit einer neuen Hypothese auflösen. Unbestimmt bleibt der Behaviorismus bei der Frage, weshalb Kinder trotz unzureichenden Inputs und trotz begrenzten Sprachkontakts ihre Erstsprache perfekt lernen. Schließlich bringen sie Formulierungen zustande, die sie nicht im Input ihres Umfeldes wahrnehmen konnten. Offenbar verfügen Menschen über eine kognitive Instanz, die Spracherwerb vorantreibt. Sie haben Zugriff auf ein *language acquisition device*, eine Art „Universalgrammatik" für alle Sprachen. Bis zu einem gewissen Alter ist Spracherwerb dadurch sichergestellt. Ob Lernende in einem schulischen Lernkontext noch Zugriff auf die UG haben, ist nicht eindeutig. Im Unterricht jedenfalls ist festzustellen, dass Lernende eigenständig formulieren und Versprachlichungen gelingen, die unabhängig vom schulischen Input sind. Sie entwickeln selbstständig fremdsprachliches Können.

Methodische Implikationen

- Auf Sicherung der Verständlichkeit achten.
- Vielfältige Begegnungen mit der Zielsprache ermöglichen.
- Raum für Hypothesentesten einplanen.

Interaktionalismus

Der Interaktionalismus interessiert sich besonders für den kommunikativen Austausch von Kindern mit ihrer Umwelt. Erkenntnisse zum Spracherwerb gewinnt man aus der Untersuchung von Interaktionen zwischen Kind und Bezugspersonen. In dieser Konstellation vollziehe sich Spracherwerb maßgeblich. Erwerbsfördernd ist die Interaktion von Kind und spracherfahrenen Bezugspersonen im Bereich zwischen dem aktuellen und dem potentiellen Können der Kinder. Die Hypothese, wonach Kinder ihre sprachlichen Kompetenzen mit Hilfe kompetenter Sprachbenutzer schneller einem autonomen Niveau annähern, wurde von Vygotzky (1978) vertreten. Die Spanne zwischen dem, was Kinder können und dem, was sie mit Unterstützung Erwachsener zustande bringen würden, bezeichnet Vygotzky als *zone of proximal development*.

Methodische Implikationen

- Vielfältige Möglichkeiten zur freien Sprachbenutzung anbieten.
- Kommunikativen Austausch zwischen Lehrkraft und Lernenden fördern.
- Regelmäßig positiv rückmelden.

Kognitivismus

Für Kognitivisten ist der Spracherwerb Teil des allgemeinen menschlichen Reifungsprozesses. Sprache entwickelt sich nach einem genetischen Plan, in Abhängigkeit von den Stadien, die Kinder während ihrer kognitiven Entwicklung durchlaufen. Bestimmte linguistische Operationen sind erst möglich, wenn die intellektuelle Reifung das betreffende Entwicklungsstadium erreicht hat. Komplexe Gedächtnis- und Verarbeitungskapazitäten erst bewirken eine komplexere Sprachverwendung.

Methodische Implikationen

- Problemorientiert aktivieren mit Tätigkeiten, die die intellektuellen Fähigkeiten anregen.
- Lernern ermöglichen, ihre sprachlichen Hypothesen zu bilden, zu testen und zu analysieren.
- Phasen freier Sprachverwendung verstetigen.

Die folgenden wissenschaftlichen Annahmen zum Spracherwerb beziehen sich auf die Aneignung einer Fremdsprache.

Input-Hypothese

In den 1980er Jahren postuliert Steven Krashen eine Reihe von Annahmen, die aus heutiger Sicht wenig überzeugen. Insbesondere für seine Vermutung, dass eine Fremdsprache dann gut beherrscht wird, wenn sie erworben wurde, was eine explizite Grammatikvermittlung ausschließt, gibt es keine stichhaltigen Belege. Weitgehend akzeptiert hingegen ist die Bedeutsamkeit eines *comprehensible input*, wie

sie Krashen betont. Verständlicher Input ist nicht zu leicht und nicht zu schwer zu verstehen, so in etwa könnte man das –zugegeben etwas schwammige- Konstruktionsmerkmal definieren. Sichergestellt wird Verständlichkeit durch Überladenheit (Redundanz). Man paraphrasiert einen Inhalt mehrfach, verwendet dabei hochfrequenten Wortschatz und einfache Satzbaumuster (vgl. Beispiele in Kap. 6.2 und 6.3). Lernende verarbeiten nicht alle Elemente des Input. Entscheidend ist, was sie verstehen und behalten. Dieser Intake treibt das Sprachwachstum voran.

Methodische Implikation

- Nur Input präsentieren, der verständlich ist.
- Intake überprüfen.
- Hypothesen testen lassen.

Affektiver-Filter-Hypothese

Angst und negativer Stress sind Störfaktoren beim Lernen. Fehlerkorrekturen, Produktionszwang und nicht zuletzt langweilige Themen und Unterrichtsverläufe führen zu einem hohen „anxiety level" (Krashen/Terrell 1983, 39). Solche „Hindernisse" sind in einem institutionellen Rahmen wie der öffentlichen Schule zwar kaum zu vermeiden. Man wird grundsätzlich auf eine „positive Lernumgebung" (Lipovsky 2007) zu achten haben, um sprachdidaktische Notwendigkeiten verträglich umzusetzen. Positiv ist nicht gleichzusetzen mit anspruchslos oder „kuschelig", wie der Neurobiologie Roth betont: „Lernen muss als positive Anstrengung empfunden werden" (2002, 28).

Methodische Implikationen

- Feedbackangebote individualisieren.
- Verbale und nonverbale Formen der Schülerreaktion miteinander verbinden.
- Kooperative Lehr- und Lernformen vermehren.
- Leistungserwartungen differenzieren.

Interaktionshypothese

Das Aushandeln von Bedeutung ist die zentrale Strategie in der Interaktionshypothese von Michael Long. Wie Krashen misst Long verständlichem Input große Bedeutung bei. Das höchstmögliche Maß an Verständlichkeit ist nach Long erreicht, wenn die Schülerinnen und Schüler die selbst empfundenen Verständlichkeitsdefizite abgebaut haben. Sie unterscheiden sich von Lerngruppe zu Lerngruppe. Durch Interaktion mit Lehrkraft oder Mitschülern wird Unverstandenes geklärt, gewissermaßen dialogisch „ausgehandelt", z.B. dadurch, dass man sich rückversichert, etwas richtig verstanden zu haben oder man darum bittet, eine Information nochmals in –besser verständlichen- Worten mitzuteilen (Long 1983, Gass/Selinker 2008). Für Henrici (1995, 14ff) tragen, allgemeiner, die „zweiseitigen Kommunikationen"

entscheidend zum Kompetenzzuwachs in der Fremdsprache bei. Er geht davon aus, dass es einen unmittelbaren Zusammenhang gibt zwischen Interaktionsfülle und Kompetenzzuwachs. Je häufiger, intensiver, demnach umfassender es zu echten kommunikativen Tätigkeiten zwischen Lehrpersonen und Lernenden kommt, desto schneller findet erfolgreicher Spracherwerb statt.

Methodische Implikation

- SuS dazu motivieren, nachzufragen, Unverstandenes zu benennen.
- Reparaturstrategien vermitteln.
- Feedbackgesteuerte, freie Dialogzüge durchführen lassen.

Output-Hypothese

Noch stärker als erwerbsförderndes Element des Fremdsprachenerwerbs aufgefasst werden Sprachproduktionen in der Output-Hypothese. Nach Merril Swain reicht *comprehensible input* allein nicht aus für fremdsprachliches Wachstum. Schülerinnen und Schüler müssen immer wieder angehalten werden, ihre aktuellen Hypothesen zur Sprache zu versprachlichen, ihren aktiven Sprachbestand durch Verwendung zu automatisieren und in neuen Zusammenhängen zu konsolidieren. Ohne Output lassen sich Sprachlernstände nicht diagnostizieren. Was genau Lernende verstanden haben, lässt sich ohne Output nicht ermitteln. Angesichts der Bedeutung, die der Output für die sprachliche Entwicklung hat, scheint es akzeptabel, Lernende dazu anzuhalten, ihre Sprachkenntnisse immer wieder produktiv einzusetzen.
Bei vielen sprachlichen Aktivitäten müssen Lernende noch überlegen, in welcher linguistischen Form sie ihren Ausdruckswillen realisieren. Ist die geplante Umsetzung präzise genug, gibt es vielleicht eine bessere Variante? Solche Überlegungen sind Indizien dafür, dass ein fortgeschrittener Sprachstand erreicht wurde. Lernende widmen sich der eigenen Sprachproduktion mit kritischer Aufmerksamkeit, die sich neurobiologisch als ein „Zustand erhöhter Wahrnehmung" darstellt (Roth 2021, 129). Weniger routinierte Sprecher stellen oftmals erst während der Versprachlichung ihres Ausdruckswillens fest, dass sie diesen nicht ganz umsetzen können. Es fehlen wichtige Wörter, oder eine begonnene Konstruktion bleibt unvollendet. Vielleicht hat sogar die Erstsprache auf eine falsche linguistische Fährte geführt. Die Folge sind Abbrüche oder Unterbrechungen, sogenannte *gaps*. Erfahrungen des kommunikativen Scheiterns machen Lernende auf Versprachlichungsphänomene aufmerksam, die ihnen noch nicht gelingen. Lernwirksam sind sie allemal, denn sie zeigen den individuellen Lernbedarf in einem Moment an, in dem man auf das fehlende sprachliche Können angewiesen wäre.

Methodische Implikation

- Freie Versprachlichungen von SuS begünstigen.
- SuS zu freieren Sprachproduktionen anhalten.
- Individuelle Sprachdateien führen und kommunizieren.

Aufmerksamkeitshypothese

Auch die *Noticing*-Hypothese von Richard Schmitt betont die Bedeutung der Aufmerksamkeit gegenüber dem Input. Eine weitere Möglichkeit, die Wahrnehmungsbereitschaft der Lernenden auf sprachliche Phänomene zu richten, ist die bewusste Beschäftigung mit ihnen. Sie erhöht den kognitiven Aufwand, den *involvement load* (vgl. Aßbeck 2011). Gemeinhin ist das in Grammatikstunden der Fall. Aufmerksamkeit wird auch durch Bündelung begünstigt. Beispielsweise, indem man ein sprachliches Phänomen häufiger als andere thematisiert. Die massierte Darbietung von Beispielsätzen in der Begegnungsphase ist eine eingeführte Lehrtechnik in kommunikativen Unterrichtsmodellen (Hecht/Waas 1995; v. Ziegesar/v. Ziegesar 1998). Ganz generell erreicht man Aufmerksamkeit durch ansprechende, interessante Kontexte und Aufgabenangebote, die zur Auseinandersetzung motivieren.

Methodische Implikation

- Kontexte konstruieren, die das Interesse wecken und aufrechterhalten.
- Annäherungen an neue Redemittel induktiv gestalten, mit kognitiven Anteilen.
- Neue Redemittel massiert präsentieren.

Lehr-/Lernbarkeitshypothese

Nachhaltiges Lernen ist abhängig von den Lernverläufen und gleichermaßen von der Komplexität der Auseinandersetzung. Besonders gut behalten werden Lernstoffe, mit denen sich Schülerinnen und Schüler in reichhaltigen, kognitiv anspruchsvolleren Tätigkeiten beschäftigen (Medina 2009, 11). Eine kognitive Aktivierung in Lernkontexten geht über das mechanische, imitative, automatisierte Üben hinaus (Lipowsky 2007). Beispielsweise ist das Ordnen von Wortschatz in Kategorien komplexer und nachhaltiger, als Wörter von der Tafel abzuschreiben oder sie auswendig zu lernen.

Gegeben sein muss die Nachvollziehbarkeit dessen, worauf Lernende ihre Aufmerksamkeit richten sollen. In diese Richtung weist die Lehr-/Lernbarkeitshypothese von Pienemann. Grundannahme ist, dass Unterricht das Sprachlernen nicht ohne weiteres steuern kann. Lernende erwerben bestimmte grammatische Strukturen in einer natürlichen Abfolge. Lehrbemühungen können diese Abfolge nicht verändern. Jedoch lässt sich der Erwerb einer neuen Struktur durch Unterricht beschleunigen, vorausgesetzt, Lernende sind kognitiv schon ausgerichtet und bereit für das Neue (Pienemann 2006).

Methodische Implikationen

- SuS kognitiv herausfordern.
- Problem- und aufgabennahe Tätigkeiten anbieten.
- Schülerhypothesen überprüfen (in Aufgabenkontexten).

Sprachlernen als Konstruktion

Die Konstruktionshypothese nimmt an, dass Lernende die Fremdsprache weitgehend ohne Lehreinflüsse von außen erwerben. Traditionelle Lehr-Lernszenarien gelten als wenig effizient. Sie behinderten autonome Lernprozesse, die bei Lernenden Fremdsprachenwachstum steuern und entwickeln (Wolff 1994). Das individuelle Vorwissen der Lernenden bleibt weitgehend unberücksichtigt. Auf die Bedeutung der Anschlussfähigkeit von Lernstoff haben verschiedene Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik hingewiesen. Gelingt es den Schülerinnen und Schüler, das Neue in ihre bestehenden Wissenskonzepte zu integrieren, tun sie sich leichter mit der nachhaltigen Verankerung. Neuem Lernstoff, der in keiner Beziehung zu Vorkenntnissen steht, mangelt es an Anschlussfähigkeit, ein wichtiges Kriterium dafür, Neues effektiv im Langzeitgedächtnis abzuspeichern.

Methodische Implikation

- Lerninhalte anschlussfähig halten.
- Vorwissen der Lernenden erkunden und nutzen.
- Szenarien mit hohen Anteilen selbsttätigen Lernens konstruieren.

Sprachlernen als Verweilen

Auf die Bedeutung des Verweilens hat unter anderem der Englischdidaktiker Harald Gutschow hingewiesen (1981). Bevor sich die Lernenden neuen Inhalten zuwenden, sollte ihnen ausreichend Lernzeit gegeben worden sein, das bereits Erworbene zu sichern und zu verankern. Sie sollten bei einem stofflichen Segment also zunächst längere Zeit verweilen. Szenarien sind dann so zu gestalten, dass sie in vielfältiger Weise bestehendes Sprachkönnen konsolidieren. Darunter sind geschlossene Aktivierungskonzepte, wie z.B. Lückentexte, Wort- und Satzverwürfelungen zu fassen. Sie müssten allerdings in offeneren Formen aufgehen. An der Bedeutung der gezielten Wiederholung ändert sich dadurch nichts. Sie scheint wichtiger denn je: „Nachhaltiges Lernen … lebt von der Wiederholung“, so Roth (2021, 311). Konsequent umgesetzt verlangt dies nach Lernumgebungen, in denen systematisch, kontinuierlich und vielfältig wiederholt wird. Im Gehirn abgespeicherte sprachliche Inhalte, die häufig aufgerufen werden, sind besser vor dem Vergessen geschützt.
Längeres Verweilen erleichtert es zudem, kommunikative Bedeutungen von Redemitteln zu entdecken. Manch eine grammatische Spitzfindigkeit bleibt ohne Relevanz für Schülerinnen und Schüler, die viel lieber ausdrücken möchten, was sie bewegt. Wenn der Unterrichtsschwerpunkt auf dem Erarbeiten und Üben eines Patterns oder eines Wortfeldes liegt, bedarf es erst noch der Einsicht in den Nutzen des Gelernten für die Umsetzung des eigenen Ausdruckswillens.

Methodische Implikationen

- Mehr wiederholen als Neues thematisieren.
- Wiederholungskonzepte für jede Unterrichtstunde entwickeln.
- Längerfristig angelegte Wiederholungspläne konzipieren.
- Wiederholungsangebote in verschiedenen Formaten realisieren.

1.3 Positionen der Sprachlehrmethoden

Die bisher skizzierten Implikationen zeigen, dass sich Methodik konkret mit der Unterrichtsgestaltung befasst. Innerhalb bestimmter Grenzen sind Unterrichtsverläufe vorplanbar. So wird die Art und Weise vorab entschieden, wie eine Unterrichtseinheit verläuft, nach welcher Struktur sie sich entfaltet. Weitere Entscheidungsfelder sind Formen der Schüleraktivierung, die Aufgabenstellungen und Übungsszenarien, die Kontextualisierungen der Lern- und Konsolidierungsangebote in einer Unterrichtsstunde. Auch Medieneinsatz und Arbeitsmaterialien für die Lernenden sind Aspekte, die Lehrkräfte vorab bedenken, um die Zielsetzungen einer Unterrichtsstunde oder einer Unterrichtssequenz zu erreichen. Nicht zuletzt gilt dies für die Organisation sozialer und kooperativer Lernformen in Phasen, in denen Lernende sich individualisiert mit Unterrichtsinhalten beschäftigen.

Imitativ-reaktive Verfahren

In der Vergangenheit des Englischunterrichts hat es viele Methoden gegeben, die in Reaktion auf Erwerbstheorien entstanden sind. Die Audio-Linguale Methode der 1960er Jahre setzte die Prämissen des Behaviorismus um. Der Lernstoff wird in kleine Anteile sequenziert, in eine Abfolge gebracht und über das Hören und das Sprechen vermittelt und trainiert. Im Wesentlichen durch Imitation und Reproduktion des Gehörten. Von der Lehrkraft erhalten sie eine Rückmeldung darüber, ob die Imitation gelungen oder misslungen war. Noch heute sehen Lehrmaterialien einen Nutzen in drillartigen Übungszügen, um Neue intensiv zu trainieren und es so zu einer sprachlichen Gewohnheit auszuprägen. Die Lernenden sollen nicht mehr nachdenken müssen, sondern Patterns automatisch reproduzieren.

Methodische Implikationen

- Patterns automatisieren.
- Habitualisierung des Gelernten zu einer Gewohnheit ausprägen.
- Geschlossene Übungsreihen durchführen lassen.

Kommunikative Verfahren

Kommunikative Methoden sind von nativistischen Erwerbstheorien beeinflusst. Sie sehen Sprachwachstum als Folge von Interaktion und aktiver Sprachverwendung. Im Englischunterricht an deutschen Schulen haben sich Varianten einer kommunikativen Methodik durchgesetzt, in der das Üben und Trainieren ausgewählter sprachlichen Patterns nach wie vor einen gewissen Stellenwert haben. Allerdings wird, im Gegensatz zu älteren Methoden, nun die Sprachfunktion eines Patterns betont. Formale Betrachtungen bleiben zunächst außen vor. Und es gibt eine Kontextualisierung des Übungsschwerpunkts in für Lernende nachvollziehbaren Situationen und Redeanlässen. Konsequent sollen die Übungsschwerpunkte in Formen freierer Sprachanwendungen übergehen und in kommunikative Tätigkeiten münden.
Kommunikative Verfahren nutzen ein Spektrum an Aktivitäten aus imitativ-reaktiven Verfahren. Sie werden für Festigungsprozesse bei der Spracharbeit eingesetzt. Offenere Aktivierungsformen, die im eigentlichen Sinne kommunikative Verfahren repräsentieren, dienen dazu, freiere mündliche oder schriftliche Äußerungen auszulösen, die dem Kontext angemessen sind.

Methodische Implikationen

- Interaktives Kommunizieren fördern.
- Mitteilungsbezogen üben lassen.
- Geschlossene, halboffene und offene Aktivitäten miteinander kombinieren.

Aufgabenbasierte Verfahren

Eine Spielart kommunikativer Methodik ist das aufgabenbezogene Fremdsprachenlernen. *Task-based learning and teaching* (TBLT) gibt es in zwei Umsetzungsformen. In der starken Variante dominiert ein realitätsnahes Problem den Unterricht, das die Lernenden lösen. Die Fremdsprache ist Teil der „Werkzeuge", die sie für die Problemlösung einsetzen. Dem sprachlichen Üben im traditionellen Sinne sind eigene Unterrichtsphasen zugewiesen. Sie folgen auf die Bearbeitung der Aufgabe bzw. die Präsentation von Ergebnissen. In dieser sprachintensiven Phase des *language focus* wird auch neues Sprachmaterial thematisiert. Wo es sinnvoll ist, findet eine sprachliche Vorentlastung vor der Aufgabenstellung statt.
In Deutschland scheint eine abgeschwächte Version von TBLT populär zu sein. Darauf deuten Aktivitätsformate neuer Lehrbücher hin. In der abgeschwächten Variante von TBLT gibt es vor der eigentlichen Aufgabe längere Unterrichtsphasen oder Unterrichtssequenzen, in denen die sprachliche Arbeit im Vordergrund steht. Diese Phasen werden nach den Prämissen des kommunikativen Unterrichts artikuliert und konkretisiert. Man spricht bei dieser abgeschwächten Variante von *task-supported learning and teaching* (TSLT), das strukturell sehr nahe an der kommunikativen Methodik operiert. Noch lässt sich nicht belegen, welche Veränderungen kommunikativer Stundenmodelle aufgabenbezogene Varianten dauerhaft

herbeiführen (vgl. Ellis 2003; Swan 2005). Ich schreibe in diesem Buch von aufgabennahen Vorgehensweisen.

Methodische Implikationen

- Auf nicht-sprachliche Ergebnisse gerichtete Tätigkeiten anbieten.
- Lernaktivitäten gestalten, konzipieren und sprachlich fokussieren.
- *Language Focus* mit Übungen auslagern.

Im Englischunterricht (EU) geht es auch um Inhalte, um sprachliche, kulturelle, textbasierte, visuelle, es wird etwas analysiert, hergestellt oder anderweitig damit umgegangen. Die möglichen Themen und Zugänge sind also nicht allein sprachspezifisch. TBLT und TSLT haben ihre Gegenstücke in den Lernaufgaben der Didaktik der Sachfächer (Kiper 2011). Auch die folgenden Methoden sind nicht allein für den Englischunterricht typisch. Man findet diese Verfahren in verschiedenen Lehr- und Lernkontexten. Allerdings gibt es sprachlehrmethodische Spezifikationen, wie ich im Folgenden kurz zeigen möchte.

Instruktivistische Verfahren

Nach wie vor gehören traditionelle Lehrverfahren zu den dominierenden Lehrtechniken des Englischunterrichts. Ihnen gemein ist die zentrale Rolle der Lehrkraft in ihrer Funktion als Gestalterin und Lenkerin des Unterrichts. Die wesentlichen Steuerungs-, Artikulations- und Aktivierungsimpulse gehen von ihr aus. Instruktivistische Verfahren sind mit Methoden des Frontalunterrichts am leichtesten umzusetzen. Die Stärken des Frontalunterricht treten zutage, wenn Neues dargeboten, Inhalte veranschaulicht, Lernmethoden vermittelt, Gesprächsformen konsolidiert, Ergebnisse gesichert, Inhalte wiederholt oder ausgewertet werden (Gudjons 2007).

Methodische Implikationen

- Unterricht selbst steuern.
- Unterrichtsverläufe mit Sozialformen und Methodenwechsel lenken.
- Fragend-entwickelnde Lehrer-Schüler-Interaktionen durchführen.

Konstruktivistische Verfahren

Konstruktivistische Methoden empfehlen sich als grundsätzliche Impulse für die Unterrichtsplanung. Sie sind nicht auf einzelne Fächer festgelegt, da sie sich auf einer allgemeinen Lerntheorie begründen. Verfahren und Techniken setzen auf einen höheren sprachlichen Anteil der Lernenden. Sie entwickeln Problemlösungen gemeinsam, in kooperativen Arbeitsformen oder individualisierten Formaten der inhaltlichen Auseinandersetzung (Meixner 1997, 190). Viele Unterrichtsvorschläge nehmen Anleihen aus der Reformbewegung, die wiederum Anstöße für Verfahren geliefert hat, die in therapeutischen Arrangements sowie in verschiedenen *workshop approaches* Anwendung finden (Reich 2007, 2012).

Methodische Implikationen

- Bevorzugt selbstgesteuerte Lernangebote im Unterricht integrieren.
- Kooperative Arbeits- und Präsentationsformen realisieren.
- Interaktionsszenarien fokussieren.

Offene Unterrichtsverfahren

Offene Unterrichtsverfahren sind im Prinzip Gegenmodelle zur instruktiven, lehrerzentrierten Variante. Die Planung ist im Konstruktivismus verankert und darauf angelegt, auf Vorerfahrungen, Interessen und Kompetenzen flexibel einzugehen (Meyer 2009, 128). Vor diesem Hintergrund zählen zu Lehr- Lernformaten, die einen offenen Unterricht begünstigen, alle Formen kooperativen Lernens. Eingeschlossen sind Methoden der Gesprächsorganisation (Moderation, Blitzlicht, Clustering etc.). Offener Unterricht unterstützt auch Arbeitsformen wie Projektunterricht, Wochenplanunterricht oder Freiarbeit, Stationenlernen oder generell die Arbeit in Gruppen. Diese Lernarrangements fördern im weiteren Sinne handlungsorientiertes, entdeckendes oder forschendes Lernen. Die Aktivitäten sind tätigkeitsintensiv und umfassen Informationsbeschaffung, -auswertung und -präsentation (Wallrabenstein 1994, 61f).

Methodische Implikationen

- Fokus auf Selbsttätigkeit der Lernenden legen.
- Auf messbare Unterrichtsziele weitgehend verzichten.
- Lehr-/Lernszenarien kooperativ und interaktiv gestalten.

Ganzheitliche Verfahren

Die affektive Seite des Lernens stärker zu berücksichtigen, beanspruchen ganzheitliche Methoden von sich. Hierzu zählen *community language learning, total physical response* oder Suggestopädie (vgl. Gehring 2021). In spielerischen, bewegungsintensiven, musisch eingebetteten und weitgehend stressarmen Szenarien entwickeln die Lernenden Sprachgewohnheiten nach ihrem eigenen Rhythmus. Die Lerner selbst stehen im Mittelpunkt. Ein entspanntes, angstfreies Lernumfeld soll Einstellungen und Lernbereitschaft positiv beeinflussen und dafür sorgen, dass Lernende ihre Talente oder „Intelligenzen" (Gardner) lernwirksam einbringen können.

Methodische Implikationen

- Aktivitäten bewegungsintensiv gestalten.
- Musische Anteile im Unterricht erhöhen.
- Kreativ mit der Fremdsprache umgehen lassen.
- Künstlerische Produkte integrieren.

Summa summarum: Guter Englischunterricht

Ein guter Unterrichtsplan für das Fach Englisch nutzt und realisiert Impulse aus der Unterrichtsforschung, aus Erwerbstheorien und aus Sprachlehrmethoden. Die Planungselemente können an folgenden Parametern ausgerichtet werden:

- Das Vorwissen der Lernenden wird aktiviert und integriert.
- Der Lerninput ist verständlich und nachvollziehbar.
- Die Leistungserwartungen werden verständlich kommuniziert.
- Das, was verstanden werden soll, wird kontinuierlich gesichert.
- Das Maß des Verstandenen wird kontinuierlich überprüft.
- Viele Fehler werden als Merkmal von Sprachentwicklung gewürdigt.
- Übungen und Aufgaben bedienen Lernansprüche und überschreiten sie.
- Lehr- und Lernphasen fördern die Selbsttätigkeit und leiten zum Lernen und Üben an.
- Die Lernumgebung fordert und sorgt für Erfolgserlebnisse.
- Die Lernangebote berücksichtigen vorgefundene Leistungsniveaus.
- Das Gelernte wird gesichert, wiederholt und vertieft.
- Erarbeitung und Verarbeitung sind ausgewogen.
- Das Lehrkonzept begünstigt das Hypothesentesten und versorgt mit Feedback.
- Vielfältige Angebote der Sprachbenutzung sorgen für hohe Aktivanteile.
- Methodenpluralismus ist Kernelement.
- Der Unterricht lässt Raum für Experimente mit der Lernsprache.
- Aufgaben regen auch zur Analyse und zur Problemorientierung an.

1.4 Positionen der allgemeinen Didaktik

Ein guter Unterricht setzt die Auseinandersetzung mit den Faktoren voraus, die ihn bestimmen. Bevor eine Unterrichtsstunde realisiert wird, müssen Bedingungen Thematik und Vermittlungsprozesse daher eingehend analysiert sein. Die Allgemeine Didaktik beschäftigt sich mit solch grundsätzlichen Problemen des Lehrens und Lernens. Die Englischdidaktik konkretisiert sie für den fremdsprachlichen Unterricht. In beiden Wissenschaftsbereichen sind allgemeindidaktische Modelle bei der Diskussion von Planungsprozessen von Unterricht hilfreiche Bezugssysteme. In vielen Studienseminaren sind Positionen der bildungstheoretischen Didaktik, der lerntheoretischen und der konstruktivistischen Didaktik bestimmend für grundlegende Erwägungen einer Unterrichtsplanung, die einem konkreten Unterrichtsplan vorausgehen.

Bildungstheoretische Didaktik

Dem bildungstheoretischen Modell von Wolfgang Klafki geht es um ganzheitliche Bildung. Formale Bildung und funktionale Wissensvermittlung verschmelzen. Sie

dienen der Vermittlung eines kritischen Bewusstseins für Schlüsselprobleme der Menschheit, das durch sinnstiftende Lernprozesse angebahnt wird. Die zentrale Aufgabe einer Unterrichtsplanung nach dem bildungstheoretischen Modell besteht weniger darin, methodische Entscheidungen zu erläutern. Wichtiger ist es, Stundenthema und Lerninhalt im Hinblick auf ihre Bedeutung für Bildung und Selbstentfaltung der Schülerinnen und Schüler zu analysieren.
Die bildungstheoretische Didaktik befasst sich mit gesamtdidaktischen Zielsetzungen. Konkrete unterrichtspraktische Implikationen im Sinne von „Handlungsrezepten" finden sich nicht. Vielmehr will sie „Reflexions- und Problematisierungshilfe für den Lehrer sein" (Jank/Meyer 2002, 206). Ein guter Unterricht vermittelt geeignete Unterrichtsinhalte. Ein geeigneter Unterrichtsinhalt ist nach Klafki für die Gegenwart und für die Zukunft der Lernenden relevant. Wegen seines Nutzens für exemplarische Lernprozesse verhilft er dazu, sich die allgemeine Dimension eines Sachverhalts zu erschließen.

Planungsschrittfolgen (Klafki)

- Bedingungsanalyse (Alter, Motivation, Lernstand der Lernenden)
- Begründungszusammenhang (gegenwärtige, zukünftige, exemplarische Bedeutung des Lernstoffs)
- Thematische Strukturierung (die im Thema enthaltene Sachstruktur)
- Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten

Lerntheoretische Didaktik

Dezidiert zur Planung und Analyse von Unterricht beitragen will die lerntheoretische Didaktik. Zentral ist die Betrachtung der Faktoren des Unterrichts in Bezug auf seine Entscheidungsfelder und seine Bedingungsfelder. Faktoren des Unterrichts sind die Unterrichtsziele, d.h. die Intentionen. Hinzu kommen Unterrichtsthema, Methoden und Medien. Diese Faktoren bedenkt man bei jeder Unterrichtsplanung, da sie die unterrichtlichen Felder bestimmen, in denen Lehrkräfte ihre Entscheidungen treffen. Sie legen zunächst die Stundenziele und das Thema der Unterrichtseinheit fest. Dann wählen sie geeignete Methoden und Medien aus, um die Ziele themenadäquat zu erreichen. Bei all diesen Entscheidungen zu berücksichtigen sind die anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen. Sie sind dem Menschen angeboren oder sind von der Gesellschaft festgelegt. Im Berliner Modell zählen diese Grundvoraussetzungen, unterteilt in nicht veränderbare (z.B. Geschlecht, Talent) bzw. veränderbare (z.B. Geschlechterrolle, Gruppenzugehörigkeit), zu den Bedingungsfeldern. Weitere Bedingungsfelder sind z.B. die verbindlichen Lehrplanvorgaben oder die Schulausstattung.

Die Reflexion der Bedingungs- und Entscheidungsfelder konkretisiert sich in der Strukturanalyse des Unterrichts, die folgende Grundaspekte beinhaltet (Jank/Meyer 2002, 261ff sowie Meyer 2009):

Strukturanalyse nach der Lerntheoretischen Didaktik

- **Bedingungsfelder**
  - Anthropogene Voraussetzungen: Lernkapazität, Individuallage der SuS, „Altersstufenmentalität"
  - Soziokulturelle Voraussetzungen: Klassensituation, Arbeitsbedingungen, -haltungen, häusliche Vorerfahrungen etc.
- **Entscheidungsfelder**
  - Intention: Stundenthema, Stundenziel(e)
  - Thema: Lerngegenstand
  - Methode: Artikulation, Verlaufsstruktur, Gestaltung
  - Medien: Unterrichtsmaterialien.

Konstruktivistische Didaktik

Der Konstruktivismus wird als allgemeine Lerntheorie zur Untermauerung von Begründungs- und Entscheidungsprozessen bei der Unterrichtsplanung herangezogen. Diese Lerntheorie liefert Argumente für eine Gestaltung von Lernumgebungen, in denen Lernende weitgehend selbsttätig Wissen aufbauen, demnach konstruieren. Betont wird dabei, dass Lernen eine sehr individuelle Angelegenheit ist. Nur solche Informationen verarbeiten Lernende, die ihr mentales System zum gegebenen Zeitpunkt auch zu verarbeiten in der Lage ist. Andere Informationen ignorieren sie. Dagegen werden Inhalte integriert, die an erworbenes Wissen anknüpfen. Die Verarbeitungsvollzüge determinieren die individuellen Wahrnehmungsvorgänge. Lehrkräfte können nur bedingt hierauf Einfluss nehmen. Daher haben Vermittlung und Instruktion geringe Bedeutung. Lernende konstruieren ihr Wissen auf der Basis ihrer eigenen Vorkenntnisse und Vorerfahrungen, nicht nach den Vorgaben einer Lehrkraft. Für die Gestaltung von Lernkontexten implizieren konstruktivistische Positionen, Gelegenheiten für die selbsttätige Wissensaneignung zu schaffen (Siebert 2011, 89f). Kooperative Lernangebote sozialen Lernens, bei denen die Schülerinnen und Schüler beim Aufbau gemeinsamen Wissens miteinander arbeiten, werden als lernfördernd betrachtet (Riemer 2010, 279). Auch eine konstruktivistisch organisierte Unterrichtsplanung befasst sich mit der Analyse von Bedingungs- und Entscheidungsfeldern, bevor Lehrkräfte konkrete Entscheidungen zur Unterrichtsartikulation und -methodik treffen (vgl. Meixner 2009, 96ff).

Strukturanalyse nach der Konstruktivistischen Didaktik

- **Bedingungsfelder**
  - Lernumgebung
  - Lernerdisposition
  - Vorwissen
- **Entscheidungsfelder**
  - Lernangebot
  - Aktivitätsgestaltung
  - Konstruktionsimpulsierung

Englische Fachdidaktik

Die englische Fachdidaktik beschäftigt sich mit Inhalten, Vermittlungs- und Aneignungsprozessen beim Lehren und Lernen der englischen Sprache als Fremdsprache. Konkrete Fragen der Unterrichtsplanung und –gestaltung werden im Zusammenhang mit Lernzielen, Kompetenzmodellen und Methodenkonzepten diskutiert. Planungsabläufe von Unterricht werden allgemein didaktisch reflektiert und dabei fremdsprachenspezifisch ausgeschärft. Hierauf werde ich im 2. Kapitel näher eingehen.
Die Vorgaben der Bundesländer bzw. der Studienseminare für die unterschiedlichen Schulformen nennen Analysekriterien mit verschiedenen Strukturierungsimpulsen. Die oben diskutierten Planungsfragen sind in allen Varianten relevant. Sie empfehlen sich auch für Unterrichtspläne im Fach Englisch:

Englischdidaktische Strukturanalyse

- **Bedingungsanalyse**
  - Lehr-und Lernbedingungen
  - Individuallage der Lerngruppe
  - Lernerdispositionen
  - Sachanalyse, Schwierigkeitsanalyse
- **Didaktische Analyse**
  - Bezug zum Bildungsplan, Stellung im Curriculum/Lehrplan
  - Einordnung der Stunde in Stundensequenz
  - Ziele und Inhalte der Stunde
- **Methodische Analyse**
  - Bedeutung der Verlaufsplanung
  - Bedeutung der Verständlichkeit
  - Bedeutung der Lehrer-/Schülerrollen
  - Lernziele/Leistungserwartungen

2 Strukturanalyse

2.1 Bedingungsanalyse: Lernbedingungen und Lerngruppe

Die Bedingungsanalyse befasst sich mit den äußeren und inneren Lerngegebenheiten der Schulklasse. Schul- und Klassenzimmerausstattung, Verfügbarkeit von Lehr- und Lernmedien, Fluktuation von Lehrkräften oder Hinweise auf besondere Erfahrungen der Lerngemeinschaft beeinflussen den Unterrichtsplan. Ebenfalls zu den Beschreibungselementen der Lernsituation gehören bestimmte Dispositionen und Verhaltensweisen von Lernenden, die bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden müssen.

Ausstattungsmerkmale der Schule

Die fremdsprachenspezifischen Bedingungen in der Schule und im Klassenraum sind wichtige Aspekte der Vorüberlegungen, soweit sie die Unterrichtsplanung direkt betreffen. Hierzu zählen interkulturelle Kontakte der Schule oder des Schulträgers, bilinguale Lernangebote, tutorielle Betreuungsformen etc. Nicht zuletzt hat die mediale Versorgung eine Funktion bei der Organisation von Lernprozessen.

Individuallage der Lerngruppe

Jede Lerngruppe zeigt Dispositionen und Haltungen, in denen sie sich besonders ausweist. Bestandteil der Lernvoraussetzungen sind Vorwissen und sprachliche Kompetenzen, die für die allgemeine Bewältigung der Anforderungen im Fach Englisch relevant sind und auf die Lernende schon zurückgreifen können. Im Sinne von Ausubel: „The most important single factor influencing learning is what the learner already knows" (zit. nach Seel/Hanke 2010). Nicht jede einmal durchgenommene Wissenseinheit ist als explizites Wissen bewusst (Seel/Hanke 2010, 63). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) liefert Impulse, die dazu verhelfen, das für die beabsichtigten Lernaufgaben benötigte sprachliche bzw. kommunikative Vorwissen zu bestimmen. Stehen Textrezeption und Textinterpretation im Vordergrund, analysiert man Vorerfahrungen mit expositorischen oder literarischen Leseweisen sowie mit entsprechenden Zugangsformen.
In Erfahrung bringen sollte man die in der Lerngruppe entwickelten methodischen Kompetenzen. Eingeführte Arbeits- und Sozialformen finden ebenso Erwähnung wie in der Klasse routinisierte Differenzierungsmaßnahmen.