

Barbara Prusse-Hess, Michael Prusse

## Wirksamer Englischunterricht: die Sprache als Inhalt, Ziel und Medium

Englisch unterscheidet sich als Schulfach insofern von anderen Fächern, als die Sprache nicht nur Inhalt und Ziel, sondern auch Medium des Unterrichts ist. Damit kann alles zum Thema einer Lektion werden, vorausgesetzt, es trägt – in authentischen Kommunikationsanlässen – zum Kompetenzaufbau in der Fremdsprache bei. Die befragten Expert/innen betonen, dass Lehrkräfte angesichts der Vielfalt der Herausforderungen neben hervorragender Sprachkompetenz über ein professionelles Methodenrepertoire verfügen müssen.

► Stichwörter: [wirksamer Englischunterricht](#), [kommunikativer Englischunterricht](#), [Sprachkompetenz](#), [Methodenvielfalt](#)

Englisch als Schulfach zeichnet sich dadurch aus, dass die [Sprache nicht nur Inhalt und Ziel ist, sondern auch als Medium des Unterrichts](#) dient. Daraus ergibt sich die wichtigste Spezifität dieses Schulfachs im Vergleich zu anderen Fächern: Die [Wirksamkeit](#) des Unterrichts wird in erster Linie an der [erreichten Sprachkompetenz](#) gemessen. Bei den Lernenden erfordert dies merkliche Lernleistungen während der Schulzeit; bei den Lehrenden ist die ausgezeichnete Sprachbeherrschung eine notwendige Voraussetzung für die erfolgreiche Berufsausübung. In Deutschland hat deshalb die Kultusministerkonferenz in den Kompetenzprofilen, welche für die Lehrer/innenbildung maßgebend sind, bei den Unterrichtenden ein „nativnahes Sprachkönnen“ als Vorgabe festgelegt (KMK 2008, 39).

Ein wirksamer Englischunterricht soll bei den Lernenden zu nachweislich [wachsenden kommunikativen Fähigkeiten](#) führen. Englischlehrer/innen begleiten und unterstützen diesen Kompetenzaufbau. Dabei decken sie ein sehr breites Wissensgebiet ab, da Englischunterricht unterschiedlichste englischsprachige Gesellschaften und deren geographische, historische und kulturelle Besonderheiten umfasst. Zusätzlich legt der Unterricht die Grundlagen für eine *lingua franca* in zahlreichen Berufen mit ihren je eigenen Fachsprachen.

Diesbezüglich muss kurz auf das Vokabular verwiesen werden: Auch wenn es erwiesenermaßen schwierig ist, die Größe des Wortschatzes einer Sprache einigermaßen präzise zu bestimmen, weist Englisch – verglichen z. B. mit Deutsch oder Französisch – mit Abstand den größten Wortschatz aus. Dieser Umfang der Sprache wie auch die Breite der Themen und Möglichkeiten sind sowohl als Chance wie auch als Herausforderung für einen wirksamen Englischunterricht zu verstehen.

Die unübersehbare bzw. unüberhörbare Präsenz des Englischen in den Medien ist eine weitere markante

Besonderheit, welche außerschulisches Englischlernen begünstigt und motivationsfördernde Effekte haben kann, vorausgesetzt es gelingt Englischlehrer/innen, im Klassenzimmer an den privaten Sprachgebrauch ihrer Schüler/innen anzuknüpfen. Es ergeben sich aus den hier kurz skizzierten Charakteristiken des Englischen somit einige nachvollziehbare Beweggründe, die *Engelbert Thaler* in seinem Interview dazu geführt haben mögen, die Englischdidaktik „als Königsdisziplin der Wissenschaften“ zu bezeichnen.

Der heutige Englischunterricht hat seine Wurzeln in der kommunikativen Wende, die mit den linguistischen Forschungsarbeiten von *Chomsky* (1965) und *Hymes* (1972) dazu führte, dass der Fremdsprachenunterricht sich schon früh der Kompetenzorientierung zuwendete (erste Vorarbeiten für den [Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen](#) für Sprachen, GERS, erfolgten bereits in den siebziger Jahren im Auftrag des Europarats; vgl. Van Ek/Alexander 1975). Die funktionale Zweckorientierung, die sich zwischenzeitlich aus der Umsetzung des GERS ergab, hat aber auch Kritik ausgelöst. Die nüchternen Kompetenzen, welche der Europarat im Hinblick auf ein zusammenwachsendes Europa propagierte, führten beispielsweise zu einer Schwächung des Anteils von Literatur im modernen Englischunterricht. Kommunikation auf reinen Zweck zu reduzieren, widerspricht jedoch der menschlichen Natur; Sprache kann z. B. auch spielerisch verwendet werden. Gerade im Englischen sind Wortwitz und Wortspiel in der Alltagskommunikation ausgesprochen bedeutsam. Erfreulicherweise nehmen Curricula jüngerer Datums, wie der Schweizer Lehrplan 21, Kultur und Literatur wieder bewusst in den Fokus.

Die fachdidaktischen Diskussionen um den Englischunterricht der letzten Jahre drehten sich in erster Linie um den Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur im

Kontext von immer mehr Englischsprechenden, welche die Sprache nicht als Erst- oder Bildungssprache erlernt haben, sondern als Fremdsprache. Die Letzteren sind gegenüber den Muttersprachigen mittlerweile in der Mehrzahl. In diesem Diskurs ist ein Konzept wie ELF (*English as a lingua franca*) zu situieren, welches die Sprache auf zweckmäßige Kommunikationssituationen mit vereinfachter Grammatik und beschränktem Vokabular reduziert. Weitere Diskussionen entstehen immer wieder zu Methodenfragen, beispielsweise über den Nutzen des Unterrichts anderer Fächer auf Englisch (bilingualer Fachunterricht, *Content and Language Integrated Learning CLIL*).

Trotz vorhandener Kontroversen zeigt die Auswertung der insgesamt achtzehn Interviewbeiträge zu wirksamem Englischunterricht allerdings, dass die befragten Expert/innen mehr verbindet als trennt. Ihre Antworten wurden, methodisch gemäß der thematischen Analyse, nach dem Prinzip des offenen Kodierens bearbeitet. Zur Frage des wirksamen Englischunterrichts äußerten sich insgesamt neun Fachdidaktiker/innen, die an Hochschulen tätig sind, primär aus ihrer Forschungsperspektive, sowie neun Seminarleiter/innen, Praxislehrer/innen und erfahrene Lehrer/innen mit ihrem berufspraktischen Erfahrungshintergrund. Die anspruchsvolle Fragestellung bezüglich der zentralen Faktoren, die zu einem wirksamen Englischunterricht beitragen, wird je nach Hintergrund der Interviewten mit unterschiedlichen Gewichtungen beantwortet. Trotz der unterschiedlichen Rollen, welche die achtzehn Expert/innen in ihrem beruflichen Alltag und Umfeld innehaben, ergeben sich aus all den Interviews bemerkenswerte und teilweise gut vergleichbare Impressionen, die in der Folge beispielhaft an drei Fragen genauer betrachtet werden sollen.

Die Namen einzelner Expert/innen wurden jeweils nach ihren wörtlichen oder sinnngemäßen Zitaten in Klammern gesetzt und sind am Schluss dieses Beitrags aufgelistet.

### „Welche Qualitätsmerkmale halten Sie für den Englischunterricht für essenziell?“

Die interviewten Expert/innen verweisen hauptsächlich auf **Methodenvielfalt** als herausragendes Merkmal – und zwar nicht im Sinne eines Methodenfeuerwerks, sondern im Hinblick auf die Bedeutsamkeit der Auswahl von geeigneten Methoden für die gewählten Unterrichtsinhalte und für die unterrichtete Klasse (*Hania Bociek, Sabine Doff, Mechthild Hesse, Uta Schramm*). Dieser Aspekt wird bei dieser Frage am häufigsten übereinstimmend als Eigenschaft von qualitativ hochstehendem Englischunterricht genannt (*Julia Hüttner, Christiane Lütge, Michael Mitchell*). In diesem Kontext hat sowohl lernerzentrierter wie auch lehrerzentrierter Unterricht seinen Platz (*Carmen Amerstorfer, Engelbert Thaler*).

- Die Qualität der kontinuierlichen Sprachenbildung misst sich an der Fähigkeit, über den Gebrauch der Sprache **positive Beziehungen zu den Dialogpartnern zu kreieren** und beizubehalten (*Werner Delanoy*).
- Der Englischunterricht muss sowohl Phasen mit **Inhaltsorientierung** wie auch den Fokus auf die **Formebene der Sprache** beinhalten (*Henning Rossa*).
- Im Weiteren wird ein Augenmerk auf **klare Arbeitsanweisungen** und **gute Lernaufgaben** gerichtet (*teacher clarity*, vgl. Hattie 2009, 126). Überhaupt ist „Klarheit in den Zielen, Anforderungen, Strukturen und Inhalten“ zentral (*Sabine Doff*, auch *Mechthild Hesse, Brigitte Reber, Laurenz Volkmann*).
- Weitere Markenzeichen von qualitativ überzeugendem Englischunterricht sind gemäß den Interviewten eine ausgeprägte **kommunikative Handlungskompetenz** der Schüler/innen (*Ruth Keller, Barbara Mehlmauer-Larcher, Laurenz Volkmann*), der Fokus auf individuelle Förderung, die quasi permanente Verwendung der Zielsprache (*Sabine Doff, Christiane Lütge, Brigitte Reber*) sowie eine positive Fehlerkultur in einer angstfreien Atmosphäre (*Bernd Freyer, Mechthild Hesse, Julia Hüttner*).
- Die Bedeutung von zielorientiertem, wohlwollendem und kontinuierlichem **Feedback** – gemäß *Hatties* Metastudie ein Kernelement von gutem Unterricht – wird als weiteres Qualitätsmerkmal genannt (*Stefan Keller, Christiane Lütge, Laurenz Volkmann*).
- Ebenfalls aufgeführt wurden Aspekte wie die **Rhythmisierung** der Lerneinheiten, die **Relevanz von Tests**, die kohärent auf die Unterrichtsgestaltung passen (*Ruth Keller, Christiane Lütge, Laurenz Volkmann*), die Wirksamkeit von **gut gestalteten Lernumgebungen** (*Werner Delanoy, Laurenz Volkmann*) und – *last but not least* – eine hohe Aktivität der Schüler/innen im Englischunterricht (*Engelbert Thaler*).

Es ist naheliegend, in Anlehnung an *Butzkamm* (2007, 381) bei der Qualitätsfrage festzustellen, dass wirksamer Englischunterricht viel mehr ist als einfach Englischunterricht.

### „Worauf gilt es bei der Entwicklung und dem Einsatz von Aufgaben bzw. Aufgabensets im kompetenzorientierten Englischunterricht besonders zu achten?“

- Die Entwicklung von wirksamen Lernaufgaben ist auch für den Englischunterricht zentral. Dabei sind die ausschlaggebenden Faktoren gemäß den Antworten zu dieser Interviewfrage **das Setzen von konkreten und sinnvollen Lernzielen**, der Bezug zu den Lehrplänen, das **Schaffen von authentischen Kommunikationsanlässen** mit – nach Möglichkeit – **Bezug zur Lebenswelt der Lernenden** sowie das Abzielen auf ein

erkennbares Lernergebnis (*Bernd Freyer, Brigitte Reber*). Diese Hinweise können mit den **Merkmale** von **Fokus** und **Relevanz** beschrieben werden: Lernaufgaben sollen für die Schüler/innen eine erkennbare Bedeutsamkeit haben und sie auf ihrem Weg der Erweiterung ihrer sprachlichen Kompetenzen unterstützen (*Carmen Amerstorfer, Hania Bociek*). Dabei sind realistische Szenarien notwendig, die nicht nur eine (Sprach-)Kompetenz erfordern (*Laurenz Volkmann*).

- █ Ebenfalls wird die Anregung der Schüler/innen sowohl zur **Selbsttätigkeit** als auch zur Kooperation – immer mit dem Ziel der Sprachproduktion vor Augen – als Qualität von guten Aufgaben eingeschätzt.
- █ Weitere Merkmale sind eine **klare Organisation**, eine **logische Planung** und **Strukturierung**, ein **gutes Zeitmanagement** und **Flexibilität** (*Julia Hüttner, Uta Schramm*). Mit dem Letzteren ist gemeint, dass die Aufgaben aufgrund von Unvorhergesehenem durch die Lehrer/innen leicht adaptiert werden können. *Laurenz Volkmann* geht sogar noch einen Schritt weiter und betont, dass „Umwege, Zufallsfunde, fruchtbare Momente“ und „Aha-Erlebnisse“ ausgesprochen ihren Platz beim Bearbeiten von Aufgaben haben sollten.
- █ Mehrere Interviewte betonen die Notwendigkeit einer **transparenten Beurteilung** mit Berücksichtigung der Produkte beziehungsweise des Prozesses und schlagen eine Feedbackphase vor, in der die Ergebnisse und der Verlauf der Aufgabe von allen am Unterrichtsgeschehen Beteiligten kritisch gewürdigt werden.
- █ Im Hinblick auf das **Zusammenspiel mit Testaufgaben**, die im Kontext von Bildungsstandards und „zur Erfassung **curricular beschriebener Kompetenzen**“ kreiert werden, wird auf das **Gütekriterium der Validität** verwiesen (*Henning Rossa*).
- █ Schließlich gibt es weitere Nennungen zur Qualität von Lernaufgaben, bezugnehmend auf das Vorwissen der Lernenden, die **Zielgruppenorientierung**, das **Motivationspotential** und die **Vielseitigkeit des Themas** wie auch zur Relevanz von klaren Anweisungen und dem Einplanen von Unterstützungsangeboten unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernstile und Lerntypen.

### „Welche Lernumgebungen und Lehr-/Lernformen halten Sie für einen wirksamen Englischunterricht für besonders bedeutsam?“

Was die Effizienz von Lernumgebungen und Lehr-/Lernformen betrifft, beziehen sich die Interviewten primär auf den Aspekt des **Methodenrepertoires** (*Sabine Doff, Ruth Keller, Uta Schramm*), das für einen wirksamen Englischunterricht möglichst breit sein sollte.

- █ Empfehlenswert ist eine ausgewogene Balance von offenen und geschlossenen Arrangements wie auch von schüler- beziehungsweise lehrerzentrierten Phasen (*Christiane Lütge, Brigitte Reber, Engelbert Thaler*).
- █ Ein starkes Gewicht wird ebenfalls auf **kooperative Arbeitsformen**, den Einsatz von Diskussionen und Debatten sowie auf verschiedenste Lernaufgaben und Projekte gelegt (*Katharina Fischer, Julia Hüttner, Henning Rossa, Uta Schramm*).
- █ **Selbstorganisiertes oder autonomes Lernen** kommt in diesem Zusammenhang ebenfalls zur Sprache und ist durchaus mit dem davor genannten schülerzentrierten Unterricht verbunden (*Carmen Amerstorfer, Hania Bociek, Werner Delanoy*).
- █ Als Beispiel von konkreten Lernumgebungen wird das **extensive Lesen** aufgeführt (*Hania Bociek, Barbara Mehlmauer-Larcher*), das gemäß verschiedenen Studien eine hohe Effektivität aufweist (z. B. Kirchoff 2009; Krashen 2004, 2011; Nakanishi 2015).
- █ Weitere Stellungnahmen verweisen auf den belebenden Einsatz von **Theaterprojekten** und **Rollenspielen** (*Christiane Lütge, Michael Mitchell*), die Bedeutung von **außerschulischen Lernorten** genauso wie die der virtuellen oder realen **Kommunikation mit Englisch sprechenden Personen** (*Laurenz Volkmann*) und auf die Notwendigkeit einer gewissen anglophilen Begeisterung der Lehrkraft (*Stefan Keller*).

Schließlich wird auch hier zu Recht angemerkt, dass es „keine Patentrezepte gibt, die durchwegs den Erfolg des Englischunterrichts garantieren würden“ (*Ruth Keller, auch Stefan Keller, Christiane Lütge*).

### Literatur

- Butzkamm, W.: Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen 2007.
- Chomsky, N.: Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass. 1965.
- Hattie, J. A. C.: Visible Learning. A Synthesis of Over 8.000 Meta-Analyses Relating to Achievement. London 2009.
- Hymes, D. H.: On communicative competence. In: Pride, J. B./Holmes, J. (Eds.): Sociolinguistics. Baltimore 1972, S. 269-293.
- Kirchoff, P.: Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums. In: Forum Sprache 2 (2009), S. 105-120.
- Krashen, S. D.: The Power of Reading. Westport, CT 2004.
- Krashen, S. D.: Free Voluntary Reading. Santa Barbara, CA 2011.
- KMK Kultusministerkonferenz: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Berlin: Sekretariat der KMK 2008. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf)
- Nakanishi, T.: A Meta-Analysis of Extensive Reading Research. In: TESOL Quarterly 49 (2015), No. 1, S. 6-37.
- Van Ek, J. A./Alexander, L. G.: Threshold Level English. Oxford 1975.

### Befragte Expertinnen und Experten

- Carmen Amerstorfer, Dr., Alpen-Adria-Universität Klagenfurt  
Hania Bociek, Universität Zürich und Kantonsschule Wiedikon Zürich  
Werner Delanoy, Prof. Dr., Alpen-Adria-Universität Klagenfurt  
Sabine Doff, Prof. Dr., Universität Bremen  
Katharina Fischer, Orientierungsschule Grossmatt Hergiswil und Pädagogische Hochschule Luzern  
Bernd Freyer, Sophie-Scholl-Gesamtschule Hamm und Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Hamm  
Mechthild Hesse, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg  
Julia Hüttner, Prof. Dr., University of Southampton / Universität Wien  
Ruth Keller, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich  
Stefan Keller, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und Universität Basel  
Christiane Lütge, Prof. Dr., Ludwig-Maximilians-Universität München  
Barbara Mehlmauer-Larcher, Dr., Universität Wien  
Michael Mitchell, Dr., Gymnasium der Mariannhiller Missionare Maria Veen Reken
- Brigitte Reber, Pädagogische Hochschule Bern  
Henning Rossa, Prof. Dr., Universität Trier  
Uta Schramm, Staatliches Studienseminar für Lehrerbildung Gera  
Engelbert Thaler, Prof. Dr., Universität Augsburg  
Laurenz Volkmann, Prof. Dr., Friedrich-Schiller-Universität Jena

**Barbara Prusse-Hess, lic. phil. I**  
Pädagogische Hochschule Zürich  
barbara.prusse-hess@phzh.ch

**Prof. Dr. Michael C. Prusse**  
Pädagogische Hochschule Zürich  
michael.prusse@phzh.ch