

---

# Fremdsprache Englisch angesichts der Globalisierung

Ulrich Bliesener

## *1. Im Anforderungsspagat*

Kein Schulfach ist so sehr einem Anforderungsspagat ausgesetzt wie das Fach Englisch.

Es soll einerseits zur Persönlichkeitsbildung beitragen durch die Auseinandersetzung mit einer fremden Sprache und Kultur, vor allem der anglo-amerikanischen Sprache und Kultur, und andererseits auf vielfältige Verwendungszusammenhänge im beruflichen und öffentlichen, aber auch im privaten Leben, bei denen Englisch das Medium der Verständigung ist, vorbereiten.

Die Vorgaben der Bildungsverwaltung – Lehrpläne, Rahmenlehrpläne, Curricula – geben sich oft den Anschein, beide Aufgabenbereiche im Blick zu haben. De facto aber ist der Englischunterricht (übrigens auch jeder andere Unterricht in den modernen Sprachen) immer noch überwiegend auf Persönlichkeitsbildung durch Auseinandersetzung mit der englischsprachigen Kultur, vor allem der Literatur, ausgerichtet und vernachlässigt, bis zu einem gewissen Grade, den zweiten Aufgabenbereich.

Das hat seine Wurzeln in einer langen Tradition, der sich die Lehrer nur schwer entziehen können. Sie haben in ihrer eigenen Schulzeit Unterricht so erfahren, was dann durch die Ausbildung an der Universität und im Studienseminar bestätigt wurde. Die englische Sprache wurde weniger als Mittel der Verständigung, dafür eher als Gegen-

stand der Betrachtung und zugleich Schlüssel zum Verständnis der fremden Kultur vermittelt. Fremdsprachlicher Unterricht wurde zugleich als Vorbereitung auf ein entsprechendes Philologiestudium verstanden. Der Autor hat selber als Pennäler noch die formale Bildung erfahren anhand der Grammatik von *Hirt, Velhagen und Klasing, Englisches Unterrichtswerk – Sprachlehre für Oberschulen, Gymnasien und Oberschulen in Aufbauform aus dem Jahre 1938*, wo konjugiert und dekliniert wurde. Die Ausbildung im Studienseminar war relativ modern (es wurde schon von Funktionaler Grammatik gesprochen), aber doch im Ganzen traditionell gymnasial auf die Literaturbetrachtung (Shakespeare et al.) hin orientiert. Das entsprach durchaus seiner universitären Ausbildung, die Phonetik zum Beispiel mehr theoretisch als praktisch ühend betrieb, wo die Sprachpraxis eine nachgeordnete Rolle spielte und Vorlesungen und Übungen nie in der fremden Sprache abgehalten wurden. Man studierte das Fach auch als angehender Lehrer unter dem Gesichtspunkt der Fachwissenschaft; Fragen nach einer möglichen didaktischen und unterrichtspraktischen Relevanz von Themen und Stoffen wurden nicht gestellt.

Vieles hat sich seither geändert; was einst *good practice* war, geht heute an den Anforderungen an einen modernen Fremdsprachenunterricht vorbei. Kommunikative Kompetenz, interkulturelles Können, *language awareness*, verstärkte Mündlichkeit, Methodenbewusstsein im Umgang mit mündlichen und schriftlichen Texten bestimmen heute die Zielrichtung des Unterrichts, um nur einige der Grundsätze zu nennen; zumindest kann man das auf Grund der jüngeren Generation von Lehrplänen annehmen. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: *lernen, lehren, beurteilen* hat einen wesentlichen Beitrag zur Bewusstseinsänderung geleistet. Gleichwohl wirkt die Tradition nach.

Um nicht missverstanden zu werden: Das, was einst Fremdsprachenunterricht ausmachte, war zu seiner Zeit stimmig. Das Studium vermittelte das fachwissenschaftliche Wissen, den Bezug zum Beruf als Lehrer stellte das Studienseminar her. Allerdings ist anzumerken, dass die Ausbilder im Seminar die gleiche fachwissenschaftliche Ausbildung an der Universität absolviert hatten und durch sie vorgeprägt waren. Entsprechend war die Didaktik und Methodik, die sie den Referendaren beizubringen suchten (s. Hübner, 1933; Schubel, 1969; Mihm 1972), ausgerichtet. In diesen Zusammenhang gehört auch, dass man Fachleiter und Fachseminarleiter wesentlich auf Grund von Unterrichtsbesuchen bestellte, was wiederum durch Leute geschah, meist Vertreter der Schulaufsicht, die den gleichen Bildungsweg durchlaufen hatten. Eine spezielle, strukturierte Ausbildung für die Tätigkeit als Fachleiter oder Fachseminarleiter gab es nicht und gibt es auch heute noch nicht. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn die fachwissenschaftliche Ausbildung an der Universität und indirekt auch im Seminar auch heute noch bis in den Unterricht wirksam ist, trotz aller unbestrittenen Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts.

Gleichzeitig aber gilt es festzuhalten, dass es keineswegs schlechte Lehrer waren, die aus dieser Ausbildung hervorgingen. Sie waren fachwissenschaftlich gut ausgebildet, besaßen das notwendige didaktische und methodische Rüstzeug und vertraten ihr Fach mit Engagement. Ihre Lehrerfolge sind unbestritten. Das wurde von den Schülerinnen und Schülern auch honoriert; deren Erwartungshaltung entsprach dem Verständnis vom Fremdsprachenunterricht und den Zielen, die er anstrebte, vertreten durch den Lehrer. Dies gilt aber eben nur für die damalige Zeit und für die Anforderungen, die damals an das Sprachkönnen von Schulabgängern gestellt wurden.

## 2. Englisch als weltweites Kommunikationsmedium

Heute muss sich der Fremdsprachenunterricht einer deutlich erweiterten Aufgabenpalette stellen. Fremdsprachenkenntnisse sind heute eine Grundvoraussetzung für berufliche und persönliche Chancen; sie gehören zum Grundbestand einer jeden Bildungsbiographie, ebenso wie die traditionellen Kulturtechniken. Fremdsprachenkenntnisse sind nicht mehr einer bestimmten Gruppe mit einer bestimmten Bildungserwartung vorbehalten. Wer nicht zurückfallen will, muss Sprachkönnen in mindestens einer fremden Sprache neben der Muttersprache vorweisen, das es ihm ermöglicht, sich in beruflichen und privaten Zusammenhängen angemessen und zielgerecht in dieser Sprache mitzuteilen.

Dies trifft in besonderem Maße für Englisch zu, weil Englisch ohne Frage heute das meist verbreitete Medium der Kommunikation in fast allen Bereichen der modernen Lebenswirklichkeit ist. Nach einer Studie des *British Council* werden in etwa zehn Jahren ca. drei Milliarden Menschen sich auf Englisch verständigen können. Daher gehört vor allem Englisch zu einer jeden Ausbildung, unabhängig von der individuellen, beruflichen und privaten Lebensplanung. Die Globalisierung zwingt jeden Menschen, sich wenigstens Grundkenntnisse des Englisch anzueignen, will er nicht hinter die allgemeine Entwicklung zurückfallen. Entsprechend hat sich die Erwartungshaltung der Lerner an den Fremdsprachenunterricht, vor allem den Englischunterricht geändert. Dem muss der schulische Fremdsprachenunterricht, vor allem der Englischunterricht Rechnung tragen.

Allerdings, so einfach ist das nicht. Die Vorstellung, eine solide Kenntnis von einigen Shakespearedramen (um diesen immer wieder als Kernbestand des Englischunterrichts genannten Autor zu nennen) reiche aus, um allen Anforderungen an das Sprachkönnen im nachschulischen Bereich zu genügen, ist ehrenwert, aber naiv. In der Real-

tät des Berufsalltags, im öffentlichen und auch im privaten Umgehen der Menschen miteinander spielen andere Kompetenzen eine Rolle: die Fähigkeit, sich in unterschiedlichen Sachbereichen, nicht nur literarischen, mündlich und schriftlich situativ angemessen mitzuteilen, eine ausreichende Beherrschung der Register und Intensitätsgrade, die Fähigkeit, Mitteilungen des Partners nicht nur zu verstehen, sondern auch richtig einzuschätzen, die Fähigkeit auch solche englischsprachigen Äußerungen zu verstehen, die von Partnern gemacht werden, die Englisch als Fremd- oder Zweitsprache benutzen, also nicht Muttersprachler sind, die Fähigkeit die kulturelle Bedingtheit einer Aussage zu erkennen und richtig einzuschätzen, auch eigene, ebenso kulturell geprägte Standpunkte in der englischen Sprache für einen Kommunikationspartner verständlich und nachvollziehbar zu fassen – und manches mehr. Das sind andere und sehr komplexe Anforderungen gegenüber den bisherigen Zielvorgaben, die sich nicht von selbst einstellen, sondern in einem langen Lern- und Übungsprozess angeeignet werden müssen.

### *3. Was soll Schule vermitteln?*

Hinzu kommt, dass es Veränderungen auch hinsichtlich des zu vermittelnden Englisch gibt. Wie schon gesagt, die Bedeutung des Englischen ist in der zwischenmenschlichen Kommunikation in allen Leben- und Sachbereichen weltweit unbestritten. Damit aber stellt sich die Frage, unter welchem Aspekt Englisch angesichts seiner weltweiten Bedeutung in der Schule unterrichtet werden soll oder muss. Was genau soll die Schule vermitteln? Wenn Absolventen der Schule sich der englischen Sprache als globales Kommunikationsmedium bedienen können sollen, dann hat das Konsequenzen für die Unterrichtsinhalte, d. h. für

die Themen und die Art des Sprachkönnens. Die Wende von den traditionellen Inhalten (Sprache als Gegenstand der Betrachtung, Sprache als Mittler von Kultur, daher die Beschäftigung mit Literatur) hin zum Funktionalen wird zunehmend deutlicher: Sprache als Mittel der Kommunikation; Befassung mit der Sprache an sich nur insoweit, als es für das Gelingen der Kommunikation notwendig und sinnvoll ist. Diese Tendenz wird etwa an den Kongressangeboten, den Zeitschriftenartikeln und den Publikationen der großen Verbände und Verlage deutlich, in unserem Land z. B. an den „Standards für den mittleren Schulabschluss“ und den „Standards für eine Fremdsprache für die Hauptschule“. Beide sind auf *performance (can do)* hin orientiert, auf Sprache als Mittel zum Zweck. Der ästhetische Aspekt, der bisher eine wichtige Rolle im Sprachunterricht gespielt hat, erscheint in den „Standards für den mittleren Schulabschluss“ nur in einem Halbsatz. Diese Wendung vom traditionellen Unterricht hin zu einer funktional ausgerichteten Sprachvermittlung ist von vielen Kollegen unbemerkt erfolgt. Ob diese Wendung nun Sinn macht oder nicht, soll nicht diskutiert werden. Ohne Frage kann man gute Gründe dafür anbieten, die sich vor allem aus der Verwendung des Englischen im nachschulischen und im globalen Zusammenhang erklären. Bis zu einem gewissen Grade trifft die Wendung zum Funktionalen auch auf andere Sprachen zu. Viel gravierender und bis heute unbeantwortet ist die Frage, was denn in der Schule unterrichtet werden soll, wenn die Sprache wesentlich als Mittel der Kommunikation dienen soll. Dabei ist das entscheidende Kriterium, dass der Austausch von Mitteilungen gelingt. Das aber hat ganz einschneidende Folgen: Falsch ist dann nicht gleich falsch. Das falsche Tempus (*Yesterday I have been to the cinema.*) ist dann zwar ärgerlich, aber es hindert die Verständlichkeit nicht, ist also weniger falsch oder weniger unklar als Sätze wie diese *There*

*are many pictures of painters who have lived in the city on the walls. Though in bad condition the hospital would not admit the old lady.* Und ferner: Muss man die Schülerinnen und Schüler mit der richtigen Aussprache des *th* und des *r* quälen, wenn dadurch das Verständnis der Aussage nicht behindert wird? Das hat zu einer Reihe von Arbeiten geführt, die sich mit der Frage befassen, was unbedingt vermittelt werden muss und was vernachlässigt werden kann. Barbara Seidlhofer von der Universität Wien hat für den Europarat eine Arbeit vorgelegt, der sie den aufschlussreichen Titel *A Concept of International English and Related Issues: From ‚Real‘ English to ‚Realistic‘ English* gegeben hat. Sie bezieht sich u. a. auf Brumfits Buch *Individual Freedom in Language Teaching – Helping Learners to Develop a Dialect of their Own*, in dem er einleitend feststellt, dass die *Ownership of English* und damit das Recht, die Sprache zu verändern und fortzuentwickeln, nicht mehr allein bei der numerisch kleinen Zahl von *native speakers* liegt, sondern auch bei denen, die die Sprache benutzen. Das sind ganz allgemein diejenigen, die Englisch als Fremdsprache gelernt haben und als Fremdsprache benutzen. Das führt, wie sich angesichts der übergroßen Zahl von Sprechern des Englischen als Fremdsprache leicht einsehen lässt, zu einer Vielzahl von adaptierten *kinds of English* oder, wie es jetzt häufiger heißt, zu *World Englishes*. Barbara Seidlhofer macht in ihrer Arbeit Vorschläge, worauf man bei der Vermittlung eines realistischen Englisch getrost verzichten könnte. Zum Beispiel auf das *-s* in der 3. Person Einzahl, auf die Unterscheidung von *who* und *which* und die Unterscheidung von bestimmtem und unbestimmtem Artikel. Auch idiomatische Wendungen und bestimmte *phrasal verbs*, die leicht missverstanden werden, könnte man aussparen. Sie bezieht in ihre Überlegungen Untersuchungen von *Jennifer Jenkins* von der London University ein, die sich mit der Frage nach den Normen für die Phono-

logie des Englischen als internationale Sprache beschäftigt hat. Danach kann man auf eine Reihe von Spezifika, die schwer zu vermitteln sind und die bei der Produktion Schwierigkeiten bereiten, schlicht verzichten: stimmhaftes/stimmloses *s*, *th*, *r*, *w* und *v* etc. Es gibt inzwischen eine beachtliche Zahl von Arbeiten zu diesem Bereich. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den Englischunterricht (und für den Unterricht der anderen Sprachen, wenn auch dort in geringerem Maße)? Was ist noch zulässig und was nicht? Das heißt, es geht um die Frage nach der Norm des *global English*. Diese Frage ist noch nicht beantwortet.

Es gibt Ansätze, aber sie sind keineswegs endgültig. Gibt man sich mit Varianten des Englischen – *kinds/varieties of English* – zufrieden, entstanden dadurch, dass Sprecher mit unterschiedlicher Muttersprache und unterschiedlichem kulturellen Hintergrund sie benutzen und anreichern (s. o. Brumfit: ... *dialects of their own*), dann sind verbindliche Normen und ihre Festsetzung eigentlich unnötig. Die Norm ist dann die Verständlichkeit einer Äußerung. Ist diese in einer der *varieties of English* gegeben, dann ist die Norm erfüllt, unabhängig davon, ob mit oder ohne Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit. Wird English aber als *global language* verstanden, einer einheitlichen Sprache für alle, wie offensichtlich von David Crystal, dann stellt sich die Frage der *ownership* etwas anders. Wenn z. B. auf der europäischen Ebene vorrangig Englisch die Arbeitssprache und generell das Medium der Kommunikation sein soll, dann ist absehbar, wer bestimmen will, was korrekt und akzeptabel ist und was nicht.

*Global English* klingt so einfach und ist als Konzept so überzeugend. Wir benutzen alle die eine Sprache und jeder versteht jeden. Und damit möglichst viele Menschen miteinander kommunizieren können, vereinfachen wir die Sprache, um den Zugang für möglichst viele leicht zu ma-



chen. Abgesehen von der Frage, wie sich dann die jeweilige kulturelle Identität ausdrücken und mitteilen kann, und auch abgesehen von der Frage, wie das Verhältnis dieser *global language* zu den anderen Sprachen, die dann weitgehend Sprachen nach Feierabend sein werden, aussehen wird – abgesehen von diesen sehr grundsätzlichen Fragen, herrscht Verunsicherung. Die Forderung nach *near nativeness*, die jahrelang Lehrziele bestimmt hat, ist längst Vergangenheit. Aber können wir uns stattdessen mit einer reduzierten *global version of English* begnügen? Muss man nicht doch mehr von der Sprache vermitteln, so dass Nuancierungen möglich werden, dass über Haltungen, Gedanken, Emotionen, über komplexe Sachverhalte und Zusammenhänge so gesprochen werden kann, dass der Partner versteht, was gemeint ist? Genügt es, wenn der Lehrer sich damit zufrieden gibt, wenn sich der Lerner mitteilen kann, egal wie, Hauptsache er ‚kommt rüber‘? Ist das grundsätzlich verwerflich und der Schule und ihrem Auftrag unangemessen?

#### *4. Welches Englisch im Unterricht?*

Und wie geht das konkret im Unterricht? Von welchem Modell der Sprache soll ausgegangen werden? Und werden Fehler im Unterricht dann noch korrigiert oder werden sie einfach übersehen, solange die Mitteilung verständlich ist? Gibt es möglicherweise eine stufenspezifische Sprachrichtigkeit: Großzügigkeit weiter unten, mehr Strenge weiter oben in der Stufenhierarchie? Und vor allem: Wird den Schülerinnen und Schülern damit tatsächlich ein Dienst geleistet oder wird ihnen nicht eher geschadet, indem sie nicht ausreichend befähigt werden, komplexen Sprachanforderungen im beruflichen Alltag zu genügen? Andererseits könnte man argumentieren, dass das Lernen und die

Bereitschaft zum Lernen durch ein Beharren auf Sprachrichtigkeit behindert werden, zumal wenn die Realität in der Sprachwirklichkeit sehr oft dies Insistieren ad absurdum führt. Wo ist die Grenze zu ziehen, nicht nur im engeren Bereich der formalen Sprachrichtigkeit, sondern darüber hinaus im Bereich der Verwendung (Register, Strategien, Grade der Intensität etc.), zwischen richtig und falsch, akzeptabel und nicht mehr akzeptabel. Kann man sich mit *treasures of the soil* (statt *mineral resources*), *chips and fish*, *small breakfast* oder mit *pop song jargon* und falschem Register zufrieden geben? Es würde manche Mühe der Vermittlung ersparen.

Schließlich: Allenthalben wird die Notwendigkeit der Mehrsprachigkeit für die Europabürger betont. Der Europarat bemüht sich in vielfältigster Weise, Mehrsprachigkeit (*multilinguisme* und *plurilinguisme*) als wichtige Voraussetzung für die *European Citizenship* (*citoyenneté européenne*) zu propagieren. Die Europäische Union hat als wichtiges allgemeines Bildungsziel gefordert, dass möglichst viele Europabürger neben der Muttersprache über Kenntnisse in zwei weiteren fremden Sprachen verfügen sollten. Das ist eher gefordert als tatsächlich umgesetzt. Für viele Lerner ist nicht ohne weiteres einsehbar, warum sie sich der Mühe und dem Risiko, angesichts des Bewertungssystems in unserem Lande, unterziehen sollen, wo doch alle Welt Englisch spricht. Entsprechend unverblümt hat einer der jungen Leute auf dem Podium während der Grazer Vorbereitungskonferenz des Europarats (Mai 2000) auf das Europäische Jahr der Sprachen 2001 zum Unbehagen der auf Mehrsprachigkeit hin orientierten Teilnehmern mitgeteilt, dass ihm Englisch genüge, da alle Welt Englisch spreche und man sich mit jedem verständigen könne.

Englisch ist in allen Ländern der Europäischen Union und darüber hinaus die erste Fremdsprache, die im Bil-

derungssystem angeboten wird. Das hängt zum einen mit der globalen Bedeutung des Englischen als Kommunikationsmedium zusammen, zum anderen mit den Wünschen der Eltern, die Englisch als Voraussetzung für eine erfolgreiche Karriere ihrer Kinder verstehen. In fast allen Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule und in einschlägigen Publikationen wird davon gesprochen, dass der Sprachunterricht in der Grundschule auf Mehrsprachigkeit, d. h. das Lernen weiterer Sprachen vorbereiten soll. Aber wie kann das geschehen, wo doch die überwiegende Zahl der heute tätigen Grundschullehrer keine entsprechende Sprachlehrerausbildung erhalten hat und einer Umfrage in Niedersachsen zufolge *ohne fachdidaktische Kenntnisse in das Fach reingeschubst* wurde. Gleichwohl wird erwartet, dass die Lehrer auf das Lernen weiterer Fremdsprachen vorbereiten und den Englischunterricht so anlegen, dass Lernerfahrungen mit dem Englischen auf das Lernen weiterer Sprachen übertragen und dabei Verwandtschaften zwischen Sprachen genutzt werden (laterales Lernen): Englisch als *lead-in* Sprache für den Erwerb weiterer Sprachen. Hier ist auf entsprechende Arbeiten für die romanischen Sprachen zu verweisen, z. B. auf Horst G. Klein; Tilbert D. Stegmann. Nur: Sehr viele Lehrer, auch die der Sekundarstufen, sind heute monolingual, d. h. sie beherrschen nur die eine Sprache (=Englisch) und können nur diese unterrichten. Zumindest müssten diese monolingualen Lehrer eine entsprechende Vorbereitung im Studium und im Seminar erhalten, was aber nicht geschieht. Die Forderung, im Englischunterricht auf das Lernen weiterer Sprachen vorzubereiten, wird aber gleichwohl erhoben.

## 5. Vielfache Kritik am Englischunterricht

Die Kritik am Fremdsprachenunterricht, hier vor allem am Englischunterricht, ist vielfältig. Die Auseinandersetzung mit der angloamerikanischen Literatur ist ungeachtet der notwendigen Beschränkung angesichts ihres Volumens eher zufällig und keineswegs von dem Wunsch, Qualität (sprachlich, inhaltlich, künstlerisch) zu vermitteln, bestimmt. Sie genügt den in den Rahmenrichtlinien niedergelegten hohen Ansprüchen nur selten (man vergleiche hierzu das Kapitel *Anforderungen des Faches* in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen Englisch). Die Begegnung mit der englischsprachigen Literatur beschränkt sich auf wenige Beispiele, die entweder schon immer gelesen wurden, den Lehrern noch aus der eigenen Schulzeit bekannt sind, oder die irgend jemand empfohlen hat. Ganze Bereiche bleiben unberücksichtigt. Dies bezieht sich sowohl auf Werke historischer Epochen als auch auf bestimmte Gattungen: Gedichte werden nur selten gelesen, nicht zuletzt weil sie auch den Lehrern fremd sind. Romane werden wegen ihrer Länge gemieden. Leselisten zum selbständigen Erlesen von Literatur sind nicht sehr beliebt. Dafür spielt die Kurzgeschichte, überhaupt der kurze Text (so auch der zusammengeschnittene Roman, etwa Golding, *Lord of the Flies*) eine unverhältnismäßig große Rolle. Werke der Moderne – von Kurzgeschichten abgesehen – haben ebenfalls nicht den erwarteten Platz, vielleicht auch deswegen, weil Lehrer selber möglicherweise nicht in dem Maße neugierige Leser sind, wie es wünschenswert wäre.

Für diese begrenzte Begegnung mit englischsprachiger Literatur, von der es natürlich Ausnahmen gibt, sind eine Reihe von Gründen zu nennen: Die zur Verfügung stehende Zeit für eine einigermaßen systematische und gründliche Einführung in die englischsprachige Literatur ist knapp, gemessen an dem Umfang des stets wachsenden

Angebots. Der landeskundliche (jetzt fast durchweg und fälschlich als *interkulturell* bezeichnete) Aspekt beansprucht seinen Teil der Unterrichtszeit. Hier wirkt möglicherweise noch der Gedanke der 50er und 60er Jahre nach, wo in den Richtlinien solche englischen und amerikanischen Themen und Texte empfohlen wurden, die geeignet schienen, das Verständnis für Demokratie und für eine demokratische Gesinnung bei den jungen Menschen zu fördern. Schließlich: Das Sprachkönnen und die Bereitschaft der Schüler zum selbständigen Lesen und Weiterlesen sind unzureichend. Sie werden in der Regel auch nicht dazu angehalten. Dennoch wird dieser Teil des Englischunterrichts für unverzichtbar gehalten.

Mit Recht, denn unbeschadet der berechtigten Kritik an dem Literatur- und Landeskundeunterricht ist festzuhalten, dass die Befassung mit den kulturellen Leistungen einer Gesellschaft in ihrer Sprache einen Perspektivwechsel ermöglicht, der zur Vergewisserung der eigenen kulturellen Fundamente und zum Bewusstwerden der eigenen kulturellen Identität und damit zur Persönlichkeitsbildung unverzichtbar ist. Sprache ist eben mehr als nur die grammatisch richtige und strategisch geschickte Kombination von Wörtern und Strukturen.

Andere Kritiker von schulischem Englischunterricht, vor allem solche aus den Bereichen Wirtschaft und Industrie, beklagen dagegen vor allem den Mangel an Sprachkönnen. Schüler würden zu sehr auf ein zukünftiges Anglistikstudium vorbereitet, zu sehr auf die Auseinandersetzung mit der Literatur hin unterrichtet und zu wenig auf die Anforderungen vorbereitet, die sich aus unterschiedlichen Kontexten im beruflichen und öffentlichen Leben ergeben. Sie seien auch zu sehr auf das typische Frage-Antwortspiel im Unterricht eingeübt, nicht aber auf Kommunikationssituationen, bei denen es für das eigene sprachliche Handeln auf Einsicht in die Absichten, Strategien und kulturelle Eigen-

heiten des Partners und auf das erfolgreiche Vertreten eigener Standpunkte ankomme. Es fehle ferner an soliden landeskundlichen Kenntnissen und einem ausreichenden interkulturellen Können, und zwar nicht nur bezogen auf den muttersprachlichen Partner, sondern auch und vor allem auf den Partner, der sich des Englischen als Verkehrssprache bediene.

In der Tat ist das Sprachkönnen der Absolventen gemessen an der Länge des Lehrgangs eher als unzureichend denn als angemessen zu bezeichnen. Das liegt zum nicht geringen Teil an der gegebenen Künstlichkeit des Fremdsprachenunterrichts im Klassenzimmer, die die Erfahrung der konkreten Kommunikationssituation nicht zulässt, und der zu seltenen Möglichkeit, etwa durch Auslandsfahrten das eigene Können in realen Situationen zu erproben. Es liegt ferner am üblichen Unterrichtsablauf, vor allem am Unterrichtsgespräch, das zwar als freier Gedankenaustausch zwischen Schülern und zwischen Lehrer und Schüler deklariert wird, in Wirklichkeit aber ein vom Lehrer gesteuertes Frage- und Antwortspiel ist, das nur eine begrenzte Anzahl von Elementen einer realen Kommunikation zum Tragen kommen lässt. Schüler geben in der Regel die Antworten, von denen sie vermuten, dass sie erwartet werden. Sie werden kaum angehalten, dem Gespräch eine eigenständige Richtung zu geben. Eine Rolle spielen natürlich auch das Sprachkönnen des Lehrers und seine Fähigkeit, das unterrichtliche Tun durch geeignete Unterrichtsvorhaben für die Schüler relevant zu machen (*Damit kann man etwas anfangen*).

Schließlich wird bemängelt, dass bestimmte Bereiche, die für einen modernen Englischunterricht relevant sind, nicht berücksichtigt werden. Zum Beispiel spielen die verschiedenen Elemente einer Kommunikation, vor allem diejenigen, die für den Erfolg oder Nichterfolg der Kommunikation bestimmend sind, keine Rolle; es werden keine

Strategien eingeübt, die zum Vertreten eigener Standpunkte wichtig sind; in der schriftlichen und mündlichen Kommunikation fehlt das Einüben von Intensitätsgraden, vor allem aber wird das Phänomen *Global English* unberücksichtigt gelassen. *Global English* ist eben nicht mit dem *Standard British* oder *American English* vergleichbar, es ist vielfach *culturally void*, bezogen auf die englische und amerikanische Gesellschaft, stattdessen aber oft angereichert durch die Kulturalität des nicht-muttersprachlichen Sprechers. Zu kurz kommen Informationsweitergabe, das Dolmetschen und der so schwierige, aber für die zwischenmenschliche Kontaktaufnahme wichtige *small talk*.

Besonders kritisiert wird die fehlende Vermittlung von interkulturellem Können, das sich eben nicht, wie manche meinen, dann von selber einstellt, wenn man die Grammatik beherrscht und über ein ausreichendes Vokabular verfügt. Auch ein nur bi-lateral orientiertes interkulturelles Können (z. B. Deutschland – United Kingdom) reicht nicht angesichts der Tatsache, dass in den meisten Kommunikationssituationen, in denen Englisch das Medium der Verständigung ist, der *native speaker*, wenn überhaupt anwesend, in der Regel in der Minderheit ist.

Die Kritik ist, zumindest in Teilen, sicher nicht unberechtigt. Die Ursachen dafür sind vielfältig. Eine ist darin zu suchen, dass den meisten Lehrern Verwendungssituationen in Wirtschaft, Industrie, Politik nur bedingt vertraut sind. Das kann man ihnen auch nicht vorwerfen; die Gründe sind in der Ausbildung durch die Fachwissenschaft zu suchen, aber auch in den verbreiteten Bildungsvorstellungen, wie sie noch immer unter Bildungsverwaltern und Richtlinienautoren und in weiten Teilen der Lehrerschaft anzutreffen sind. Das spiegelt sich dann wider in den Unterrichtsthemen, den verwendeten Materialien und in den didaktischen Entscheidungen, vor allem für die gymnasiale Oberstufe.

Der Unterricht, wie er seit langer Zeit für die Schule charakteristisch ist, entsprechend den Schulstufen unterschiedlich deutlich ausgeprägt, ist trotz aller Innovationen nicht mehr zeitgemäß. Man mag das bedauern und den Verfall beklagen. Aber die Verhältnisse und die Anforderungen an das Sprachkönnen haben sich verändert; auch die Vorstellungen der Lerner und Abnehmer. Eine junge Auszubildende mit Abitur, in der Fa. Degussa, formulierte das so: *Ich hätte mir mehr an Sprache und mehr andere Sprachen gewünscht. Ihr war die Beschränkung der einen Sprache auf die Betrachtung der Literatur und die einschlägige Diskussion zu wenig; sie vermisste Vorbereitung auf die Anforderungen des Berufs, und sie hätte gern mehrere Sprachen jenseits des üblichen Angebots gelernt.* Der Autor, noch aus der alten Schule, bedauert die Veränderungen sehr, zumal er selber, wie er glaubt, mit nicht geringem Erfolg (er mag sich täuschen) Englischunterricht in der traditionellen Form als auf die Auseinandersetzung mit der englischsprachigen Literatur hin orientiert verstanden hat. Aber es wäre ungut, die Augen vor den veränderten und erweiterten Anforderungen der heutigen Zeit zu verschließen. Was heute an sprachlichem Können und Sprachwissen für eine gelungene Kommunikation in der fremden Sprache verlangt wird, steht den Zielvorgaben früherer Jahre in keiner Weise nach; die Anforderungen sind zum guten Teil erheblich höher und komplexer als früher, in keinem Falle aber weniger ‚wert‘, nur weil nützlich und praktisch verwendbar.

#### 6. *Die Schwierigkeiten des gegenwärtigen Englischunterrichts*

Die Schwierigkeiten des gegenwärtigen Englischunterrichts liegen in der Vielfalt der Aufgaben, in der unzureichenden Vorbereitung der Lehrer auf die Bewältigung dieser Aufgaben



auf der Universität (mit der noch immer sehr stark literarisch orientierten inhaltlichen Ausrichtung) und in der zweiten Phase, aber auch in der Unklarheit der Zielbestimmung:

- Fremdsprachenunterricht als Persönlichkeitsbildung mit Sprache als Gegenstand der Betrachtung (man vergleiche dazu die allgemein gängigen Begründungen für den Lateinunterricht; der Englischunterricht hat sich seit seiner Aufnahme in den Kanon der gymnasialen Schulfächer immer bemüht, seine Bildungsträchtigkeit gegenüber den klassischen, den alten Sprachen zu beweisen, daher die teilweise noch heute nachwirkende Betonung der formalen, d. h. der grammatischen Bildung).
- Oder: Fremdsprachenunterricht unter dem Gesichtspunkt der Funktionalität, d. h. der praktischen Verwertbarkeit; also Vermittlung eines Sprachkönnens auf (hoffentlich) hohem Niveau, was die Beherrschung kommunikativer Strategien (mündlich/schriftlich) einschließt, gekoppelt mit sicherem, nicht nur bi-lateralem, sondern multi-lateral orientiertem interkulturellem Können.
- Oder: Eine Kombination aus beidem, d. h. Ausbildung eines Sprachkönnens auf hohem Niveau mit dem Ziel praktischer Verwertbarkeit an Gegenständen, die zugleich der Persönlichkeitsbildung und der Bildung ganz allgemein dienen.

### *7. Klare Zielbestimmung notwendig*

Was wäre zu tun? Notwendig wäre zunächst eine klare Zielbestimmung dessen, was der Englischunterricht (und der Sprachunterricht ganz allgemein) bewirken soll, in welchem Verhältnis die großen Teilaufgaben – Sprachunterricht zur Einführung in die fremde Kultur und damit Persönlichkeitsbildung und Sprachunterricht zur Vermittlung

eines vorwiegend auf praktische Verwertbarkeit orientierten Sprachkönnens – zueinander gewichtet werden sollen. Es wäre fatal, wenn der Bildungsaspekt ausgeblendet oder dem funktionalen Aspekt nachgeordnet werden würde. Dies käme einer bedenklichen Verarmung des Angebots gleich und würde die jungen Menschen eben nicht auf die Anforderungen der neuen europäischen Wirklichkeit und die Globalisierung ausreichend vorbereiten. Ohne Bezugsrahmen, den nur eine auf Bildung hin ausgerichtete Schule vermitteln kann, wäre die Orientierung in der sich entwickelnden neuen Welt nur schwer möglich. Die Schule muss nicht nur die Bandbreite menschlichen Wissens und menschlicher Erfahrungen und Erkenntnisse vorstellen und Möglichkeiten für eine begründete persönliche Zukunftswahl aufzeigen, sie muss auch Orientierungshilfen in Form von – modern gesprochen – *benchmarks* vermitteln, mit Hilfe derer der eigene Standort ermittelt und die persönliche Wegerichtung ausgemacht werden kann. Die Kenntnis von Sachverhalten und Zusammenhängen ermöglicht erst das Verstehen der Folge von Handlungen und macht begründete Entscheidungen möglich. Darum ist die Befassung mit Literatur, in der die Grundfragen des Lebens abgehandelt werden, unverzichtbar. Die jungen Menschen erhalten dadurch die Gelegenheit, auf neutralem Boden sozusagen, über sich selbst und sie bewegende Fragen nachzudenken und zu sprechen. Fremdsprachliche Literatur bietet zudem die Erfahrung, dass die Welt und das menschliche Zusammenleben auch anders beschrieben und dargestellt werden können, als man es aus der eigenen kulturellen Bedingtheit und Prägung heraus gewohnt ist und für richtig hält. Dieser Perspektivwechsel, den Lernern bewusst gemacht, ist für ihre Persönlichkeitsbildung von unschätzbarem, formenden Wert.

Diese grundsätzliche Entscheidung für Bildung gegen eine Entwicklung, die ausschließlich auf verwertbares Wis-

sen und anwendbare Fertigkeiten ausgerichtet ist, besagt noch nichts über den Kanon dessen, was aus den großen Bereichen Literatur, Landeskunde und dem Fundus an Wissen und Erfahrungen der Englisch sprechenden Länder weitergegeben werden sollte oder muss. Shakespeare muss nicht notwendig immer zentrales Angebot sein, zumal Shakespeare oft auch im Deutschunterricht gelesen wird. Möglicherweise genügen Ausschnitte (z. B. die Reden, in denen Sprache wirksam eingesetzt wird, um Dinge zu erreichen, zu argumentieren etc.), um neugierig zu machen und zu eigener Erkundung anzuregen. Ob überhaupt ein Kanon sinnvoll ist (etwa à la Schwanitz, der im Wesentlichen nicht einen sprachspezifischen Kanon aufstellt, sondern einen allgemeinen Bildungskanon) oder nicht, setzt Abstimmung zwischen den Sprachfächern und den sprachabhängigen Fächern voraus und hängt letztendlich davon ab, was denn ganz allgemein mit schulischer Bildung erreicht werden soll. Letztendlich ist jeder Lektürekanon auch immer eine sehr subjektive Auswahl desjenigen, der diesen Kanon zusammenstellt, und ist daher nur bedingt als objektive Größe verbindlich. Grundsätzlich sollte mit der Bandbreite der kulturellen Äußerungen exemplarisch, d. h. an herausragenden Beispielen, bekannt gemacht werden. Davon ausgehend muss selbständiges Weiterlesen verpflichtend gemacht werden.

Gleichzeitig aber ist es nur billig, vom schulischen Fremdsprachenunterricht auch eine angemessene Vorbereitung auf die sprachlichen Anforderungen, denen junge Leute in Zukunft mehr als bisher ausgesetzt sein werden, zu verlangen. Schließlich ist die Schule auch eine Serviceeinrichtung für die Gesellschaft, in deren Rahmen der Fremdsprachenunterricht seinen Beitrag zu leisten hat. Fremdsprachenkenntnisse sind heute ein wesentliches Auswahlkriterium bei der Vergabe von Chancen auf dem Arbeitsmarkt, wobei Englisch als *conditio sine qua non* vo-

rausgesetzt wird, allerdings spielt die weitere Fremdsprache, über die man verfügt, oftmals die ausschlaggebende Rolle. Ferner: Firmen begnügen sich heute nicht mit der Behauptung in einer Bewerbung, dass man des Englischen (oder einer anderen fremden Sprache) in Wort und Schrift mächtig sei; man prüft nach. Aus der Erfahrung bei diesen Nachprüfungen erklärt sich die Kritik an dem begrenzten Sprachkönnen von Schulabgängern, auch von Abiturienten. Man könne zwar die Charakteristika einer Kurzgeschichte benennen, aber keinen Geschäftsbrief verfassen, könne einem Kunden die eigene Fabrikation nicht erklären oder in Verhandlungen effektiv Interessen der Firma vertreten oder gar eine Sitzung moderieren.

Es geht also darum, beide Aufgabenbereiche – nämlich den Umgang mit der Literatur und Kultur des fremden Landes und die sprachliche Vorbereitung auf die Anforderungen der Berufswelt, auf eine angemessene Teilhabe am öffentlichen Leben (*European Citizenship*) – miteinander zu verbinden. Das ist möglich, setzt aber eine andere Umgangsweise mit den traditionellen Inhalten einerseits und darüber hinaus eine thematische Öffnung voraus. Es geht heute nicht mehr nur um die Vorbereitung auf ein Anglistikstudium (oder ein anderes Sprachstudium), weswegen manche lieb gewordenen Dinge (Gattungsprobleme, literaturhistorische Aspekte) durchaus weniger gewichtig als bisher oder gar nachrangig sein können. Es geht auch um einen Sprachunterricht für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die Jura, Maschinenbau, Wirtschaftswissenschaften oder Medizin studieren oder eine Lehre in einer Großbank machen wollen und für die gesicherte Kenntnisse und Sicherheit in der angemessenen Verwendung der fremden Sprache entscheidend für den Eintritt in die Berufswelt und den beruflichen Erfolg sind. Sie müssen befähigt werden, intelligent mit der Sprache umzugehen. Das können sie an sprachlichen Vorbildern, unter anderem solchen aus der Literatur

lernen, an Beispielen, die zeigen, wie man argumentiert, interveniert, eine Meinung vertritt, für etwas wirbt, auch wie man Meinungen umdrehen und beeinflussen kann. Gleichzeitig bietet die Auseinandersetzung mit Literatur in der Schule ausreichend Gelegenheiten, die erworbene Sprachkompetenz (so begrenzt sie zum jeweiligen Zeitpunkt auch sein mag) im genannten Anforderungssinne zu erproben und die Tauglichkeit des Gelernten zu testen.

Das setzt aber, wie gesagt, einen anderen Umgang mit den traditionellen Inhalten voraus. Der Unterricht muss Anlässe schaffen, die zur Sprachverwendung herausfordern. Nicht das Frage- und Antwortspiel, vom Lehrer gesteuert, ist gefragt, sondern der Impuls, der herausfordert, sich zu äußern, zu widersprechen, zu begründen, nachzufragen. Dazu gehören auch die äußeren Formen eines solchen sachbezogenen Diskurses, z. B. die Moderation mit den dazu gehörenden sprachlichen, z. T. standardisierten Vorgehensweisen. Hierher gehören alle Formen der Erprobung des erreichten Sprachkönnens, wie Rollenspiel, Dialogschulung, *debating* etc. Das gibt es leider viel zu wenig.

In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass die Standards, die für die Fremdsprachen in der Hauptschule und für den Mittleren Schulabschluss entwickelt wurden, nicht nur einen Normierungseffekt haben, der möglicherweise wünschenswert ist, der aber gleichzeitig wegen der Output-Orientierung der Standards und dem daraus resultierenden Zwang zur Nachprüfung auch zu einer Verengung des Unterrichts auf die Erreichung der Standards hin führt und damit wenig oder kaum Zeit für Aktivitäten der angedeuteten Art lässt.

## 8. Neubestimmung der Lehrerrolle

Es versteht sich von selbst, dass die Rolle des Lehrers neu bestimmt werden muss. Er sorgt für die Anlässe und Impulse, er organisiert die äußeren Formen der Diskussion und Auseinandersetzung mit den Texten. Dabei hat er sowohl die inhaltliche Auseinandersetzung als auch die sprachliche Förderung der Lerner im Auge. Ohne eine entsprechende Vorbereitung auf der Universität und in der zweiten Phase kann das allerdings nicht gelingen. Offen bleibt natürlich die Frage, ob die angestrebten Bachelor- und Masterstudiengänge überhaupt eine angemessene Vorbereitung auf das umfassende Aufgabenfeld eines Fremdsprachenkurses vermitteln können, zumal noch immer nicht eindeutig klar ist, ob es eine selbständige zweite Phase geben wird und wie sie inhaltlich ausgefüllt sein soll. Nach einem Beschluss der KMK soll der Bachelor bereits die Berufsfähigkeit, auch für den Lehrberuf, verleihen.

Und eine weitere Voraussetzung muss gegeben sein. Der schulische Sprachlehrgang muss von Anfang an wesentlich darauf angelegt sein, die Sprache in der Anwendung zu vermitteln. Das bedeutet, dass die Organisation des Lehrgangs nach grammatischen Kriterien zugunsten einer Progression, die sich aus Sprechanlässen und Sprachaufgaben ergibt, geändert oder doch wenigstens relativiert wird. Die Anlässe und Sprachaufgaben sind in den Anforderungen spiralförmig aufsteigend angeordnet; das (schon) Gelernte wird bei jeder neuen Sprachaufgabe angewendet und gesichert, gleichzeitig aber angereichert durch neue Sprachelemente, die für die Bewältigung der nächsten Sprachaufgabe notwendig sind. Sprache wird durch ihre Anwendung erworben.

Ein solcher Ansatz wirkt zweifach motivierend: Der Lerner erfährt, dass Lexis und Grammatik nicht abstrakte Größen sind, sondern dass man damit etwas anfangen,

nämlich anderen etwas mitteilen, also Inhalte übermitteln kann. Gleichzeitig aber erfährt er, dass ohne die Beherrschung bestimmter Formalia (*grammar, usage, lexis*) seinen Mitteilungswünschen Grenzen gesetzt sind, dass es darum sinnvoll ist, sich diese anzueignen. Hier wird deutlich, worauf es ankommt. Es ist wichtig zu wissen, wie man Sprache einsetzt: Was leisten Strukturen in Hinsicht auf meine Mitteilungsabsicht, wie setzt man sie strategisch ein, wozu dienen die einzelnen Strukturen und Wendungen bis hin zu den *gambits*? Dazu gehört *language awareness*, die Einsicht in das Funktionieren von Sprache. Gleichzeitig wird Sprachbetrachtung (einstmals die sog. formale Erziehung) nicht ausgeklammert; sie bekommt nur einen anderen Stellenwert und eine andere Ausrichtung und wird so für den Lerner einsichtig und relevant. Die Wahl der richtigen Struktur, der angemessenen Register und Intensitätsgrade, die passende Wortwahl werden als wichtig erkannt, um sich effektiv mitzuteilen. Dieser Ansatz ist für Lehrer einsichtiger als die reine, nicht primär anwendungsbezogene formale Sprachvermittlung. Dabei sind Kontakte mit anderen Nutzern der englischen Sprache (z. B. in europäischen Projekten im Rahmen von *Comenius*, einem der Sprachenförderprogramme im Rahmen der SOKRATES-Aktion der Europäischen Union für verschiedene Adressatengruppen) und mit Muttersprachlern von Nutzen. Fremdsprachenunterricht muss von der Grundschule an in diesem Sinne konzipiert werden. Erste Ansätze gibt es bereits, etwa in den Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule in Baden-Württemberg oder in den gemeinsamen Lehrplänen einiger junger Bundesländer. In diesem Zusammenhang sei auch auf die Überlegungen zu einer Neufassung der Ausbildung von Grundschullehrern zum Fremdsprachenlehrer hingewiesen, z. B. in Baden-Württemberg und anderswo.

## 9. Interkulturelles Können vermitteln

Die beschriebene Sprachkompetenz wäre nur bedingt realitätstauglich, wenn sie nicht gleichzeitig mit einer interkulturellen Kompetenz verbunden wäre. Die interkulturelle Kompetenz, besser das interkulturelle Können, stellt sich nicht von selbst ein, es muss vermittelt werden. Angesichts der globalen Verwendung des Englischen als Verkehrssprache genügt die bilaterale Ausrichtung auf Großbritannien oder die USA nicht; sie muss allgemeiner Natur sein, weil in den meisten Kommunikationssituationen die Partner oftmals keine *native speakers* sind. Um in solchen Situationen bestehen zu können, sind neben Offenheit und Sensibilität für andere kulturelle Prägungen als die eigene Kenntnisse des Landes der Gesprächspartner notwendig und hilfreich. Der Begriff Landeskunde ist aus uneinsichtigen Gründen durch interkulturelle Kompetenz ersetzt worden; um landeskundliche Kenntnisse geht es aber.

Vor allem aber sind sprachliche Fähigkeiten gefragt, um die Regeln der Kommunikation, des Miteinander-Umgehens und der Kooperation auszuhandeln. Das ist eine wesentliche Kompetenz in allen Bereichen des Berufslebens. Von besonderer Bedeutung ist die Tatsache, dass Englisch überwiegend als Fremdsprache (EFL) verwendet wird, weitgehend *void of British and American culture*, dafür fast immer angereichert durch die Kultur des nicht-muttersprachlichen Nutzers. Daraus ergeben sich leicht Missverständnisse, die den Erfolg einer Kooperation oder Verhandlung ernsthaft gefährden können. Darauf müssen Schüler zumindest aufmerksam gemacht und auf ein entsprechendes sprachliches Krisenmanagement vorbereitet werden. Diese Aufgabe eines modernen Englischunterrichts ist bisher wesentlich vernachlässigt worden.



## 10. Erwerb weiterer Sprachen

Ein letzter Aspekt: Die Meinung, mit Englisch allein könne man sich auf dem Arbeitsmarkt und ganz allgemein im nachschulischen Leben behaupten, ist relativ weit verbreitet, vor allem unter den jungen Menschen, die sich der Mühe des Sprachenlernens (vor allem Spracherwerb nach den traditionellen Methoden) nur ungern unterwerfen. Das hat einmal zu tun mit der für die Lernenden geringen Relevanz dessen, was die Schule vermittelt und wie sie es vermittelt. Es hat auch mit einem Korrektur- und Bewertungssystem zu tun, das eher abschreckt als motiviert. Man will sich die Gesamtzensur nicht verderben. Gleichwohl ist der Erwerb weiterer Sprachen neben Englisch von großer Bedeutung für die persönlichen Chancen auf dem Arbeitsmarkt, für die Teilhabe am öffentlichen Leben in Europa und für die persönliche Lebensgestaltung (s. o.). Da Englisch in der Regel die erste Fremdsprache ist, die angeboten wird, kommt dem Englischunterricht eine besondere Rolle zu: Er muss auf das Lernen weiterer Sprachen vorbereiten, indem er den Prozess des Spracherwerbs bewusst macht und Methoden des Lernens für den Erwerb weiterer Sprachen bereitstellt. Dies gilt grundsätzlich auch für andere erste Sprachen (z. B. Französisch in den Grenzgebieten zu Frankreich).

Hierher gehört ganz allgemein die Entwicklung eines Sprachbewusstseins (*language awareness*), was allerdings Aufgabe auch der anderen sprachlichen Fächer ist. Im Fremdsprachenunterricht geht es vor allem darum, das in der einen Sprache Gelernte für das Lernen weiterer Sprachen fruchtbar zu machen. Für dieses sog. laterale Lernen ist Englisch in aller Regel die *lead-in* Sprache. Das muss in der Didaktik des Englischunterrichts und in den Vermittlungsmethoden berücksichtigt werden. Neben der Vermittlung der englischen Sprache im engeren Sinne muss es also auch um die Vermittlung von Lernstrategien, Metho-

den und Kenntnissen, Ähnlichkeiten und Verwandtschaften zwischen Sprachen gehen, die das Lernen weiterer Sprachen erleichtern. Von den Lernenden ist ein solcher Transfer nur in Ausnahmefällen zu erwarten. Der Lehrer muss auf diesen Transfer gezielt in seinem Unterricht aufmerksam machen, wo immer es sich anbietet. Voraussetzung ist allerdings, dass er auf diese Aufgabe in seiner Ausbildung vorbereitet wird. Da die meisten Lehrer heutzutage monolingual sind, d. h. nur die eine Sprache, nämlich Englisch (oder Französisch etc.), unterrichten, sind sie für diese Art von Transfer nicht ausreichend sensibilisiert. Zu fordern wäre daher, dass jeder Sprachlehrer, egal welche Sprache er später unterrichtet, eine weitere Sprache während seiner Ausbildung erwirbt, um anhand eigener Lernerfahrungen und durch die gewonnene Einsicht in Beziehungen zwischen Sprachen diesen Transfer selber leisten zu können und ihn für seinen Sprachunterricht gezielt zu nutzen. Laterales Lernen ist eine wichtige Hilfe für den Erwerb weiterer Sprachen und wirkt deshalb bei Lernenden motivierend.

### *11. Kooperationen verbessern*

Diese schulinterne Kooperation zwischen den verschiedenen Sprachen ist bei gutem Willen leicht zu organisieren. Ebenso wichtig ist aber die vertikale Kooperation zwischen den verschiedenen Schulstufen und Schulformen. Noch immer bestehen zwischen den verschiedenen Schulstufen und -formen Brüche. Fremdsprachenunterricht in unserem Bildungssystem ist aber als ein Kontinuum zu verstehen, das in der Grundschule – oder früher – beginnt und über die Schule hinaus andauert. Jede Stufe muss sich als Teil dieses Kontinuums verstehen. Dazu gehört, dass die jeweiligen Teilabschnitte im Fremdsprachenlehrgang miteinander

der korrespondieren und sich nicht als Einzelveranstaltung verstehen. Solche Brüche sind unökonomisch, weil sie den Lernfortschritt behindern und demotivieren. Jede Stufe muss das vorher Gelernte aufnehmen und darauf aufbauen. Auf diese Weise sind die noch bestehenden Brüche im System zwischen Schulstufen und Schulformen zu heilen und Übergänge angstfrei zu gestalten. Das verlangt einen Lehrer, der in seiner Ausbildung an der Universität und im Seminar die spezifischen Aufgaben, Ziele und Verfahren der jeweils anderen Schulstufen und -formen möglichst durch eigene Anschauung und Praktika kennen- und anzuerkennen gelernt hat.

## *12. Probleme der „Bildungsstandards“*

Eine abschließende Bemerkung. Die Diskussion in der Folge von PISA hat zur Forderung nach verbindlichen Standards für die verschiedenen Schulstufen geführt. Inzwischen liegen Standards für den Fremdsprachenunterricht für den mittleren Schulabschluss (10. Jahrgangsstufe) und für den Hauptschulabschluss vor. Ohne auf die Diskussion über die Standards im Einzelnen einzugehen, soll auf wichtige Aspekte hingewiesen werden.

Die Setzung der Standards ist wesentlich eine administrative Aktion. Sie sollen der Feststellung, d. h. der Überprüfung des erreichten Leistungsstandes dienen, sie sollen die Vergleichbarkeit zwischen Schulen, Regionen und Bundesländern sicherstellen, den Unterricht verbessern und sie sollen Anhaltspunkte dafür liefern, inwieweit Schulen ihrer Aufgabe gerecht werden. Damit werden Standards ganz wesentlich zum Instrument der administrativen Kontrolle. Dem entspricht auch die angestrebte interne und externe Evaluation. Die Standards sind so angelegt, dass ihr Erreichen überprüft werden kann, nach Klieme möglichst

durch standardisierte Tests, die allerdings erst noch ausgearbeitet werden müssen.

Auch die Standards sind noch nicht endgültig; die vorliegenden basieren auf der Erfahrung von Lehrern der einzelnen Schulstufen und Schulformen.

In diesem Zusammenhang sind die Erfahrungen mit Standards in anderen Ländern interessant. In England zum Beispiel gibt es eine zentrale Stelle, beim Bildungsministerium angesiedelt, die das Erreichen der Standards überprüfen und die Testergebnisse der Schulen vergleichen soll. Bei Lehrern gibt es zunehmend Vorbehalte. Der Spruch *Standards lead to testing, testing leads to stress* stammt aus Großbritannien. In Wales wurden Standards als verbindliche Vorgaben nicht zuletzt deswegen wieder abgeschafft. Hinter dem Testen und den Schulvergleichen steht der etwas naive Glaube, dass es eine objektive Beurteilung von Sprachleistungen geben kann. Deren Beurteilung ist aber wesentlich vom Sprachkönnen des Lehrers und von seiner pädagogischen Einstellung zu seinen Lernern abhängig. Die den vorliegenden Standards beigefügten Musteraufgaben lassen eine Bandbreite von Lösungen zu, die ganz unterschiedlichen Anforderungsniveaus zugeordnet werden können. Diese Zuordnung muss aber der Lehrer vollziehen, was zu einer Bandbreite von Urteilen führt.

Ferner: Standards beschreiben auch nicht den Unterricht, nicht den *in-put*, sondern das Ergebnis, die erwartete Leistung. Es steht dem Lehrer, der Schule oder den Ländern frei, auf welchem Weg sie die gesetzten Standards erreichen wollen. Die Länder können das zum Beispiel durch Richtlinien tun. Wenn aber das Erreichen der Standards per Testverfahren überprüft wird, dann liegt es nahe, dass solche Unterrichtsmethoden und -verfahren zum Zuge kommen, die auf die Anforderungen am ehesten vorbereiten. Das kann sehr erfolgreich durch Frontalunterricht, durch Einschleifen von sprachlichen Items erfolgen, wie

durch die PISA-Studie belegt wird. Damit ist aber eine kommunikative und interkulturelle Sprachkompetenz und mit den Mitteln eines innovativen Ansatzes, wie weiter oben beschrieben, nur bedingt erreichbar. Jeder Lehrer wird bemüht sein, die Standards zu erreichen, vielleicht begnügt er sich auch damit, und er wird auf Methoden zurückgreifen, die besonders erfolgversprechend sind. Rollenspiel, *debating*, unterschiedliche Sprachaufgaben, die individuelle Lösungen zulassen, ja sogar herausfordern, werden in den Hintergrund treten. Standards wirken so gesehen eher einengend als befördernd.

Wenn Sprachunterricht und Spracherwerb ein Kontinuum darstellen, das möglichst früh, spätestens in der Grundschule beginnt und über die verschiedenen Schulstufen und Abschlüssen und darüber hinaus reicht, dann sollte in den Standards dieses Kontinuum sichtbar werden. Das trifft für die Standards für den mittleren Schulabschluss (immerhin Jahrgangsstufe 10) nicht zu. Sie lassen einen Bezug zu den Anforderungen des Faches, formuliert im ersten Kapitel der Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA), nicht erkennen. Ähnliches gilt auch für die zuletzt vorgelegten Standards für die Grundschule (Deutsch, Mathematik; Standards für die Fremdsprache liegen noch nicht vor) und die Hauptschule (Fremdsprachen). Auch bei ihnen fehlt der Zusammenhang mit der vorausgegangenen Schulstufe. Es wird an keiner Stelle erwähnt, dass die vorliegenden Standards für die Grundschule Ausgangsbasis für die folgenden Schulstufen sind. Sie stehen isoliert ohne erkennbare Verknüpfung nach oben und unten.

Besonders gravierend ist die Tatsache, dass die vorliegenden Standards sich ausschließlich auf den verwendungspraktischen Aspekt der Sprachkompetenz beschränken. Der ästhetische Bereich ist fast völlig ausgeklammert. Damit ist die Beschäftigung mit Literatur für die Jahrgänge bis zum Mittleren Schulabschluss nur schwer vorstellbar,

schon allein deswegen, weil man die Schüler auf die Tests zum Nachweis des Erreichens der Standards intensiv vorbereiten muss. Fazit: Die Standards, wie sie in der bisherigen Form vorliegen, sind wenig geeignet, den Gedanken der Persönlichkeitsbildung durch eine Auseinandersetzung mit Literatur und durch Landeskunde zu erreichen.

Schließlich: Die Standards geben kaum Hinweise auf den konkreten Unterricht. Die Konkretisierung wird, wie bereits angedeutet, den Ländern oder dem einzelnen Lehrer oder den Fachkollegen an der Schule überlassen. Im Abschnitt 1 der Standards mit dem Titel *Der Beitrag der ersten Fremdsprache zur Bildung* heißt es, dass sich die Standards auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen beziehen, der „ausgehend von Verwendungssituationen der Sprache Niveaustufen des Sprachkönnens benennt und beschreibt. Dies lässt Traditionen des schulischen Fremdsprachenlernens, die von Lexik, Grammatik und Textstrukturen ausgingen, in der Darstellung der Standards in den Hintergrund treten.“ Das bedeutet doch aber nichts anderes, als dass man mit den Standards einen anderen Fremdsprachenunterricht als bisher initiieren will. Wenn dem so ist, dann ist es sinnvoll, den Standards eine Beschreibung des erwarteten neuen Ansatzes für die Vermittlung von Fremdsprachen anzufügen. Das ist die Kommission schuldig geblieben. Die Länder werden entsprechende Richtlinien oder Handreichungen herausgeben, z. T. schon geschehen, weil man den Lehrern Hinweise für die Gestaltung des Unterrichts geben muss. In einem Bundesland hat man die dort geltenden Richtlinien mit den Standards für den Mittleren Schulabschluss verglichen und festgestellt, dass eigentlich nichts zu ändern sei, da die Richtlinien ein Mehr gegenüber den Standards aufweisen. Das wird wahrscheinlich für andere Bundesländer ebenso gelten, was letztlich bedeutet, dass man so weitermachen kann wie bisher. Hier wäre eine Beschreibung des ‚neuen‘

Unterrichts dringend erforderlich gewesen. Unberücksichtigt bleiben auch die Variablen, die den Unterricht bestimmen: Zahl der Schüler, Anzahl der Wochenstunden, Sprachkönnen des Lehrers, Motivation der Schüler etc., und vor allem die Anerkennung, dass scheinbar ‚unprofitable‘ Aktivitäten im Sprachunterricht, wie weiter oben beschrieben, den Lernerfolg signifikant befördern können. Studien zu Standards in den USA, Australien, United Kingdom und Kanada lassen die Einengung des unterrichtlichen Geschehens auf die Vorbereitung auf die Überprüfungstests erkennen. Standards in der bisherigen Form verbessern nicht den Fremdsprachenunterricht an unseren Schulen; sie sind, so wie sie jetzt konzipiert sind, primär ein Instrument administrativer Kontrolle.

### *13. Fazit*

Es ist unbestritten, dass der Fremdsprachenunterricht sich mehr als bisher geschehen öffnen muss, nicht nur für andere Themen, sondern auch für erweiterte Zielsetzungen, die sich aus den erhöhten und veränderten Anforderungen an das Sprachkönnen in allen Lebensbereichen ergeben.

Das setzt eine andere als eine wesentlich formal-grammatische Unterrichtsorganisation voraus: Ausgehend von konkreten Kommunikationsaufgaben wird Sprache in der Anwendung erworben, Lexik und Grammatik werden entsprechend den jeweils aufgabenorientierten Notwendigkeiten vermittelt. Die Progression ergibt sich aus den Anlässen für die schriftliche oder mündliche Kommunikation. Der formale Aspekt des Spracherwerbs wird dadurch nicht entwertet; er geht der Anwendung nur nicht voraus, sondern wird in einem zweiten Schritt vermittelt, und zwar dann, wenn die beabsichtigte Mitteilung dies zwingend verlangt.

Fremdsprachenunterricht ist als ein Kontinuum zu begreifen, das in der Grundschule – besser früher – beginnt und über die Schule hinaus andauert. Die jeweiligen Abschnitte in diesem Kontinuum müssen aufeinander aufbauen, miteinander korrespondieren, da Brüche unökonomisch sind und demotivierend wirken. Das Zusammenwirken der Schulformen und Schulstufen ist zwingend geboten.

Der Englischunterricht muss sich mit dem Phänomen *Global English* und den vielfältigen Varianten des Englischen (*World Englishes*) und den daraus resultierenden Konsequenzen befassen.

Gleichfalls ist die Vermittlung kultureller Kompetenz und kulturellen Könnens zu überdenken; sie darf nicht mehr nur auf Großbritannien und die USA begrenzt bleiben, sie muss auf Kommunikationssituationen vorbereiten, in denen die Partner keine Muttersprachler sind. Diese Situationen sind zunehmend mehr die Regel in dem Maße, wie Englisch global als Kommunikationsmedium genutzt wird.

Erklärtes Ziel der Bildungspolitik ist die Mehrsprachigkeit. Da Englisch in der Regel die erste Fremdsprache ist, die im System angeboten wird, kommt dem Unterricht eine besondere Aufgabe zu: er muss auf weiteres Sprachenlernen vorbereiten, indem er Lernerfahrungen bewusst macht, Sprachlernstrategien vermittelt und auf ihre Anwendung bei weiterem Sprachenlernen hinweist. Er wird dabei gleichzeitig auf Sprachverwandtschaften aufmerksam machen. Diese Vorleistung des Englischunterrichts, Einführung in laterales Sprachenlernen, ist integraler Bestandteil eines modernen Englischunterrichts.

Der Bildungsauftrag der Schule – Persönlichkeitsbildung und Transfer von solchen Strategien und Bereitstellung von Einsichten und Kenntnissen, die zur Gewinnung eines eigenen Standpunktes beitragen und zu begründeten Entscheidungen befähigen – bleibt trotz stärkerer Ausrichtung auf die Verwendbarkeit der gelernten Sprache weiterhin



gültig. Die Schule ist in aller Regel die letzte Möglichkeit, die ganze Bandbreite von kulturellen Leistungen, Wertvorstellungen, Überzeugungen und Haltungen zu erfahren und daran den eigenen Standpunkt zu gewinnen. Das bedeutet nicht eine Abkehr von traditionellen Themen, sondern eher eine andere Umgangsweise mit diesen Themen, die sich an Anforderungen der Arbeitswelt und der Teilhabe am öffentlichen Leben orientiert. Unbeschadet der berechtigten Erwartungen der Abnehmer von schulischem Fremdsprachenunterricht muss weiterhin gelten, dass schulischer Fremdsprachenunterricht mehr ist als eine lineare Vorbereitung auf betriebliche oder sonstige Anforderungen an das Sprachkönnen.

Standards als Kontrollinstrument wirken sich einengend auf die Gestaltung des Unterrichts aus. Sie befördern nicht einen Unterricht, der für unterschiedliche Möglichkeiten des Spracherwerbs offen ist, sondern verlangen die zielgerichtete Einübung von überprüfbaren Fertigkeiten und Kompetenzen, die abtestbar sind.

Das schließt wichtige Bereiche aus. So fehlt den vorliegenden Standards nicht nur die ästhetische Komponente, sondern es fehlen auch präzise, über Allgemeinheiten hinausgehende Aussagen zur interkulturellen Kompetenz und vor allem zum interkulturellen Können, die, weil nicht testbar, in den Aufgabenbeispielen nicht vorkommen.

Die Vorstellung, das Erreichen von Standards objektiv feststellen zu können, ist irrig. Sprachkönnen und seine Bewertung unterliegen einer Reihe von Variablen, die sich einer objektiven Beurteilung weitgehend entziehen.

Es ist unstrittig, dass sich die Rolle des Lehrers ändern muss; Unterricht muss stärker lernerorientiert angelegt sein. Der Lerner muss als Partner im Prozess des Spracherwerbs verstanden werden. Der Lehrer ist weniger Dirigent in diesem Prozess als Organisator von Lernmöglichkeiten, in dem er Anlässe für die Anwendung der

Zielsprache bereitstellt. Er ist damit nicht aus der Verantwortung für den Lernfortschritt entlassen, sondern wirkt dadurch am Lernfortschritt mit, dass er den Spracherwerb unterstützend und durch Bereitstellung von Sprachdaten und Informationen befördert.

Es ist sicher notwendig, dass sich die Lehrerbildung wandelt. Eine nur fachwissenschaftliche Ausbildung mit Einführung in die Praxis im Seminar reicht nicht mehr aus. Die Ausbildung muss sich an den veränderten Anforderungen an das Sprachkönnen der Schulabsolventen orientieren und muss den erweiterten Erwartungen der Lernenden Rechnung tragen. Hierzu gehört die Ausweitung der thematischen Angebote in den Lehramtsstudiengängen, die über die reine Literaturwissenschaft und Literaturbetrachtung hinausführen. Das entspricht den Erwartungen der Lerner, die sich nicht auf ein Sprachstudium vorbereiten wollen, sondern andere Studiengänge und Ausbildungswege planen. Gleichzeitig muss auf die veränderte Rolle des Lehrers als Vermittler der fremden Sprache vorbereitet werden.

### *Literaturhinweise*

*Brumfit, C. J.* (Hg.): Individual Freedom in Language Teaching: Helping Learners to Develop a Dialect of their Own (2001). – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). *Klieme, E. u. a.*: Zur Entwicklung nationaler Standards – Eine Expertise (2003). – *Crystal, D.*: English as a Global Language (<sup>2</sup>2003). – Goetheinstitut-Inter Nationes/Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (Hg.):. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001)/Europarat Rat für kulturelle Zusammenarbeit. 2000. Straßburg: für die englisch- und französischsprachige Fassung (2000). – *Hübner, W.*: Didaktik der Neueren Sprachen (<sup>2</sup>1933; ND 1965). – *Jenkins, J.*: Which Pronun-

ciation Norms and Models for English as an International Language? *ELT Journal* 52 (1998), S. 119–126. – *Dies.*: The Phonology of English as an International Language (2000). – *Klein, H. G./Stegmann, T.D.*: EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können (2000). – *Leisinger, F.*: Elemente des neu-sprachlichen Unterrichts (1966). – *Mihm, E.*: Die Krise der neu-sprachlichen Didaktik – eine systeminterne Ortsbestimmung (1972). – *Schubel, F.*: Methodik des Englischunterrichts für höhere Schulen (1996). – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (2003). – *Dass.*, Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Haupt-schulabschluss (2004 Entwurf. Stand 23. April 2004). – *Seidlhofer, B.*: A Concept of International English and related Issues: From ‚Real English‘ to ‚Realistic English‘. Provisional Version, Council of Europe Strasbourg (2002).