

Barbara Rommerskirchen

Englisch

kompetent unterrichten

Ein Leitfaden
für die Praxis

HELBLING

Innsbruck • Esslingen • Bern-Belp

Inhalt

Vorbemerkungen zu Zielsetzung und Konzeption	8
---	---

Teil I: Grundlagen für das Planen und Gestalten von Unterricht

Kapitel 1: Unterricht	11
1 Die Lehrperson	11
2 Die Lernenden	15
3 Ziele des Englischunterrichts	17
Kapitel 2: Leitziel interkulturelle Handlungsfähigkeit	21
1 Fremdsprachliches Handeln	21
2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz	22
3 Perspektivwechsel als Prinzip	26
4 Interkulturelle Diskursfähigkeit.....	28
5 Förderung interkultureller Handlungsfähigkeit	29
Kapitel 3: Kompetenzorientierter Englischunterricht	32
1 Der Kompetenzbegriff	32
2 Kompetenzen, Kompetenzbereiche und Kompetenzniveaus	33
3 Kompetenzbereiche in den nationalen Bildungsstandards	36
4 Kompetenzorientierung	40
5 Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung.....	43
6 Kompetenzorientierte Reihenplanung: <i>Backward Design</i>	44
7 Kompetenzorientierte Stundenplanung	47
Kapitel 4: Unterrichtsprinzipien	50
1 Schülerorientierung	51
2 Handlungsorientierung.....	57
3 Inhaltsorientierung	63
4 Stärkung der Mündlichkeit.....	67
Kapitel 5: Transparenz	71
1 Zieltransparenz.....	71
2 Prozesstransparenz.....	74
3 Transparente Erfolgskriterien	75
Kapitel 6: Scaffolding	77
1 Steuerung von Lernprozessen	77
2 <i>Scaffolding</i> als didaktisches Konzept.....	78
3 Bereitstellung sprachlicher Mittel: <i>language support</i>	81
4 <i>Scaffolding</i> in der Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden.....	82

5	<i>Scaffolds</i> für die Interaktion zwischen Lernenden	84
6	<i>Scaffolds</i> für die Textproduktion	85
7	<i>Scaffolds</i> als Verstehenshilfen	87
Kapitel 7: Feedback		89
1	Feedback als Instrument der Lernprozesssteuerung	89
2	Kriterien für ein wirksames Feedback	93
3	<i>Peer feedback</i>	95
4	Selbstbewertung	98
Kapitel 8: Fehlerkorrektur		100
1	Sprachbezogenes Feedback	100
2	Fehlerkorrektur bei schriftlichen Sprachprodukten	101
3	Entscheidungsfelder für den Umgang mit mündlichen Fehlern	102
4	Strategien der mündlichen Fehlerkorrektur	107
5	Weitere Formen des Umgangs mit Fehlern	110
 Teil 2: Aufbau kommunikativer Kompetenzen		
Kapitel 9: Wortschatzerwerb – Theoretische Grundlagen		112
1	Wortschatz	112
2	Das mentale Lexikon	112
3	Was es bedeutet, ein Wort zu ‚können‘	113
4	<i>Chunks</i>	115
5	Zum Verhältnis zwischen Mutter- und Fremdsprache	116
6	Prinzipien der Wortschatzarbeit	118
7	Systematische Wortschatzarbeit	121
8	Inzidenteller Wortschatzerwerb	123
9	Intentionaler Wortschatzerwerb	128
Kapitel 10: Wortschatzarbeit in der Unterrichtspraxis		130
1	Semantisierung unbekannter Wörter	130
2	Einführung eines neuen Wortes	133
3	Wortschatzarbeit im Rahmen von Textarbeit	136
4	Lexikalische Vorentlastung	136
5	Textbegleitende Wortschatzarbeit	138
6	Wortschatzarbeit im Anschluss an die Texterarbeitung	140
7	Vokabeln lernen	141
8	Vokabeln abrufen	146
Kapitel 11: Grammatik		150
1	Wortschatz und Grammatik	150
2	Die Funktion der Grammatik im Fremdsprachenunterricht	151
3	Didaktische Ansätze im Grammatikunterricht	154
4	Kommunikationsorientierte Grammatikeinführung	156

5 Phasen des Grammatikunterrichts	158
6 Übungsformen	159
7 Unterrichtsmodelle	162

Kapitel 12: Rezeptive kommunikative Kompetenzen:

Hör-, Hörseh- und Leseverstehen	173
1 Textrezeption	173
2 Texte verstehen	173
3 Textkommunikation im Unterricht	176
4 Sach- und Gebrauchstexte	178
5 Literarische Texte	181
6 Sprachlernunterstützende Texte	183
7 Rezeptive Kompetenzen fördern	184
8 Prozessorientierung: Das <i>pre-while-post</i> -Modell	187
9 Die <i>pre-(listening- / viewing- / reading-)</i> Phase	189
10 Die <i>while-(listening- / viewing- / reading-)</i> Phase	191
11 Die <i>post-(listening- / viewing- / reading-)</i> Phase	193
12 Progression: Vom Einfachen zum Komplexen	194

Kapitel 13: Auditive Texte verstehen: Hörverstehenskompetenz 198 |

1 Hörverstehen	198
2 Hörintention und Verarbeitungsstile	199
3 Prozessorientierung durch <i>pre-, while- und post-listening activities</i>	201
4 Prozessorientierung durch mehrere Hördurchgänge	205
5 Methodische Kompetenzen	206
6 Schwierigkeitsbestimmende Faktoren	207
7 Unterstützungsmaßnahmen	208

Kapitel 14: Audiovisuelle Texte verstehen:

Die Kompetenz des Hörsehverstehens	210
1 Hörsehverstehen	210
2 Anforderungen beim Rezeptionsprozess	211
3 Rezeptionsintention	212
4 Prozessorientierung durch <i>pre-, while- und post-viewing activities</i>	215
5 Methodische Kompetenzen	219
6 Schwierigkeitsbestimmende Faktoren	221
7 Unterstützungsangebote	222
8 Grundsätze für den Umgang mit Filmen	225

Kapitel 15: Schriftliche Texte verstehen: Leseverstehen 228 |

1 Lesen und Lesekompetenz	228
2 Leseintention und Lesestile	231
3 Prozessorientierung: <i>pre-, while- und post-reading activities</i>	234
4 Methodische Kompetenzen: Lesestrategien und -techniken	241
5 Schwierigkeitsbestimmende Faktoren	244

6	Unterstützungsangebote.....	245
7	Systematische Leseförderung.....	248
Kapitel I 6: Produktive kommunikative Kompetenzen:		
Schreiben und Sprechen.....		
	1	Texte produzieren.....
	2	Generisches Lernen.....
	3	Textkompetenz.....
	4	Kommunikationsgegenstände und Unterrichtsziele.....
	5	Die Fremdsprache als Kommunikationsgegenstand.....
	6	Sachverhalte der realen Welt als Kommunikationsgegenstand.....
	7	Die persönliche Lebens- und Erfahrungswelt als Kommunikationsgegenstand.....
	8	Kulturelle Normen und Werte als Kommunikationsgegenstand.....
	9	Texte als Kommunikationsgegenstand.....
	10	Aufbau und Förderung produktiver Kompetenzen.....
Kapitel I 7: Schriftliche Texte produzieren: Schreibkompetenz.....		
	1	Schreiben.....
	2	Anforderungen bei der schriftlichen Textproduktion.....
	3	Schreiben als mentaler Prozess.....
	4	Schreibschulung im Anfangsunterricht.....
	5	Schreibkompetenz als Textkompetenz.....
	6	Modelltexte.....
	7	Prozessorientierung.....
	8	Methodische Kompetenzen.....
	9	Progression: Vom Einfachen zum Komplexen.....
	10	Unterstützungsmaßnahmen.....
Kapitel I 8: Mündliche Texte produzieren: Sprechkompetenz.....		
	1	Mündliches Sprachhandeln.....
	2	Aufbau und Förderung von Sprechkompetenz.....
	3	Sprechen als mentaler Prozess.....
	4	Anforderungen bei der mündlichen Textproduktion.....
	5	Ausspracheschulung.....
	6	Sprechförderung im Anfangsunterricht.....
	7	Sprechsituationen im Unterricht.....
	8	Prozessorientierung.....
	9	Methodische Kompetenzen.....
	10	Unterrichtsmethoden für die mündliche Textproduktion.....
	11	Umgang mit mündlichen Schülertexten.....
	12	Progression: Vom Einfachen zum Komplexen.....
	13	Unterstützungsmaßnahmen.....

Kapitel 19: Sprachmittlung	325
1 Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht	325
2 Sprachmittlungskompetenz	326
3 Sprachmittlungsaufgaben.....	330
4 Progression: Vom Einfachen zum Komplexen	331
5 Methodische Kompetenzen	336
6 Förderung von Teilkompetenzen.....	338
7 Funktionale Einsprachigkeit in Sprachmittlungsstunden.....	340
Kapitel 20: Leistungen ermitteln und bewerten	343
1 Leistungsbewertung.....	343
2 Funktionen von Leistungsbewertung.....	344
3 Leistungsermittlung.....	345
4 Zielperspektiven der Leistungsermittlung.....	346
5 Lernerfolgskontrollen	346
6 Gütekriterien für Lernerfolgskontrollen.....	347
7 Erstellung von Lernerfolgskontrollen	348
8 Bewertungskriterien	354
9 Korrektur und Bewertung von Klassenarbeiten und Klausuren.....	357
10 Lernerfolgskontrollen als Diagnoseinstrument	357
11 Berichtigung.....	359
12 Sonstige Mitarbeit.....	362
Kapitel 21: Englisch kompetent unterrichten	363
1 Was sollen die Schülerinnen und Schüler lernen?	363
2 Warum sollen die Schülerinnen und Schüler diese Inhalte lernen?.....	364
3 Wie kann die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, die Lernziele zu erreichen?.....	366
Literaturverzeichnis	371
Die Autorin	376

Teil I: Grundlagen für das Planen und Gestalten von Unterricht

Kapitel I: Unterricht

„Ich bin superwichtig!“ (Spiewack 2013: 55), titelte im Jahre 2013 eine beliebte Wochenzeitung *Die Zeit* in großen Lettern und fasste so die Quintessenz der Meta-Studie von John Hattie zu Erfolgsfaktoren für das schulische Lernen (Hattie 2009) zusammen. Die halbseitige Illustration, eine Comicfigur in Superheldenpose und Lorbeerkranz vor einer Schultafel, verdeutlichte, wer „Ich“ ist: die Lehrkraft. Die Lehrkraft als Superheld oder Superheldin – das ist wohl, nicht nur für angehende Lehramtsstudierende und Lehrer, eine ebenso motivierende wie respekt einflößende Vorstellung. Schließlich geht damit einerseits eine große Aufwertung des Lehrberufs einher, andererseits wird Lehrkräften eine hohe Verantwortung zugeschrieben – Superhelden retten schließlich die Welt.

Die Lehrkraft als Superheld/-heldin?

Darum die Welt zu retten, geht es zum Glück in der Schule nicht. Insofern, worum geht es dann? Was ist das Ziel des Unterrichtens? Die Antwort scheint offensichtlich zu sein: Die Schülerinnen und Schüler sollen etwas lernen. Um sie dabei zu unterstützen, setzen Lehrpersonen ihre Kräfte, also ihre Unterrichts- und Fachkompetenzen, ein. Damit ist die grundlegende Unterrichtssituation in der Schule umrissen: eine Lehrkraft versucht, den Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, etwas zu lernen. Was gelernt werden soll, wird im Schulsystem durch Bildungsziele und deren Konkretisierung in Lehrplänen und Curricula festgelegt. Das Kerngeschehen eines Unterrichts besteht somit aus drei Konstituenten: der Lehrkraft, dem Lernenden und den Lernzielen. Wer sich mit Unterrichtsplanung und -gestaltung auseinandersetzt, sollte deshalb zunächst eine klare Vorstellung davon haben, welche Rollen diese drei Kernelemente im Lernprozess spielen und wie sie sich gegenseitig beeinflussen.

Konstituenten von Unterricht

I Die Lehrperson

Die Erkenntnisse, die Hattie wichtig sind, hat Hattie selbst als Klischee bezeichnet (vgl. Hattie 2009: 18) und sich bewusst von dieser Simplifizierung seiner Forschungsergebnisse distanziert. Eine der wichtigsten Schlussfolgerungen aus seinen Studien sei nicht, dass es auf *die* Lehrpersonen ankomme, sondern vielmehr, dass die Lehrkraft einer der stärksten Einflussfaktoren für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern ist (vgl. ebd.: 22). Gemeint ist damit nicht, dass Lehrkräfte grundsätzlich einen positiven Einfluss auf den Lernprozess haben, sondern dass sie zu den einflussreichsten Variablen in diesem Prozess gehören. Mit anderen Worten: Nicht jede Lehrperson ist gleich wir-

Die Lehrkraft als zentraler Einflussfaktor

kungsvoll, und schon gar nicht in jeder Unterrichtssituation und bei jedem oder jeder Lernenden (vgl. ebd.: 18). Die entscheidende Frage ist deshalb, was man tun kann, um möglichst häufig ein möglichst positiver Einflussfaktor zu sein.

Lehrkräfte als
Aktivatoren

Der erste Schritt dorthin ist, dass sich Lehrende nicht vornehmlich als Vermittelnde von Wissen betrachten oder lediglich Lernumgebungen bereitstellen. Vielmehr müssen sie ihre Rolle so verstehen, dass sie bei ihren Lernenden aktivierende Prozesse in Gang setzen, diese gestalten und so individuelle Lernfortschritte anregen. Lehrkräfte müssen Aktivatoren (*activators*) sein (vgl. ebd.: 96)¹ und sich bewusst machen, dass sie mitverantwortung für die Lernfortschritte ihrer Schülerinnen und Schüler zu übernehmen wissen (vgl. ebd.: 18).

Lehrkräfte als
Evaluierende ihres
Einflusses

Darüber hinaus müssen sie aber auch dazu bereit sein, in jeder Lage sein, ihren eigenen Einfluss auf den Lernerfolg der Lernenden regelmäßig und selbstkritisch zu überprüfen. Ihre zweite Rolle ist deshalb die der Evaluierenden (vgl. ebd.: 96). Lehrkräfte müssen beurteilen, inwieweit die gewählten Methoden, Unterrichtstechniken und Materialien den Lernenden tatsächlich erwarteten Lernschritte ermöglicht haben, und diese gegebenenfalls modifizieren beziehungsweise ganz andere Lernwege eröffnen.

Annehmen von
Verantwortung für
den Lernerfolg

Der wichtigste Einflussfaktor für den Lernerfolg im Unterricht sind demnach die Haltung und das berufliche Selbstverständnis der Lehrkraft. Wer sich für den Lernprozess der eigenen Schülerinnen und Schüler mitverantwortlich fühlt, glaubt daran, dass sie – im Rahmen ihrer Möglichkeiten – zu erzielen können und dass ihre Leistung somit durch den eigenen Einsatz der Lehrperson beeinflussbar ist. Diese Einstellung hat wiederum entscheidenden Einfluss auf den Lernerfolg. Lehrkräfte, die daran glauben, dass die Leistungen von Schülerinnen und Schülern veränderlich und damit beeinflussbar sind, erzielen in ihrem Lernjahr im generalisierbaren Bereich höhere Lernzuwächse als Unterrichtende, die davon überzeugt sind, dass die Leistungsfähigkeit kaum von außen beeinflussbar ist (vgl. ebd.: 91 f.).

Self-fulfilling
prophecies

Wer sich für den Lernzuwachs seiner Schülerinnen und Schüler verantwortlich fühlt und im Unterricht Methoden und Materialien bereitstellt, die ihnen Lernfortschritte ermöglichen, erwartet auch positive Schülerleistungen. Erwartungen, die Unterrichtende an die Leistungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler haben, erfüllen sich in der Regel – unabhängig davon, ob diese Erwartungen hoch oder gering sind (vgl. ebd.). Bei der Einschätzung der Schülerleistungen durch die Lehrkräfte handelt es sich folglich oft um *self-fulfilling prophecies*. Wenn diese negativ oder gering sind, ist dies jedoch aus pädagogischer Hinsicht problematisch. Zum einen sucht die Lehrkraft nach Bestätigung ihrer eigenen Annahmen. Zum anderen merken Lernende, wenn eine Lehrperson nur geringe Erwartungen an ihre Leistungsfähigkeit hat (vgl. ebd.: 92). In Hatties Rangliste der Faktoren, die Einfluss auf die Schülerleistungen haben, stehen allerdings die eigenen Erwartungen der Lernenden an ihren Lernerfolg („student expectations“) an oberster Stelle (vgl. ebd.: 266). Lernende, die das Gefühl haben, dass ihr Lehrer oder ihre Lehrperson ohnehin nichts zutraut, übernehmen auf Dauer diese negative Erwartungs-

¹ Diese Metapher für die Rolle der Lehrkraft entlehnt Hattie bewusst aus dem Fachbereich der Biologie, in der der Begriff Aktivator eine Substanz bezeichnet, die das Reaktionsvermögen oder die Produktivität eines Stoffes steigert (vgl. ebd.).

haltung und glauben selbst nicht an ihren Lernerfolg. So wird die negative Einstellung von Lehrkräften in doppelter Hinsicht zur *self-fulfilling prophecy*.

Das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler, die an sie gestellten Anforderungen bewältigen zu können, ist eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen (ebd.: 59) und dafür, dass sie sich überhaupt auf eine Aufgabe einlassen. Gerade jene Lernende, die häufig Misserfolge erlebt haben, brauchen das deutliche Signal der Lehrkraft, dass sie ihnen zutraut, die gesetzten Lernziele zu erreichen, und dass sie sie bei Unter-stützung. Das Vertrauen allein genügt aber nicht, es muss auch durch tatsächliche Erfolge bestätigt werden. Wichtig ist deshalb, dass die Lernziele und die Aufgaben, die mit ihnen verbunden sind, Anforderungen für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler realistisch sind. Die Lehrkraft muss Aufgaben stellen, die die Lernenden bewältigen können, so dass sie damit verbundenen Lernziele auch tatsächlich erreichen. Es geht folglich darum, individuelle Lernfortschritte zu ermöglichen und Lernprozesse individuell zu gestalten.

Für die konkrete Unterrichtsplanung bedeutet das, dass Lehrkräfte im Unterricht ein vielfältiges Angebot an Lerngelegenheiten und Unterstützungsmaßnahmen bereitstellen müssen, mithilfe derer ihre Schülerinnen und Schüler die gesetzten Lernziele erreichen können. Damit ist eine Kernaufgabe des Lehrberufes die individuelle Förderung. Dabei ist es wichtig, die Lernenden zu ermutigen, sie aber gleichzeitig auch zu Leistungen herauszufordern. Denn dass die Lernziele für Schülerinnen und Schülern erreichbar erscheinen, bedeutet nicht, dass sie sich damit nicht anstrengen sollen. Vielmehr müssen Ziele gesteckt werden, die für die jeweiligen Lernenden einen angemessenen Lernfortschritt bedeuten und somit auch mit einer angemessenen Herausforderung verbunden sind.

Darüber hinaus müssen sich Lehrkräfte im Unterricht überlegen, woran sie in der jeweiligen Unterrichtssituation erkennen können, welche Schülerinnen und Schüler bereits auf dem richtigen Weg zur Erreichung der Lernziele sind und wer womöglich Schwierigkeiten hat und individuelle Unterstützung benötigt. Dafür sind eine genaue Beobachtungsgabe sowie eine hohe Diagnostikkompetenz vonnöten. Nur wer es vermag, Lernschwierigkeiten zu erkennen und deren Ursachen zu diagnostizieren, kann den eigenen Unterricht so modifizieren, dass der Lernprozess in adäquate Lernschritte unterteilt wird.

Im engem Zusammenhang steht dies mit der Rolle, die eine Lehrperson in einzelnen Unterrichtsphasen einnimmt. Zwar sollen Lehrende Aktivatoren sein, jedoch sollen sie den Lernenden auch dabei helfen, zunehmend selbst Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Das bedeutet, dass sie einschätzen müssen, welche Art von Unterstützung oder Aktivierung Lernende gerade benötigen, aber auch erkennen müssen, wann sie stattfinden, die keiner weiteren aktiven Einmischung bedürfen (vgl. ebd.: 21). Deshalb gibt es viele verschiedene unterrichtsbezogene Rollen, zwischen denen eine Lehrkraft im Verlauf einer Unterrichtsstunde wechseln kann und muss – je nachdem, welche primäre Funktion sie für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler in der jeweiligen Phase hat. Dies kann beispielsweise Wissensvermittlung, Lernbegleitung, Moderation, Beobachtung, Beratung oder Demonstration sein. Schon bei der Planung sollte berücksichtigt werden, welche Rolle man als Lehrperson in den einzelnen Phasen einnehmen möchte und wie man sich dementsprechend verhält.

Realistische Lernziele

Individuelle Förderung

Diagnose

Rollen der Lehrkraft im Unterricht

Wenn beispielsweise eine selbstständige kooperative Gruppenarbeit durchgeführt wird, sollte die Lehrkraft nur dann in beratender Rolle aktiv werden, wenn die Gruppe tatsächlich Beratungsbedarf signalisiert – ein selbstständiges Einmischen in die Diskussion sollte demnach vermieden werden. In Übungsphasen, in denen während Einzelarbeitsphasen, nehmen Lehrende die Rolle als Lernbegleiter ein. Sie gehen ernst, wenn sie herumgehen und Schülerinnen und Schüler auf Fehler aufmerksam machen, um Selbstkorrekturen und gegebenenfalls das Revidieren festgelegter Konzepte zu ermöglichen.

Integrierte fachwissenschaftliche Kompetenzen

Ein weiterer wichtiger Erfolgsfaktor für den Erfolg von Unterrichtenden ist eine hohe fachliche Kompetenz bezogen auf das eigene Unterrichtsgebiet (vgl. ebd.: 27), gekoppelt mit einer Begeisterung für dieses Fach. In der Fachkompetenz Englisch bedeutet das zum einen, dass Lehrkräfte über eine hohe fremdsprachliche Kompetenz verfügen müssen. Schließlich sind sie in der Spracherwerbsphase ein wesentliches Sprachmodell für ihre Schülerinnen und Schüler. Zum anderen sind breite und vertiefte fachwissenschaftliche Kenntnisse, beispielsweise in Bezug auf den Zusammenhang von Texten, die Fremdsprache als System und zielsprachliche Kulturen zentral. Weiteres ist insbesondere entscheidend für die angemessene Vermittlung der Kultur der Fremdsprache. Zur Fachkompetenz gehören auch fachdidaktische Kenntnisse über vertiefte und integrierte Kenntnisse und Kompetenzen in all diesen fachbezogenen Bereichen ermöglichen es Lehrenden, fachlich bedingte Schwierigkeiten zu antizipieren, adäquate Lernziele zu entwickeln, Leistungen präzise zu diagnostizieren und ihren Unterricht flexibel auf die aktuellen Bedürfnisse der Lernenden anzupassen (vgl. ebd.: 28).

Die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden

Eine zentrale Bedingung für erfolgreiches Lernen ist eine von gegenseitigem Respekt und Vertrauen geprägte Atmosphäre (vgl. ebd.: 29). Die Grundlage dafür bildet eine positive Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden. Diese wird wesentlich dadurch beeinflusst, inwieweit sich ein Schüler oder eine Schülerin – unabhängig von den erbrachten Leistungen – als Person ernst genommen und wertgeschätzt fühlt. Auch inwieweit die Lehrkraft zeigt, dass sie Mitverantwortung für die Leistungen der Lernenden übernimmt. Inwieweit diese beim Lernen unterstützt, hat entscheidenden Einfluss auf die Beziehung. Ein Indikator dafür, wie ernst eine Lehrperson ihre eigene lernunterstützende Rolle nimmt, ist die Art und Weise, wie sie auf Fragen, Schwierigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden reagiert. Daran zeigt sich, ob sie wirklich an den einzelnen Schülern und Schülerinnen und ihrem Lernerfolg interessiert ist oder ob sie nur ihren Stoff abarbeiten möchte und Fragen als lästige Unterbrechung oder gar als Zeichen von Unwissenheit interpretiert.

Positive Lernkultur

Eine lernförderliche Atmosphäre ist jedoch nicht nur geprägt durch ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehrkraft und Lernenden, sondern erfordert auch einen verantwortlichen und respektvollen Umgang der Lernenden miteinander. Häufig ist es die Angst vor negativen Reaktionen der Mitschülerinnen und Mitschüler, die Lernende dazu zurückschrecken lassen, sich am Unterricht zu beteiligen. Die einen befürchten, für Fehler ausgelacht zu werden, die anderen womöglich, als Streber verspottet zu werden. Ein lernförderliches Klassenklima zeichnet sich deshalb auch durch eine generell positive Einstellung dem Lernen und der Wertschätzung von Wissensdurst und Lernanstrengungen auf allen Seiten aus. Dazu gehört bei allen Teilnehmenden das Bewusstsein, dass Fehler ein wesentlicher Bestandteil des Lernens sind, dass Fehler also gemacht werden

dürfen und sogar willkommen sind: „mistakes are the essence of learning“ (ebd.). Es liegt in der Verantwortung der Lehrkraft, im Klassenraum solch ein vertrauensvolles Klima zu fördern, in dem Lernende keine Angst davor haben, ausgelacht oder bloßgestellt zu werden, wenn sie Fehler machen, und in dem sie sich trauen, Fragen zu stellen, wenn sie etwas nicht verstanden haben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer auf fundierten fachlichen und fachdidaktischen Kenntnissen zwei zentrale Eigenschaften mitbringen müssen: die überzeugte Entschlossenheit dazu, Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern auszulösen und diese auf vielfältigen Ebenen zu gestalten, sowie die Fähigkeit, die Wirksamkeit ihrer Einflussnahme kritisch zu reflektieren. Was für den Lernerfolg entscheidend ist, ist somit nicht der Lehrer oder die Lehrerin an sich, sondern die kompetente und engagierte Lehrperson, die ihre Schülerin und Schüler und deren Bedürfnisse ernst nimmt und weiß, wie man Lernprozesse gestaltet und den eigenen Einfluss darauf evaluiert.

Kompetenz,
Engagement und
Selbstevaluation

2 Die Lernenden

Obwohl die Lehrkraft eine hohe Verantwortung dafür trägt, ob und wie erfolgreich ihre Schülerinnen und Schüler lernen, sind natürlich auch die Lernenden selbst für ihr Lernen verantwortlich. Wie bei den Unterrichtenden spielt auch bei ihnen ihre grundsätzliche Haltung eine zentrale Rolle. Zum einen geht es um ihre Einstellung dem Lernen im Allgemeinen und dem jeweiligen Fach gegenüber. Zum anderen haben ihr Selbstbild und ihre Erwartungen an die eigenen Leistungen einen großen Einfluss auf ihren Lernerfolg. Wer sich nichts zutraut, glaubt, dass er keine Erfolge erzielen kann, lässt sich schnell entmutigen und wagt sich nicht an Herausforderungen. Bei regelmäßigem Misserfolg werden Lernanstrengungen häufig sogar bewusst eingestellt, um eine Rechtfertigung für ein mögliches Versagen zu haben (vgl. ebd.: 46). Ein wesentliches Ziel muss es deshalb sein, das Selbstvertrauen der Lernenden in die eigenen Fähigkeiten und in ihre Selbstwirksamkeit zu stärken (4.1 Schülerorientierung) und eine insgesamt positive Einstellung dem Lernen gegenüber zu etablieren.

Lernhaltung und
Selbstkonzept

Förderlich für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts und das Vertrauen in den eigenen Lernerfolg ist es, wenn Lernende eine klare Vorstellung davon haben, was genau gelernt werden soll und wie dabei vorgegangen werden soll (► 5 Transparenz). Wer weiß, worauf sein Arbeitsauftrag hinausläuft, lässt sich zum einen engagierter auf eine Aufgabe ein. Zum anderen stärkt eine klare Vorstellung vom Ziel und den zu ihrem Erreichen notwendigen Schritten bei den Lernenden das Vertrauen darauf, dass sie dieses Ziel in der Tat tatsächlich erreichen können (vgl. ebd.: 51).

Transparente
Lernziele

Neben dem Selbstkonzept ist das Vorwissen, das die Lernenden mit in den Unterricht bringen, von zentraler Bedeutung für den Lernprozess. Schon 1968 formulierte der amerikanische Lerntheoretiker David Ausubel diese Erkenntnis pointiert: „If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly“ (Ausubel 1968: vi). Die fundamentale Bedeutung

Vorwissen als zen-
traler Lernfaktor

des Vorwissens für das Lernen ist darauf zurückzuführen, dass es viel leichter ist, neues Wissen in bereits vorhandene Wissensstrukturen zu integrieren, als etwas von Grund auf neu zu erlernen. Das aktuelle Wissen fungiert hierbei als Filter für neue Informationen (vgl. Hattie & Yates 2014: 114). Es beeinflusst, welche Informationen überhaupt wahr- und aufgenommen und wie sie interpretiert werden.

Eine genaue Diagnose dessen, was bei den einzelnen Lernenden an Vorkenntnissen, -fertigkeiten und -erfahrungen zu einem bestimmten Bereich vorhanden ist, ist deshalb eine wichtige Voraussetzung für die Gestaltung von Lernprozessen. Dabei ist es auch wichtig, eventuell vorhandene falsche Vorstellungen aufzudecken, da diese sonst ein Lernhindernis darstellen (vgl. ebd.). Die gezielte Aktivierung von relevantem Vorwissen sowie die bewusste Verknüpfung der neuen mit dem bereits vorhandenen Kenntnissen bilden darüber hinaus eine zentrale Form der Unterstützung, die den Lernenden die Verarbeitung und Verankerung neuer Informationen erleichtert. So kann es beispielsweise im Grammatikunterricht hilfreich sein, auf muttersprachliche Strukturen oder ähnliche Konzepte im Deutschen zu verweisen.

Gerade im Hinblick auf die individuelle Förderung sind genaue Kenntnisse der individuellen Lernstände wichtig, um angemessene Lernanforderungen zu stellen und sowohl Über- als auch Unterforderung zu vermeiden. Fehlende Herausforderungen wirken in der Regel demotivierend und führen auch zu einem angemessenen Lernzuwachs. Wissenslücken dagegen motivieren die meisten Menschen neugierig und wecken den Ehrgeiz, sie zu schließen. Es kommt erst, wenn die Lücken als persönlich relevant wahrgenommen werden. Herausforderungen wirken somit motivierend, allerdings nur, wenn man eine realistische und nicht allzu aufwendige Möglichkeit sieht, sie auch tatsächlich zu bewältigen. „We are motivated by knowledge gaps, but put off by knowledge chasms“ (ebd.: 67).

Doch nicht nur die Lehrkraft sollte eine klare Vorstellung vom Lernstand ihrer Schülerinnen und Schüler haben, sondern auch die Schülerinnen und Schüler selbst. Schließlich sollen sie zu autonomen Lernenden werden, die das eigene Lernen zunehmend selbstbestimmt steuern können. Wer immer nur auf Anweisungen der Lehrperson wartet, bleibt in der erlernten Abhängigkeit. Je präziser jedoch Lernende ihre eigene Leistungsfähigkeit einschätzen können, desto besser gelingt es ihnen, Verantwortung für den Lernprozess zu übernehmen. Nur wer eine klare Vorstellung vom eigenen Lernstand, von eigenen Stärken und Schwächen hat, kann realistische Erwartungen hinsichtlich der eigenen Lernfortschritte entwickeln und sich selbst angemessene Lernziele stecken. Eine wichtige Aufgabe von Lehrkräften ist es deshalb, Lernenden dabei zu helfen, die eigene Leistungsfähigkeit realistisch einzuschätzen, beispielsweise mithilfe von Selbstevaluationsbögen. Mindestens genauso wichtig ist es aber, Lernende dazu zu ermutigen, die eigenen Erwartungen nicht zu niedrig zu stecken, sondern sich entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen realistische, aber ehrgeizige Ziele zu stecken und über sich hinauszuwachsen (vgl. Hattie 2012: 93).

Die Lernenden bringen aber nicht nur unterschiedliche kognitive Voraussetzungen mit in den Unterricht, sondern auch unterschiedliche emotionale, soziale und andere persönliche Lernvoraussetzungen. All diese Faktoren wirken sich auf ihre Lernbereitschaft, Aufnahmefähigkeit und Motivation aus und können auch Einfluss auf die

Diagnose und
Reaktivierung von
Vorwissen

Balance zwischen
Über- und Unter-
forderung

Selbstbestimmtes
Lernen

gesamte Lerngruppe und die Lernatmosphäre haben. Die Komplexität von Unterricht beruht deshalb im Wesentlichen darauf, dass nicht eine Einzelperson unterrichtet wird, sondern immer eine Lerngruppe, die sich aus vielen verschiedenen Individuen zusammensetzt. Das bedeutet nicht nur, dass die Lehrkraft vielen unterschiedlichen Lernbedürfnissen gerecht werden muss, sondern auch, dass jede Lerngruppe über ihre eigene Sozialstruktur und Dynamik verfügt, die sich sehr auf den Unterricht auswirken können. Dies ist ein wichtiger Punkt, den es schon bei der Planung zu berücksichtigen gilt.

Gruppenstruktur
und -dynamik

Dabei sollte nicht vergessen werden, dass auch das soziale Miteinander und kooperative Arbeitsformen eingeübt werden müssen. Darüber hinaus ist es eine wesentliche Aufgabe der Lehrperson, in der Lerngruppe ein Klima zu schaffen, in dem die Lernenden finden kann. Die Stärkung eines Zusammengehörigkeitsgefühls und sozialer Kompetenzen sind daher wichtige Grundlagen für ein erfolgreiches Lernen in einer Gruppe. Die Lernenden zu einem angemessenen und respektvollen Umgang miteinander zu befähigen, ist eine zentrale erzieherische Aufgabe von Lehrinnen und Lehrern und ein wichtiges Bildungsziel der Schule. Je besser Unterrichtende ihre Lerngruppen kennen und je mehr sie über die einzelnen Schülerinnen und Schüler wissen, desto eher gelingt es ihnen, im Unterricht sowohl auf die Bedürfnisse der Gruppe als auch auf individuelle Bedürfnisse und Interessen einzugehen.

Soziale Kompetenzen
fördern

3 Ziele des Englischunterrichts

Anders als bei so manchem anderen Unterrichtsfach meint das Ziel des modernen, kommunikativen Fremdsprachenunterrichts ein bestimmtes umreißen zu sein: Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, in der Fremdsprache zu kommunizieren. Dass dies in einer zunehmend globalisierten Welt von Vorteil sein kann, ist für die meisten Lernenden offensichtlich. Für die englische Sprache gilt das in besonderem Maße. Kinder werden schon früh der Dominanz der englischen Sprache in der Populärkultur und in digitalen Medien gewahr, und somit ist es für viele Schülerinnen und Schülern die globale Bedeutung des Englischen, nicht zuletzt als *lingua franca*, bewusst. Damit einher geht die Erkenntnis, dass fehlende Englischkenntnisse ihnen den Zugang zu vielen Chancen in ihrem persönlichen und beruflichen Leben verstellen. Fremdsprachenkenntnisse lohnen sich also.

Bedeutung von
Fremdsprachen-
kenntnissen

Man kann hinzufügen, dass dieser funktionale Blick auf das Erlernen von Fremdsprachen auch von der Relevanz für die nationalen Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht ist, wie sie Deutschland, Österreich und die Schweiz jeweils für sich publiziert haben. So heißt es beispielsweise in den deutschen Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe, dass der Fremdsprachenunterricht „sprachlich-kommunikative Fähigkeiten [vermittelt], die für das Studium, die Berufsausbildung und erfolgreiches Handeln im Beruf erforderlich sind“ (KMK 2012: 11). Die starke Berufsorientierung ist an vielen Stellen der nationalen Bildungsstandards und landesspezifischen Lehrpläne für das Fach Englisch erkennbar und geht häufig mit einer Marginalisierung der ästhetisch-literarischen Bildung einher, die durchaus kritisch zu bewerten ist (vgl. Hallet, Surkamp & Krämer 2015: 12).

Berufsorientierung

Schulische
Bildungsziele

Schulische Bildung sollte aber weit über die Vorbereitung auf das Berufsleben hinausgehen. Klieme (2003) sieht ihre Aufgabe im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft. Die Schulbildung soll junge Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen und stärken. Zudem soll sie diese dazu befähigen, ihren selbstbestimmt zu gestalten und an Politik, Gesellschaft und Kultur teilzunehmen. Zugleich ist es aber auch eine wichtige Aufgabe der Schule, ein Mindestmaß an Gemeinwesen, Zeit und kulturellem Konsens zu sichern, auf das alle Gesellschaften angewiesen sind (vgl. ebd.: 59). In diesem Spannungsfeld zwischen persönlicher Selbstverwirklichung und gesellschaftlicher Verantwortung werden Kooperation und gemeinsame Werte zu zentralen Begriffen, um die individuellen und die gesellschaftlichen Ansprüche zusammenzuführen und die Lernenden zu sogenannten mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu ziehen.

Teilhabe an
der globalen
Kommunikations-
gemeinschaft

Diese Bildungsziele kann man als „schöne Worte“ (Don & Klippel 2007: 23) verstehen und damit in den Bereich eines abgelebten Wunschdenkens abschieben. Man kann sich aber auch überlegen, was diese politischen Ziele im Einzelnen bedeuten und wie man im Schulalltag in kleinen Schritten einen Beitrag dazu leisten kann, Kinder und Jugendliche zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu erziehen. Gerade der Fremdsprachenunterricht kann hier einen wesentlichen Beitrag leisten, da Kooperation mit anderen Menschen erst durch Kommunikation ermöglicht wird (Tomasello 2014: 79f.). Somit ist die eigene Kommunikationsfähigkeit eine Voraussetzung dafür, am gesellschaftlichen Leben aktiv oder zumindest rezeptiv teilzunehmen. In einer zunehmend globalen Kommunikationsschicht definiert sich die Gesellschaft nicht mehr ausschließlich lokal, sondern überschreitet Landes- und Sprachgrenzen. Fremdsprachenkenntnisse ermöglichen die aktive Teilhabe an der weltumspannenden Kommunikationsgemeinschaft.

Leitziel fremd-
sprachliche
Diskursfähigkeit

Gesellschaftliche Leben manifestiert sich in Diskursen. Ein Diskurs ist „eine Menge kulturell zirkulierender inhaltlich-thematisch aufeinander bezogener Äußerungen, Texte und anderer kommunikativer Artefakte aller Art, also zum Beispiel auch Bilder oder Grafiken und Tonisches“ (Hajer 2011a: 54). Somit wird fremdsprachliche Diskursfähigkeit ein Leitziel des Fremdsprachenunterrichts, da sie sprachlich-diskursive Fähigkeiten und Fertigkeiten mit dem inhaltlich-thematischen Verhandeln über die Welt und in ihr verbindet (vgl. ebd.). Die angemessene und verantwortungsvolle Teilhabe an Diskursen setzt neben sprachlichen Fertigkeiten ein hohes Maß an Text- und Medienkompetenz voraus. So müssen die Texte, die als Teil des Diskurses rezipiert werden, inhaltlich verstanden werden und kritisch auf ihre Intention, Überzeugungskraft und gegebenenfalls Manipulationsabsicht hin geprüft werden. Darüber hinaus müssen Schülerinnen und Schüler lernen, die Komplexität gesellschaftlicher Wirklichkeiten zu verstehen und die daraus resultierende Vielstimmigkeit gesellschaftlicher Diskurse zu akzeptieren. Sie müssen erkennen, dass es bei gesellschaftlichen Fragestellungen verschiedene, gleichberechtigte Sichtweisen geben kann und dass man anderen Meinungen deshalb mit Respekt begegnen sollte. Ein weiteres wichtiges Ziel ist es, Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, selbst inhaltlich und kommunikativ verantwortungsbewusst am Diskurs teilzunehmen und die eigenen Gedanken und Ideen angemessen und verantwortungsvoll zu kommunizieren. In Zeiten von *fake news* und Twitter scheint dieser Bildungsauftrag an Dringlichkeit zu gewinnen.

Diskursfähigkeit geht somit weit über sprachliche Fertigkeiten hinaus und schließt die Grundregeln eines verantwortungsvollen und toleranten Umgangs miteinander ein. Voraussetzung für ein solches Miteinander sind Empathie und Offenheit dem als anders oder fremd Empfundene gegenüber. Gerade hier liegt ein Kernbereich des modernen Fremdsprachenunterrichts, der nicht nur Zugang zu einer Fremdsprache, sondern auch zu einer anderen Welt eröffnen möchte. Die Beschäftigung mit anderen Sprachen und Kulturen im Kulturraum, in dem sie gesprochen werden, ermöglicht Einblicke in andere Lebens- und Sichtweisen und erweitert so den persönlichen Horizont. In der Begegnung mit anderen Kulturen können die Schülerinnen und Schüler lernen, Unterschiede zu erkennen und tolerant zu begegnen, aber auch Gemeinsamkeiten oder Verbindendes zu entdecken. Ein interkulturell orientierter Fremdsprachenunterricht fördert Toleranz und Empathie.

Toleranz und
Empathie

Die bewusste Auseinandersetzung mit fremden Denkweisen und Haltungen sowie den damit verbundenen Wertvorstellungen führt zu einer Reflexion über die eigene Lebensweise und die eigenen Werte. Die Erkenntnis der kulturellen Bedingtheit von Lebensweisen und Haltungen verdeutlicht, dass die eigenen Sichten und Wertvorstellungen nicht selbstverständlich, sondern kulturell bedingt sind und somit hinterfragt werden können. Die Auseinandersetzung mit dem Fremden führt so zu einer Schärfung der eigenen Wertvorstellungen und zur Stärkung der eigenen Identität. Auf diese Weise kann der Fremdsprachenunterricht einen wertvollen Beitrag zur Wertevermittlung und Persönlichkeitsbildung leisten. Durch diese Dimension wird das Leitziel der fremdsprachlichen Diskursfähigkeit zur interkulturellen Diskursfähigkeit erweitert. Dieses Leitziel und wie man es umsetzen kann, wird im folgenden Kapitel differenzierter betrachtet.

Wertevermittlung

Interkulturelle Diskursfähigkeit lässt sich insbesondere durch die Auseinandersetzung mit authentischen Texten und relevanten Inhalten erzielen. Die Orientierung an Themen und Inhalten (► 4.3 Inhaltsorientierung, wie auch schon zu einem zentralen Unterrichtsprinzip im Fremdsprachenunterricht). Um dem Bildungsanspruch des Fremdsprachenunterrichts gerecht zu werden, ist es eine wichtige Aufgabe von Fremdsprachenlehrkräften, die im Unterricht einzusetzen, Themen und Inhalte immer auch darauf zu überprüfen, inwieweit sie für die Umsetzung der im angeführten Bildungs- und Erziehungsziele eignen. Besonders geeignet sind Inhalte, die die Lernenden zu einer kritischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen und Wertvorstellungen anregen und die zunehmend ein Bewusstsein für ihre gesellschaftliche Verantwortung und ihre demokratischen Mitgestaltungsmöglichkeiten wecken. Geeignet sind deshalb Texte, die beispielsweise ethische Fragen aufwerfen.

Inhalte und ihr
erzieherisches
Potential

Hier zeigt sich die zentrale Bedeutung der literarisch-ästhetischen Bildung. In literarischen Texten können die Lernenden fiktionalen Welt- und Lebensentwürfen. Gleichzeitig können sie an den subjektiven Deutungs- und Sinnstiftungsversuchen der literarischen Figuren oder Stimmen in diesen fiktionalen Welten teil. Mit diesen setzen sie sich kritisch auseinander und deuten sie vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebenserfahrung und Weltsicht erfolgt eine kritische Auseinandersetzung und Deutung. Literarische Texte bieten somit vielfältige Möglichkeiten, einerseits das eigene Welt- und Wirklichkeitsverständnis sowie andererseits die Bedingungen für menschliches Handeln in der Gesellschaft zu reflektieren. Gleichzeitig eröffnen sie Einblicke in

Fiktionale
Lebensentwürfe
als Reflexions-
flächen

andere Denkweisen und Gefühlswelten und laden dazu ein, sich empathisch in andere Menschen und ihre Lebensbedingungen hineinzuversetzen. Darüber hinaus bieten literarische Texte Modelle und Reflexionsflächen für die Suche nach dem persönlichen Glück und die Entwicklung und Bewertung von Lebensentwürfen und -zielen. Die Beschäftigung mit fiktionalen Lebensentwürfen und Erfahrungen kann gerade Heranwachsenden Orientierung bieten und bei der persönlichen Orientierung und Partizipation in der Gesellschaft helfen (vgl. Hallet et al. 2015: 14 f.). Im Englischunterricht bieten literarische Texte demnach viele Anlässe, über menschliches Handeln und Handlungsmotive sowie über Wertvorstellungen ins Gespräch zu kommen und Empathie zu fördern.

Literatur als Form der aktiven Weltdeutung

Doch literarische Weltentwürfe sind nicht nur Ausgangspunkt für die Deutungen der Leserinnen und Leser. Literatur ist selbst eine Form der Weltdeutung. Literarische oder auch medial-ästhetische Texte sind, wie jeder andere Text, ein Mittel, die Welt zu verstehen, sich in ihr zu positionieren und sie neu zu begreifen. Sie sind folglich eine Form der aktiven Teilnahme an der Welt und somit ein gesellschaftlicher Diskurs. Die Beschäftigung mit literarischen Formen der Weltdeutung kann Lernende dazu anregen, selbst kreative Ausdrucks- und Darstellungsformen zu erproben und zu benutzen (vgl. ebd.: 16). Kreative Aufgaben im Literaturunterricht können so einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten, indem sie Lernende Zugänge zu literarisch-ästhetischen Ausdrucksformen bieten und auf diese Weise neue Möglichkeiten der Weltaneignung, der Weltdeutung und der Selbstreflexion eröffnen – also weitere Formen der gesellschaftlichen Teilhabe.

Leitziel interkulturelle Handlungsfähigkeit

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Ziele des Englischunterrichts weit über eine bloße Vermittlung von Grammatik, Fertigkeiten und landeskundlicher Kenntnisse hinausgehen. Für die Interkulturalität muss die Lehrperson deshalb nicht nur festlegen, welche sprachlichen Lernziele die Lernenden erreichen sollen, sie muss auch in den Blick nehmen, wie weit über hinausgehenden Bildungsziele sie anstrebt und wie sie dazu beitragen kann, die Lernenden zur interkulturellen gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen. Die Ziele des Englischunterrichts können somit zu einem übergeordneten Leitziel gebündelt werden: der interkulturellen Handlungsfähigkeit.

Kapitel 12: Rezeptive kommunikative Kompetenzen: Hör-, Hörseh- und Leseverstehen

1 Textrezeption

Zeitung lesen, Filme anschauen, den Wetterbericht im Radio hören – indem zuhören – Textrezeption ist eine wichtige Voraussetzung dafür, am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilzunehmen. Die Schulung des Hör-, des Hörseh- und des Leseverstehens bildet deshalb eines der zentralen Standbeine des Fremdsprachenunterrichts. Folglich ist die Erweiterung der rezeptiven Kompetenzen ein Schwerpunkt aller Unterrichtsstunden.

Dass rezeptive Kompetenzen nur anhand von Texten ausgebildet und gefördert werden können, ist offensichtlich. Die Schülerinnen und Schüler müssen im Fremdsprachenunterricht nach und nach lernen, unterschiedliche Texte zu verstehen und angemessen mit ihnen umzugehen. Dies sollen sie lernen, damit sie mit ganz konkreten Texten, die sie in realen Handlungssituationen begegnen – sei es ein Zeitungsartikel, ein Gesprächsbeitrag oder ein Spielfilm –, richtig verstehen und angemessen mit den Informationen, die in diesen vermittelt werden, umgehen können. Dafür müssen sie im Unterricht eine große Bandbreite an verschiedenen Texten kennenlernen. Diese werden zwar exemplarisch (beispielsweise für bestimmte Textsorten) ausgewählt und sind somit weitgehend austauschbar. Anhand der ausgewählten Texte sollen die Lernenden aber jeweils ganz konkret einüben, was es bedeutet, einen – das heißt einen jeweils vorliegenden – Text angemessen zu verstehen.

Sollen im Unterricht rezeptive Kompetenzen gefördert werden, muss die Lehrperson folglich geeignete Texte auswählen und entscheiden, was genau die Lernenden an diesen verstehen sollen, was somit die konkrete Aufgabe der Rezeption sein soll. Deshalb muss sie zunächst einmal selbst ein angemessenes Verständnis des jeweiligen Textes entwickeln, um basierend darauf entscheiden zu können, was im Unterricht ein sinnvolles Ergebnis seiner Rezeption sein könnte. Deshalb lohnt ein genauerer Blick darauf, was eigentlich ein Text ist und was es bedeutet, einen Text zu verstehen.

2 Textverständnis

Der Begriff ‚Text‘ umfasst laut GeR alle sprachlichen Produkte, die Sprachverwendende „empfangen, produzieren oder austauschen – sei es eine gesprochene Äußerung oder etwas Geschriebenes“ (Europarat 2001: 4.6). Texte bilden somit die Basis jeder sprachlichen Kommunikation. Um eine genauere Vorstellung davon zu bekommen, was für ein Produkt ein Text ist, lohnt ein Blick in die Linguistik. In der linguistischen Definition bezeichnet der Terminus ‚Text‘ eine „begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen,

Angemessenen
Umgang exemplarisch an konkreten
Texten einüben

Für konkreten
Text angemessene
Zielvorstellung
entwickeln

Text als
sprachliche
Handlung

die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert“ (Brinker 1992: 17). Diese Definition umfasst zwei Komponenten, die beide für den Fremdsprachenunterricht relevant sind: Neben der sprachlichen Dimension ist bei diesem Textbegriff insbesondere die kommunikative Dimension von Interesse. Denn diese unterstreicht die Bedeutung von Sprache als Handlungsinstrument. Als Text werden somit – unabhängig vom Medium und dem Ort der Äußerung – alle mitteilungsbezogenen, in sich kohärenten Sprachprodukte verstanden, die eine Kommunikationsabsicht verfolgen. Dieser weit gefasste Begriff umfasst den Warnhinweis auf einem Schild ebenso wie eine zusammenhängende mündliche oder schriftliche Äußerung im Unterricht, aber natürlich auch literarische kommunikative Formen wie Romane oder Filme.

Kommunikations-
absicht interpretieren

Betrachtet man Texte als sprachliche Handlungen, so wird deutlich, dass sie immer in eine Kommunikationssituation eingebettet sind und somit Teil eines Kommunikationsprozesses sind. In einem Text manifestiert sich ein *context-bound act of communication* [...] *waiting to be inferred from it*“ (Brinker 2002: 22). Bevor Texte rezipiert werden können, müssen sie von jemandem produziert werden. Einen Text zu verstehen bedeutet somit, in einen kommunikativen Austausch mit der Person zu treten, die ihn produziert hat, indem man versucht, Inhalte und Bedeutungen aus dem Text zu erschließen und die damit transportierte Kommunikationsabsicht des Verfassers oder der Verfasserin zu interpretieren. Deswegen ist es problematisch, wenn bei der Textrezeption davon die Rede ist, dass Informationen über Aussagen *entnommen* werden. Der Begriff basiert auf einem veralteten Kommunikationsmodell, gemäß dem Informationen auf der einen Seite verschlüsselt und auf der anderen Seite wieder entschlüsselt werden, wie es beispielsweise bei der digitalen Ermittlung von Daten von einem Computer oder einem Telefon zu einem anderen geschieht. Dem komplexen Kommunikations- und Deutungsakt, der bei der Textrezeption stattfindet, wird diese Simplifizierung nicht gerecht.

Pragmatischer
Kontext

Zudem ist die Gleichsetzung von Textverständnis mit Informationsentnahme irreführend. Beispielsweise besteht die kommunikative Funktion gar nicht oder zumindest nicht zwingend darin zu informieren. Im Extremfall – man denke nur an die wachsende Zahl von sogenannten *fake news* – ist die Absicht sogar die bewusste Desinformation. In Zusammenhang mit Textverständnis kann der Begriff ‚Information‘ also zumindest nicht gleichbedeutend mit ‚sachlicher Gehalt‘ oder ‚Faktizität‘ sein. Vielmehr sind die durch Sprache transportierten Inhalte vor dem Hintergrund der Kommunikationssituation und der – vermuteten – Kommunikationsabsicht in einem konkreten Zusammenhang interpretiert werden. Erst der pragmatische Kontext der Kommunikation, das heißt die spezifische Situation, in der sich die an der Kommunikation Beteiligten befinden, ermöglicht es ihnen, aus dem *Gesagten*, den Wörtern und Sätzen, das *Gemeinte* zu schlussfolgern. Der pragmatische Kontext erlaubt Rückschlüsse auf die Kommunikationsabsicht eines Verfassers oder einer Verfasserin und insbe-

sondere auf die von ihm oder ihr intendierte Wirkung auf den oder die Rezipierenden.²⁵ Beispielsweise erschließt sich bei der Aussage „Da drüben ist eine Bank“ erst in der konkreten Kommunikationssituation, ob der Begriff ‚Bank‘ auf ein Geldinstitut oder auf eine Sitzgelegenheit verweist (vgl. Rommerskirchen 2017: 281).

Wie groß bisweilen die Diskrepanz zwischen Gesagtem und Gemeintem ist, lässt sich gut am Beispiel von Ironie verdeutlichen. Beispielsweise lautet in einem Artikel, der die stereotype Verunglimpfung jugendlicher Smartphone-Nutzender kritisiert, der letzte Absatz: „*And if there are a few stragglers left behind, stepping in front of the line to reach for their all-important iPhones? Well, natural selection will inevitably, prevalently, prevail*“ (Robertson 2016).²⁶ Hier gehen Gesagtes und Gemeintem offensichtlich weit auseinander. Wer dieser Textaussage die ‚Information‘ entnimmt, dass es für Autor es völlig in Ordnung findet, wenn Jugendliche, die auf ihr Smartphone angewiesen werden, hat die Aussageabsicht des Autors und die beim Lesen der Textaussage intendierte Wirkung verkannt. Bei einer solchen Deutung würde der kommunikative Kontext, den der gesamte Artikel bietet, nicht berücksichtigt.

Doch auch Personen, die einen Text rezipieren, treten in der Regel mit einer bestimmten Kommunikationsabsicht an den Text heran. Sie wollen lesen, wenn sie sich davon etwas Bestimmtes erhoffen beziehungsweise der Rezeption bestimmte Erwartungen verknüpfen. Diese Erwartungen sind ebenfalls vom pragmatischen Kontext abhängig. Dieser wird wesentlich dadurch mitbestimmt, was für eine Art von Text es sich handelt. Die Rezeptionsintention ist somit eng verbunden mit der Kommunikationsabsicht die Rezipierenden beim Verfassen beziehungsweise bei der Verfasserin vermuten. Diese Vermutungen basieren auf Erfahrungen mit Kommunikationssituationen und somit im Wesentlichen auf Textwissen und konventionisierten Textfunktionen. Wer sich beispielsweise ein Wissen über die politische Lage in einem bestimmten Land aneignen will, greift nicht zu einem Roman, sondern zu einem Sachbuch oder schaut sich einen Bericht im Fernsehen an, da diese Texte mit der vorrangigen Absicht zu informieren produziert werden.

Ein Text ist somit immer ein Medium in einem Kommunikationsprozess. Er vermittelt zwischen der Person, die den Text mit einer bestimmten Absicht verfasst hat, und derjenigen, die ihn mit einer bestimmten Absicht rezipiert. Die folgende Grafik (Abb. 10) veranschaulicht diesen grundsätzlichen Kommunikationsprozess der Produktion und Rezeption von Texten.

Diskrepanz
zwischen
Gesagtem und
Gemeintem

Kommunikations-
absicht der
Rezipierenden

Text als Kommuni-
kationsmedium

²⁵ Dabei könnte man allerdings immer nur versuchen, die „vom Emittenten erstrebte Verstehensweise heraus[zufinden]“ (Brinker 2014: 24). Inwieweit die intendierte Verstehensweise mit der ‚wahren Absicht‘ der Person, die den Text verfasst hat, identisch ist, können diejenigen, die den Text rezipieren, nicht beurteilen. So kann man bei einem Versprechen nicht wissen, ob es wirklich in der Absicht gegeben wurde, eingehalten zu werden. Wer dagegen *fake news* produziert, spekuliert gerade darauf, dass sie als echte Informationen aufgefasst werden.

²⁶ Dieser Text war eine der beiden Textgrundlagen für die schriftliche Abiturprüfung im Grundkurs Englisch in Nordrhein-Westfalen 2017.

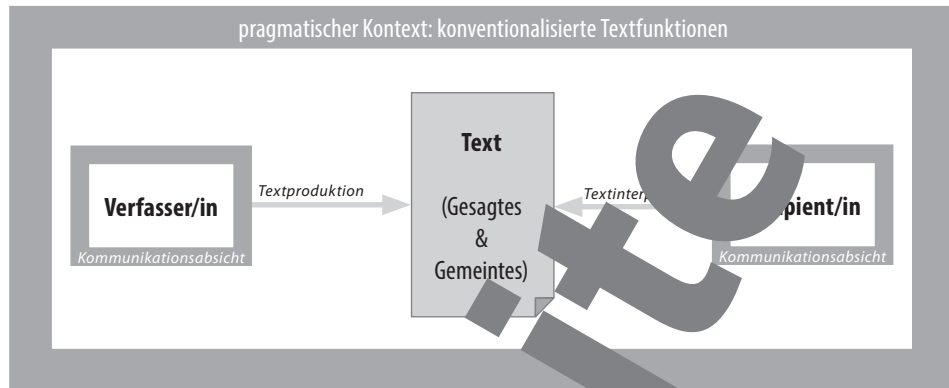


Abb. 10: Textkommunikation (Rommerskirchen)

3 Textkommunikation im Unterricht

Unterrichts-
kommunikation

Im Unterricht werden Texte aller Art produziert, zum Beispiel mündliche Äußerungen im Rahmen von Unterrichtsgesprächen oder von den Lernenden verfasste schriftliche Texte. Die Personen, die miteinander kommunizieren, treten dabei in einen direkten Austausch und vermitteln beziehungsweise deuten ihre jeweiligen Kommunikationsabsichten. Der pragmatische Kontext ist dadurch in der Regel eindeutig und in der direkten Interaktion können Missverständnisse sofort geklärt werden.

Texte als
Kommunikations-
medium und
Kommunikations-
anlass

Für Texte, die nicht im Unterricht produziert werden, erweitert sich dagegen die grundlegende Kommunikationsrelation. Meist ist es die Lehrkraft, die solche Texte in den Unterricht einbringt. Sie wählt einen Text aus, den sie selbst zuvor rezipiert hat. Sie hat ihn im Hinblick auf die Botschaft der Person, die ihn verfasst hat, interpretiert und bewertet ihn aufgrund dessen als geeignet für den Einsatz im Unterricht. Die Lehrkraft fungiert als Vermittlerin zwischen dem Text mit der darin enthaltenen Kommunikationsabsicht und der Interpretation der Lernenden. Der Text ist demnach im Unterricht nicht ein Kommunikationsmedium zwischen denjenigen, die den Text produziert haben und jenen, die ihn rezipieren, in diesem Fall den einzelnen Schülerinnen und Schülern mit ihrem jeweils individuellen Textverständnis. Vielmehr wird der Text auf dem Unterrichtsgegenstand der Kommunikation im Unterricht, er wird zum Kommunikations- beziehungsweise Gesprächsanlass (vgl. Nünning & Surkamp 2006: 19) (16.3.1) als Kommunikationsgegenstand).

Intersubjektives
Textverständnis

Durch die Kommunikation über den Text kommt es zu einer Verständigung über das individuelle Textverständnis, indem die subjektiven Interpretationen anhand des Textes begründet werden. Im gemeinsamen Gespräch werden diese Begründungen auf ihre Plausibilität geprüft. Hier tritt die vermittelnde Rolle der Lehrperson in den Vordergrund. Zwar ist auch ihr Textverständnis das Ergebnis einer Interpretation und somit subjektiv. Jedoch kann sie aufgrund ihrer fachwissenschaftlichen Ausbildung und der größeren Vertrautheit mit konventionalisierten Textfunktionen in der Regel Textsignale besser erkennen. Dennoch muss auch sie ihre Interpretation anhand des Textes belegen können. Auf der Grundlage der begründeten subjektiven Deutungen und

gegebenenfalls durch eine Lenkung der Lehrkraft auf bestimmte Textsignale kann ein Einverständnis über die Interpretation im Sinne eines intersubjektiven Textverständnisses erreicht werden. Aufgabe der Lehrperson ist es hierbei, dafür zu sorgen, dass die Kommunikationsabsicht des Verfassers oder der Verfasserin zur Geltung kommt und der Text somit seine kommunikative Funktion angemessen erfüllen kann.

Eine weitere wichtige Rolle der Lehrkraft besteht darin, durch ihre Herangehensweise im Unterricht bei den Lernenden eine angemessene Rezeptionsintention zu generieren. Denn anders als im außerschulischen Alltag treten die Lernenden im Unterricht in der Regel nicht mit einer eigenen Absicht an den Text heran, da die von der Lehrkraft als Kommunikationsgegenstand ausgewählt wurde. Um als Vermittlerin zwischen Text und Lernenden zu fungieren, muss sie dafür Sorge tragen, dass die von ihr generierte Rezeptionsintention zu der durch den Text vermittelten Kommunikationsabsicht passt. Diese ist beispielsweise bei einem informierenden Sachtext anders als bei einem literarischen Text. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler unterstützt werden müssen, Informationen aus dem Text zu erschließen, die der Text vermittelt und die seiner kommunikativen Funktion entsprechen. Abbildung 11.10anschaulicht diese Prozesse sowie die Rollen, welche die Beteiligten bei der Kommunikation mit Texten im Unterricht einnehmen.

Lehrkraft als Vermittlerin zwischen Text und Lernenden

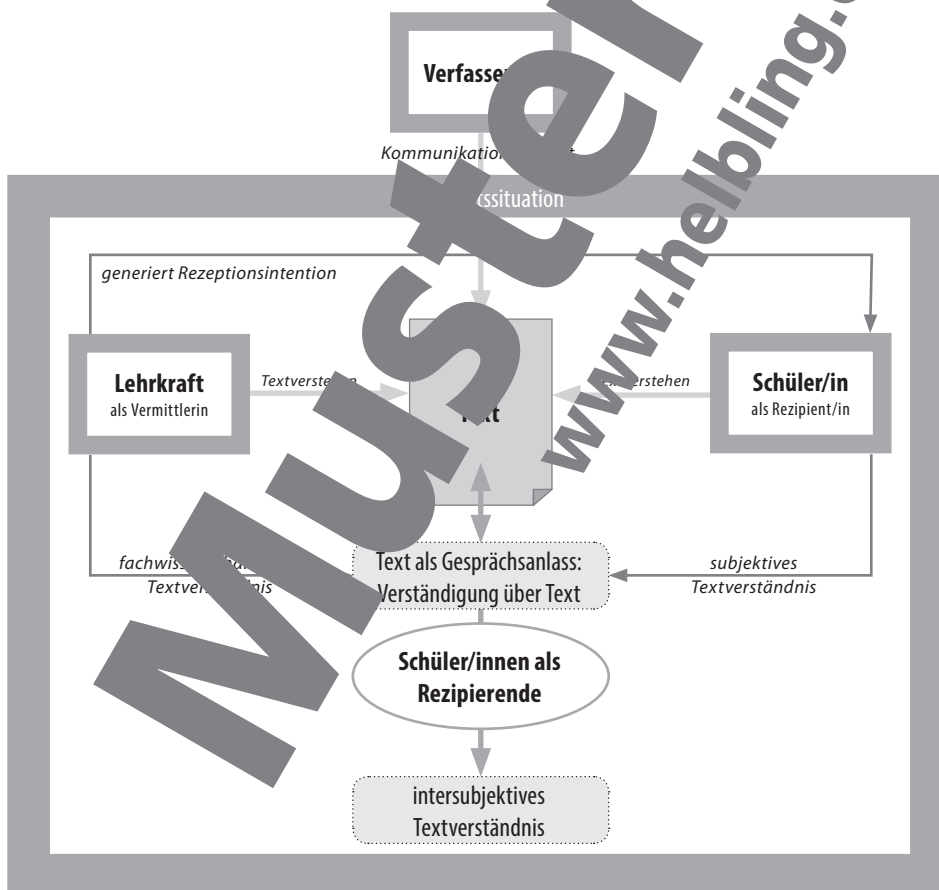


Abb. 11.1: Modell der Textkommunikation im Unterricht (Rommerskirchen angelehnt an Nünning & Surkamp 2010: 19)

Klassifizierung von Texten

Der Fremdsprachenunterricht muss die für eine solche Kommunikation notwendigen rezeptiven Fertigkeiten vermitteln: das Hör-, das Lese- sowie das Hörsehverstehen. Um diese kommunikativen Teilkompetenzen effektiv aufbauen und fördern zu können, müssen geeignete Texte ausgewählt und für den Unterricht aufbereitet werden. Eine reflektierte Auswahl und eine funktionale Textrezeption können nur erfolgen, wenn die Lehrkraft sich bewusst macht, welche kommunikative Funktion der eingesetzte Text hat. Nur wer eine klare Vorstellung davon hat, was der Text die Informationen sein können, die die Lernenden aus einem Text erschließen können, kann Lernprozesse sinnvoll gestalten und rezeptive Kompetenzen sukzessive aufbauen und fördern. Bevor ein genauerer Blick auf die Schulung der einzelnen rezeptiven Fertigkeiten geworfen wird, soll deshalb im Folgenden ein grober Überblick über die für den Fremdsprachenunterricht relevanten Textformen und deren kommunikative Funktion gegeben werden. Eine grundlegende Klassifizierung von Texten ist die Unterscheidung in Sach- und Gebrauchstexte (*non-fictional texts*) und literarische Texte (*fictional texts*).

4 Sach- und Gebrauchstexte

Fünf Textsortenklassen

Sach- und Gebrauchstexte zeichnen sich dadurch aus, dass sie einen pragmatischen Zweck haben: Sie wurden in der Absicht produziert, bei anderen Menschen etwas zu erreichen beziehungsweise zu bewirken. Sie lassen sich gemäß ihrer Funktion, also der Intention des Verfassers oder der Verfasserin, in fünf Textsortenklassen unterteilen (Brinker 1992: 133):

1. **Informationstexte** (z. B. Nachricht, Bericht, Sachbuch): Ihre Funktion ist es, die Rezipierenden über etwas beziehungsweise über einen Sachverhalt, zu informieren.
2. **Appelltext** (z. B. Werbeanzeige, Kommentar, Gesetz, Betriebsanleitung): Diese Texte haben eine instruierende oder appellierende Funktion und zielen somit darauf ab, bei den Rezipierenden eine bestimmte Verhaltens- oder Denkweise zu bewirken.
3. **Kontakttexte** (z. B. Ankündigung, Kondolenzschreiben, persönliche E-Mail): Sie haben mittelmäßige Funktion und werden in der Absicht verfasst, die Beziehung zum Adressaten aufrechtzuerhalten.
4. **Obligationstexte** (z. B. Vertrag, Garantieschein, Gelöbnis): Sie haben verpflichtende Funktion, das heißt, wer sie verfasst, verpflichtet sich zu einem bestimmten Verhalten bei einer Handlung.
5. **Deklarationstexte** (z. B. Testament, Ernennungsurkunde): Diese Texte haben bewirkende Funktion. Indem sie produziert werden, wird zugleich ein bestimmter offizieller Akt vollzogen.

Textfunktion und thematische Entfaltung

Ein Text kann mehrere kommunikative Funktionen gleichzeitig signalisieren. So haben beispielsweise Gebrauchsanweisungen oder Kochrezepte sowohl eine informative als auch eine appellierende Funktion. Bei beiden überwiegt jedoch die appellative, genauer gesagt die instruierende Funktion, da sie nicht nur über den richtigen Gebrauch informieren wollen, sondern dazu auffordern, die beschriebene Vorgehensweise einzuhalten

(vgl. Brinker 1992: 81). Die grundlegende Textfunktion kann dabei auf unterschiedliche Arten realisiert werden, die davon abhängen, was für Inhalte vermittelt werden sollen und wie mit diesen im Text umgegangen wird, auf welche Weise das Thema also entfaltet wird. Da im Fremdsprachenunterricht insbesondere die ersten beiden sortenklassen rezipiert werden – Kontakttexte werden dagegen häufig produziert, so anhand dieser beiden verdeutlicht werden, wie kommunikative Funktionen und thematische Entfaltung zusammenspielen können.

Informationstexte

Bei Informationstexten gibt die Person, die den Text verfasst, denjenigen, auf die sich dieser richtet, zu verstehen, dass sie ihnen ein Wissen vermitteln möchte, über etwas informieren will (vgl. Brinker 1992: 104). Die thematische Entfaltung dieser Information kann sachbetont erfolgen, wie zum Beispiel in einer Nachricht oder einem Bericht. Sie kann aber auch meinungsbetont und damit wertend sein, wie es beispielsweise bei einer Buchrezension, einem Leserbrief oder auch einem Gutachten der Fall ist (vgl. Brinker 1992: 107). Wenn im Fall der meinungsbetonten Entfaltung die Informationsfunktion überwiegt, geht es dem Verfasser oder der Verfasserin im Wesentlichen darum, die eigene positive oder negative Bewertung eines Sachverhalts kundzutun und diese in der Regel argumentativ zu begründen. Die kommunikative Absicht besteht somit vorrangig darin, die eigene Meinung für andere nachvollziehbar und dadurch überzeugend darzustellen, und nicht darin, bei der rezipierenden Person eine bestimmte Haltung zu erzielen, deren Meinung zu beeinflussen oder zu ändern.

Für die Rezeption von informierenden Texten ist der Begriff der ‚Informationsentnahme‘ somit wohl am ehesten zutreffend. Möglich will die Person, die den Text verfasst, tatsächlich Informationen vermitteln. Deshalb ist es für sie von offensichtlichem Interesse, dass Gesagtes und Gemeintes weitgehend übereinstimmen. Die Rezipierenden können sich dementsprechend anhand des Textes über einen Sachverhalt oder über die Meinung des Verfassers oder der Verfasserin zu einem Sachverhalt informieren.

Dennoch bedeutet das nicht zwingend, dass der Text objektiv ist und der Sachverhalt ausgewogen präsentiert wird. Es sind vielmehr diejenigen, die über einen Sachverhalt informieren, die durch die Informationen eine bestimmte Wirkung auf die Rezipierenden haben, die auf sie abzielt mit einem bestimmten Ziel. Dies ist in vielen Zeitungsberichten zum Beispiel der Fall, in denen beispielsweise über einen sozialen Missstand oder ein gesellschaftliches Problem berichtet wird. Durch die Berichterstattung soll auf die Problematik aufmerksam gemacht und die Gesellschaft dafür sensibilisiert werden. Zweck werden passende Informationen ausgewählt und diese beispielsweise durch Zitate von Betroffenen oder die Beschreibung der Wirkung, die die Situation vor der Reporterin oder den Reporter hatte, unterstützt. Auf der Grundlage ihres so erworbenen Wissens sollen die Rezipierenden sich ein Bild von der Situation machen und diese einschätzen können. Der Bericht kann deshalb durchaus eine Meinungs- oder Verhaltensänderung bei den Rezipierenden auslösen. Diese erfolgt jedoch durch die Informationen selbst und deren womöglich meinungsbetonte Darstellung, nicht über gezielte Handlungsappelle oder bewusste Manipulation.

Sachbetonte oder meinungsbetonte thematische Entfaltung

Weitgehende Übereinstimmung von Gesagtem und Gemeintem

Information zur Schaffung eines Problembewusstseins

Appelltexte

Meinungs- oder Verhaltensbeeinflussung

Überwiegt die Appellfunktion, sollen die Rezipierenden dazu bewegt werden, eine „bestimmte Einstellung einer Sache gegenüber einzunehmen (Einstellungsbeeinflussung) und/oder eine bestimmte Handlung zu vollziehen (Verhaltensbeeinflussung)“ (Brinker 1992: 108). Der Appell kann instruierend sein, beispielsweise durch eine Gebrauchsanweisung oder einem Kochrezept, oder normativ, wie bei einem Gesetz, einer Aufforderung oder einem Wunsch. Der Appell kann sich auch noch auf eine evaluative Einstellung beziehen. Überwiegt die Appellfunktion, möchte der Autor oder die Autorin jedoch – anders als beispielsweise bei einer klassischen Rezension – die eigene Haltung oder Wertung nicht nur mitteilen, sondern zielt darauf ab, dass die Person, die den Text rezipiert, sie übernimmt (vgl. Brinker 1992: 108). Vor allem letztere Kategorie der Appelltexte spielt im Unterricht eine zentrale Rolle.

Rational-überzeugend versus persuasiv-überredend

Typische Formen solcher Appelltexte sind der Leitartikel beziehungsweise Zeitungskommentar und die Werbeanzeige. Anhand dieser beiden Beispiele wird auch deutlich, dass sich die Appellfunktion auf unterschiedliche Weise realisieren lässt: Während beispielsweise in einem Leitartikel in der Regel überwiegend versucht wird, die Leserinnen und Leser auf rationale, argumentative Weise von der eigenen Meinung oder These zu überzeugen, arbeitet eine Werbeanzeige höchstens an der Oberfläche mit Argumenten. Statt an die Ratio der Adressierten zu appellieren und zu versuchen, diese zu überzeugen, geht es „dem Emittenten vielmehr darum, den Rezipienten emotional anzusprechen, ihn in seiner (psychischen) Einstellung zu beeinflussen“ (Brinker 1992: 114). Die thematische Entfaltung der Appellfunktion kann somit sowohl *rational-überzeugend* als auch *persuasiv-überredend* erfolgen.

Politische Rede

Eine weitere Redeart, die im Unterricht eine wichtige Rolle spielt, ist die politische Rede. Diese kann eine appellative Funktion signalisieren, hat aber immer auch eine Appellfunktion. In der Regel überwiegt Letztere, da die Angesprochenen nicht nur über ein politisches Problem oder bestimmte Handlungen und Absichten informiert werden sollen, sondern in der Regel auch eine positive Haltung dazu entwickeln sollen. Inwieweit dabei rational-überzeugend oder persuasiv-überredend vorgegangen wird, hängt zum einen von der Redesituation sowie der Zuhörerschaft ab. Zum anderen spielen die zu vermittelnde Inhalte sowie die konkreten Ziele der Redenden eine Rolle. In der Regel werden bei der politischen Rede beide argumentativen Entfaltungsmöglichkeiten kombiniert; es wird an die Emotionen appelliert, aber es werden auch – womöglich nur in geringem Maße – Argumente angeführt.

Intention und Beeinflussungsmechanismen erschließen

Um einen appellativen Text zu verstehen, müssen die Rezipierenden deshalb weit mehr als nur inhaltliche Informationen zu entnehmen. Vielmehr müssen sie aus dem Gesagten die Bedeutung inferieren und zu erkennen versuchen, ob sie beispielsweise überzeugt oder überredet werden sollen. Die Informationen, die erschlossen – und nicht nur ‚entnommen‘ – werden müssen, beziehen sich somit darauf, welche Haltung die Person, die den Text verfasst hat, dem Gegenstand gegenüber vermittelt und wie sie das gegebenenfalls begründet. Vor allem aber muss erschlossen werden, wozu die Rezipierenden bewegt werden sollen und welche Intention dahintersteckt. Dazu müssen insbesondere auch Informationen aus der Art der Textgestaltung und der dadurch

intendierten Beeinflussung verstanden, das heißt erschlossen und gedeutet werden. Einem appellativen Text wird man im Unterricht somit nicht gerecht, wenn man ihm lediglich Sachinformationen entnehmen lässt. Vielmehr ist eine Analyse oder zumindest Bewusstmachung der Beeinflussungsmechanismen erforderlich.

Textsorten und unterrichtlicher Fokus

Tabelle 1 bietet eine Übersicht über die für den Unterricht zentralen Textsorten sowie Möglichkeiten des angemessenen Umgangs mit ihnen gemäß ihrer Textfunktion und ihrer thematischen Entfaltung.

Textsorte	(vorrangige) Textfunktion	Thematische Entfaltung	Textbeispiele	Fokus im Unterricht
Informierende Texte	Information <ul style="list-style-type: none"> über einen Sachverhalt/ ein Ereignis, ggf. um auf einen Missstand aufmerksam machen 	sachbetont	Bericht Reportage	Intention herausarbeiten, Sachverhalte/ Informationen herausarbeiten; ggf. herausarbeiten, inwiefern Sachinformationen effektiv dargestellt werden
	<ul style="list-style-type: none"> über die Bewertung eines Sachverhalts/ Ereignisses 	meinungs- betont	Rezension politische Analyse (Politik)	die Bewertung durch den/ die Verfasser/in sowie Gründe dafür herausarbeiten; ggf. herausarbeiten, inwiefern eine Meinungsbeeinflussung intendiert ist
Appelltexte	<ul style="list-style-type: none"> Instruktion (Verhaltensaufforderung/-empfehlungen) 	sachbetont	Rezept Spielanleitung Arbeitsauftrag	Anweisungen ausführen (Handlungsorientierung)
	<ul style="list-style-type: none"> Verhaltens- oder Meinungsbeeinflussung 	persönlich überzeugend persuasiv- überredend	Leitartikel ggf. politische Rede Werbeanzeige politische Rede	Intention herausarbeiten und Mittel der Beeinflussung und Wirkungsweise analysieren

Tab. 1: Textsorte und unterrichtliche Arbeit im Unterricht (Rommerskirchen)

5 Literarische Texte

Im Gegensatz zu Gebrauchstexten zeichnen sich literarische Texte²⁷ gerade dadurch aus, dass sie keinen pragmatischen Zweck haben. Nicht-fiktionale Texte haben

²⁷ Zu den literarischen Texten gehören nicht nur schriftliche fiktionale Texte wie Romane, Dramen, Kurzgeschichten und Gedichte. Der Begriff umfasst auch auditiv und audiovisuell vermittelte fiktionale Texte und wird im Folgenden somit gleichbedeutend mit fiktionalen Texten verwendet.

einen direkten Wirklichkeitsbezug. Sie gehen von äußeren Anlässen und Gegenständen der realen Welt aus, beispielsweise einem aktuellen Ereignis, sind sachbezogen und die vermittelten Gedanken, Erkenntnisse oder Probleme dienen der Realisierung einer konkreten Intention im Hinblick auf diesen Anlass. Das Wesen eines literarischen Textes ist dagegen gerade, dass er nicht zweckgebunden ist, sondern „aus sich heraus besteht [, eine] eigene Gegenständlichkeit hervorrufft [und] die [eigene] Gestaltung des Rohstoffs Sprache zum Sprachkunstwerk wird“ (Hilpert 1997: 519).

Trotz dieser eigenen Gegenständlichkeit hat auch der literarische Text durchaus einen Wirklichkeitsbezug. Literarische Texte stehen in einer dynamischen Wechselbeziehung zur außertextuellen Realität. Diese hinterfragen sie durch die Auswahl ihrer Themen und mithilfe formaler und ästhetischer Darstellungsmittel kritisch. Zudem setzen sie bisweilen auch um (vgl. Nünning & Surkamp 2010: 36). Der Wirklichkeitsbezug ist somit nicht direkt, sondern ästhetisch vermittelt. Der Autor oder die Autorin bearbeitet kommentierend und interpretierend eigene Wirklichkeitserfahrungen und gesellschaftliche Ereignisse mit literaturspezifischen Gestaltungsmitteln (vgl. ebd.) und schafft so einen eigenständigen Wirklichkeitsentwurf. Literatur kann deshalb „besonders in der kulturellen Sphäre“ betrachtet werden, die „nicht den Erfordernissen des alltäglichen Handelns unterworfen ist und [...] sich gerade durch Zweckfreiheit und die Imagination anderer, fiktionaler Welten aus gesellschaftlichen Zwängen hebe[n]“ (Hallet, Surkamp & Krämer 2015: 10).

Nichtsdestotrotz ist auch ein literarischer Text eine Form der Kommunikation: Die Person, die ihn verfasst hat, teilt darin etwas über ihre Wahrnehmung der Welt mit, die Person, die ihn rezipiert, versucht die darin enthaltene Mitteilung zu entschlüsseln. Über den Text findet somit eine Kommunikationsvermittlung zwischen diesen beiden statt (vgl. Nünning & Surkamp 2006). Da ein fiktionaler Text keinen pragmatischen Zweck erfüllt und zudem einen ästhetisch vermittelten Wirklichkeitsbezug hat, muss seine Bedeutung jedoch inwiefern und in welchem Maße eigenständig konstruiert werden, als es bei einem Sachtext der Fall ist. Literarische Texte fördern die Rezipierenden „durch ihre poetische Unbestimmtheit zur eigenen Mitwirkung an der Sinnkonstitution heraus“ (Nünning & Surkamp 2006: 36). Das bedeutet, dass die Lernenden dem Text nicht einfach Informationen entnehmen, sondern dass sie für sich den beziehungsweise einen Sinn des Textes konstruieren müssen, indem sie seine Signale interpretieren (vgl. Nünning & Surkamp 2006: 19). Wenn Lernende einen literarischen Text verstehen sollen, geht das deshalb über das Erfassen der wesentlichen Aussagen hinaus. Denn das Textverstehen vollzieht sich „als Wechselwirkung zwischen der Lenkung durch den Text und individuellen kognitiven wie emotionalen – Rezeptionsleistungen“ (ebd.: 21).

Gerade im Hinblick auf den Umgang mit literarischen Texten zeigt sich deshalb, dass die Aufteilung in Teilkompetenzen, beispielsweise die Trennung von Lese- und Textkompetenz, ein Konstrukt ist. Nur wer über angemessene Textkompetenzen und vor allem über eine literarische Kompetenz verfügt, kann zu einem angemessenen und vertieften Textverständnis gelangen. Auch wenn die Bedeutung eines literarischen Textes diesem nicht einfach entnommen werden kann, heißt das nicht, dass die Deutungsspielräume für die Lernenden unbegrenzt sind und es keine falsche Deutung gibt. Ein solches Verständnis von Literaturunterricht entwertet den Text, indem er diesen zum Material für die Schaffung eigener Bedeutungen durch die Lernenden degradiert (vgl. ebd.). Dies hieße, die

Ästhetisch
vermittelter
Wirklichkeitsbezug

Aktive
Bedeutungs-
konstruktion

Textkompetenz
Voraussetzung
für angemessenes
Textverständnis

Person, die ihn verfasst hat, und die Kommunikationsabsicht, die sie durch die literarische Gestaltung ihres Textes zum Ausdruck bringt, zu ignorieren.

Beim Umgang mit literarischen Texten kommt somit der Vermittlerrolle der Lehrperson eine besondere Bedeutung, aber auch eine besondere Verantwortung zu. Die Lehrkraft muss darauf achten, dass der Text und somit der schöpferische Anspruch des Autors oder der Autorin nicht entwertet wird, sondern dass sie diesem im Unterricht zur Geltung verhilft. Ein literarischer Text sollte deshalb weder als Sprachschatz zu völlig losgelösten Spekulationen und Diskussionen noch für eine oberflächliche ‚Entnahme‘ von Hauptaussagen missbraucht werden. Vielmehr sollte die im Unterrichtsraum im literarischen Text enthaltene Aufforderung an die Rezipierenden, sich mit der im Text geschaffenen fiktionalen Welt auseinanderzusetzen, ernst genommen und genutzt werden, authentische Gesprächsanlässe zu schaffen.

Da ein literarischer Text nicht die Funktion hat, zu einem bestimmten Sachverhalt zu informieren, sollte auch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten nicht auf der Ebene der bloßen Inhaltswiedergabe bleiben. Das rein oberflächliche Verständnis des Inhalts, beispielsweise des Handlungsverlaufs, bildet bestenfalls die Grundlage und den Ausgangspunkt dafür, dass sich die Lernenden mit den vielfältigen Bedeutungen beschäftigen können. Anstatt nur zu beschreiben, was passiert, sollen Lernende sich mit diesen Inhalten auseinandersetzen und sich selbst eine Beziehung zu dieser fiktionalen Welt setzen. Beispielsweise sollten sie sich mit den Ursachen für einzelne Handlungen, mit der Figurenzeichnung und deren Wirkung, mit den Ursachen der dargestellten Konflikte und deren Eskalation, aber auch generell mit der im Text vermittelten Welt auseinandersetzen. Mit zunehmender Sprachkompetenz und erhöhter Komplexität der Texte sollte darüber hinaus die Deutungsebene mit der Inhaltsebene bei der Arbeit mit literarischen Texten zunehmen und auch die Auseinandersetzung mit der konkreten sprachlichen Gestaltung und ihrer Wirkung auf die Rezipierenden berücksichtigt und in den Deutungsprozess einbezogen werden.

6 Sprachlernunterstützende Texte

Während in der Sekundarstufe II ausschließlich mit authentischen Texten gearbeitet wird, spielen im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I auch Texte eine Rolle, deren zentrale Funktion darin besteht, den Sprachlernprozess zu unterstützen und sprachliche Kompetenzen zu fördern. Diese lassen sich in zwei Gruppen unterteilen: didaktisierte Texte und Kunststufentexte (vgl. Hallet 2010: 174). Beiden ist gemeinsam, dass sie versuchen, die Sprache zu imitieren.

Didaktisierte Texte

Der Inbegriff des didaktisierten Textes ist der Lehrbuchtext. Diese Texte haben vorrangig die Funktion, eingebettet in einen kommunikativen (Minimal-)Kontext bestimmte sprachliche Strukturen und Redemittel zu präsentieren, die dann bewusst gemacht und geübt werden können. Die Anordnung der Texte im Lehrwerk folgt insbesondere in der

Besondere
Verantwortung
Lehrkraft

Auseinander-
setzung mit der
fiktionalen Welt

Imitation realer
Textsorten

Text als Vehikel
für die Sprach-
vermittlung

Unterstufe meist einer narrativen Struktur (*storyline*), ist aber im Wesentlichen durch die im Lehrwerk vorgesehene sprachlich-grammatische Progression bestimmt. Die Texte sind angelehnt an authentische Kommunikationsformen und Textsorten. Besonders häufig finden sich mündliche Textformate, zum Beispiel Dialoge zwischen den Lehrbuchfiguren, sowie narrative Textformen.²⁸ Auch wenn diese dialogale Gespräche imitieren sollen, sind sie, wie die meisten Lehrwerkstexte, von den fiktionalen Texten zuzuordnen, da sie Teil einer fiktiven *storyline* sind. Die Auseinandersetzung mit dem Textinhalt erfolgt deshalb in der Regel auf der Handlungsebene (Was erleben die Lehrbuchfiguren? Worüber unterhalten sie sich?). Dass in diesen Texten der Inhalt vorrangig als Vehikel für die Sprachvermittlung dient, ist den Lernenden in der Regel bewusst. Wenn der Inhalt des Textes jedoch zu oft untergeordnet ist, wenn die sprachdidaktische Lehrintention untergeordnet ist, kein Lehrbuchzug erkennbar ist und die Texte aufgrund einer übermäßigen Häufung dieser lehrbuchtypischen Strukturen gekünstelt wirken, kann das sehr demotivierend wirken. Dann ist es die Lehrkraft abzuwägen, wie sinnvoll es ist, mit einem solchen Text zu arbeiten, oder ob es Alternativen gibt, um beispielsweise eine neue grammatische Struktur in einem kommunikativen Kontext einzuführen.

Lernstufenbezogene Texte

Inhaltsorientierter,
authentischer
Umgang mit Texten

Auch diese Texte haben die Funktion, die Schüler:innen und Schüler in ihrem Sprachlernprozess zu unterstützen. Im Gegensatz zu den Lehrwerkstexten dienen sie jedoch nicht dazu, die Lernenden gezielt mit bestimmten sprachlichen Strukturen vertraut zu machen. Bei ihnen steht vielmehr der Inhalt im Vordergrund. Dazu imitieren oder adaptieren sie authentische, lehrbuchsprachige Textsorten (z. B. Zeitungsartikel, Romane, Erzählungen) und aber in ihrer sprachlichen und gegebenenfalls inhaltlichen Komplexität reduziert, um den Sprachstand der Lernenden angepasst (z. B. *graded readers*). Sie zielen auf einen inhaltsorientierten, authentischen Umgang mit Texten ab und somit darauf, die sprachliche Textkompetenzen anzubahnen (vgl. ebd.). Die Tatsache, dass authentische Textformate imitiert werden und Textkompetenzen angebahnt werden sollen, impliziert, dass sie im Unterricht im Wesentlichen gemäß ihrer Textsorte und deren kommunikativer Funktion behandelt werden sollten.

Rezeptive Kompetenzen fördern

Förderung
Überprüfung
rezeptiver
Kompetenzen

Alle Kompetenzen können auch rezeptive Fertigkeiten von den Lernenden grundlegend nur im Rahmen von längerfristigen Unterrichtsvorhaben erworben werden, in denen unterschiedliche Teilkompetenzen kontinuierlich aufgebaut, gefestigt und erprobt werden (► 3.4 Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung). Dies kann nur durch die Arbeit an konkreten Texten erfolgen. Deshalb spielt die gezielte Auswahl geeigneter

²⁸ In Lehrwerken für erwachsene Lernende fehlt meist dieser narrative rote Faden und es werden vermehrt Sachtexte eingesetzt.

Texte eine zentrale Rolle. Eine effektive Förderung ist zudem nur dann möglich, wenn man eine klare Vorstellung davon hat, was es bedeutet, die Kompetenz des Textverstehens zu fördern. So stellt Haß fest, dass „das Hörverstehen heute in den Schulen eher überprüft als geübt [wird]“ (Haß 2016: 131), und zumindest teilweise trifft dies auch auf die Leseverstehenskompetenz zu. Die folgende Gegenüberstellung und Abgrenzung der Begriffe ‚Überprüfung‘ und ‚Förderung‘ soll deshalb dazu beitragen, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, wie die rezeptiven Kompetenzen der Lernenden durch die Arbeit mit Texten im Unterricht einfließen, festgelegt und erweitert und nicht nur überprüft werden können.

Ein Grund, warum in so vielen Stunden eher das Textverständnis überprüft als das Verstehen von Texten gefördert wird, ist vermutlich, dass die beiden Verfahren ‚Überprüfen‘ und ‚Fördern‘ auf den ersten Blick viele Gemeinsamkeiten aufweisen: Beide können nur bezogen auf einen konkreten Text umgesetzt werden, sie spielen jeweils die individuellen Kenntnisse und das individuelle Textverständnis der Lernenden eine Rolle, und beide Vorgehensweisen werden in der Regel durch Aufgaben geleistet. Zudem sind die eingesetzten Aufgabenformate häufig sogar identisch. Entscheidend ist jedoch, dass sich die Zielsetzung der Verfahren stark unterscheidet und sich auf die Schwerpunktsetzung sowie die Funktion der eingesetzten Aufgaben und Methoden bezieht.

Wird das Textverständnis überprüft, sind die Kenntnisse der individuellen Textrezeption entscheidend: Es wird kontrolliert, inwieweit ein Text ‚richtig‘ verstanden wurde. Die Lernenden müssen somit ihre bereits vorhandenen Rezeptionskompetenzen auf einen ihnen unbekanntem Text anwenden und unter Beweis stellen, wie weit ihre Kompetenzen schon ausgeprägt sind. Dies kann sowohl zur Diagnose als auch der Leistungsbewertung dienen. Die Aufgaben dienen als Testinstrument, sie sind die *items*, anhand derer die von den Lernenden erbrachten Leistungen gemessen werden. Deshalb sollten sie die Kriterien für gute Testaufgaben erfüllen und müssen insbesondere das überprüfen, was überprüft werden soll (Validität). Die Beurteilung der Ergebnisse sollte unabhängig von der bewertenden Person sein (Objektivität) und die Ergebnisse sollten nicht zufällig sein, sondern bei einer Wiederholung derselben Aufgaben dieselben Ergebnisse erzielen (Reliabilität) (► 20.6 Gütekriterien für Lernfortschungskontrollen). Diese Kriterien erfüllen geschlossene oder halboffene Aufgaben meist am besten (► 20.7 Erstellung von Lernerfolgskontrollen ► Aufgabenformate). Wenn diese Prozesse gestellt sind, lässt sich in der Regel eindeutig beurteilen, ob die Antworten der einzelnen Lernenden richtig oder falsch sind, ob sie die Textinformation erfassen, die sich die *items* beziehen, somit verstanden haben. Die Beurteilung der Kompetenzen obliegt meist der Lehrkraft. Bei der Überprüfung geht es deshalb letzten Endes um den Abgleich des individuellen Textverständnisses der Lernenden mit dem Textverständnis der Lehrperson.

Soll das Verstehen von Texten gefördert und geübt werden, stehen die Rezeptionsprozesse der Lernenden im Vordergrund. Auch in diesem Fall ist ein wichtiges Ziel, dass die Lernenden den Text, mit dem gearbeitet wird, verstehen, und dass folglich als Ergebnis des Rezeptionsprozesses ein Textverständnis entsteht, das für den Text, die jeweilige Rezeptionsabsicht und den Kompetenzstand der Lerngruppe angemessen ist. Entscheidend ist jedoch nicht das richtige Ergebnis, sondern wie die Lernenden zu diesem Textverständnis gelangen. In einer Stunde, in der die rezeptiven Kompetenzen gefördert

Gemeinsamkeiten von Fördern und Überprüfen

Überprüfung des individuellen Textverständnisses

Fokus auf Rezeptionsprozess

werden sollen, ist deshalb der Weg das Ziel. Die eingesetzten Aufgaben dienen nicht dem Zweck, das Textverständnis zu überprüfen. Sie sollen vielmehr den individuellen rezeptiven Prozess unterstützen und den Lernenden dabei helfen, zu einem angemessenen Textverständnis zu gelangen. Diese Funktion können sie zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Rezeptionsprozess und auf unterschiedlichen Ebenen erfüllen (► 12.8 Prozessorientierung: Das *pre-while-post*-Modell).

Ziel der Auswertung solcher Aufgaben ist es, den Austausch über das individuelle Textverständnis anzuregen. Gerade eine (vermeintlich) richtige Antwort kann sehr sinnvolle Gespräche über den Text auslösen. Sie zwingt die Lernenden, die eigene Deutung nachvollziehbar zu begründen. Gelingt das, ermöglicht dies den anderen ein erweitertes oder zumindest alternatives Textverständnis. Gelingt es nicht beziehungsweise wird die Deutung von anderen überzeugend widerlegt, kann die betreffende Person ihren Irrtum und womöglich auch die Ursachen dafür erkennen. Auf diese Weise wird ein Einverständnis über die Textinterpretation hergestellt und somit ein intersubjektives Textverständnis. Die Lehrperson ist dabei nur eine von vielen Stimmen, die ihr Textverständnis einbringt, und wie alle anderen muss auch sie die eigene Deutung am Text belegen. Darüber hinaus ermöglicht der Austausch über das individuelle Deutung auch Einblicke in die von den einzelnen Lernenden angewandten Techniken und Strategien der Textrezeption. Diese können im Rahmen eines solchen Austauschs thematisiert und bewusst gemacht werden, so dass die Lernenden ihr persönliches Repertoire an Strategien und Textwissen erweitern können.

Aufgaben, die zur Überprüfung des Textverständnisses eingesetzt werden, können sich deshalb durchaus auch für die Förderung der rezeptiven Kompetenzen eignen. Aufgrund der anderen Einsetzeweise muss im Unterricht aber unterschiedlich damit umgegangen werden. Es lassen sich geschlossen Aufgaben im Anfangsunterricht beispielsweise auch als Ausgangspunkt für die Förderung des Verstehens von Texten. Durch die inhaltlichen und sprachlichen Vorgaben steuern sie den Rezeptionsprozess stark und unterstützen auf diese Weise das Textverständnis. Außerdem können sie als sprachliches Gerüst für den Austausch über den Inhalt des Textes dienen, zu dem die Lernenden aufgrund ihrer noch nicht hinreichend ausgeprägten produktiven Fertigkeiten sonst womöglich nicht in der Lage wären. Damit diese Aufgaben ihrer Förderfunktion gerecht werden können, ist es wichtig, dass es nicht bei einem Abhaken der Antworten bleibt, sondern die Lehrkraft über richtig und falsch entscheidet. Vielmehr müssen die Lernenden verstehen, warum ihre Antwort falsch ist. Sie sollten erkennen, was genau sie falsch oder zumindest anders verstanden haben und woran das liegen könnte. Das kann zum Beispiel eine falsch verstandene Vokabel sein oder die Tatsache, dass bestimmte Informationen im Text nicht richtig miteinander verknüpft wurden. Ziel ist es, Verständnisschwierigkeiten und deren Ursachen zu analysieren, um den Lernenden Wege aufzuzeigen, wie sie diese beim nächsten Mal womöglich vermeiden können.

Unterstützende Aufgaben sollten deshalb im Unterricht nicht wie Testaufgaben behandelt werden, indem nur die Richtigkeit der Antworten überprüft wird und dann zum nächsten Thema gewechselt wird. Sie dienen als Ausgangspunkt für eine Kommunikation über den Text und können dabei helfen, das Textverständnis erst einmal zu sichern. Auf dieser Basis muss dann eine weitere Auseinandersetzung mit diesem Inhalt

Austausch über
das individuelle
Textverständnis

Verständnis-
schwierigkeiten
analysieren

Kommunikation
über das
Rezeptionserlebnis

erfolgen, die der Textsorte und ihrer kommunikativen Funktion entspricht. Mit zunehmender Sprachkompetenz sollten deshalb im Unterricht geschlossene Aufgabenformate durch offenere Aufgaben ersetzt werden. Diese ermöglichen eine schülerorientiertere und authentischere Kommunikation über die Inhalte der Texte und das Rezeptionsergebnis, beispielsweise darüber, welche Reaktionen der Text bei den Lernenden auslöst. Ziel der Förderung der rezeptiven Kompetenzen ist es schließlich, die Lernenden zu autonomen Rezipierenden fremdsprachiger Texte auszubilden.

8 Prozessorientierung: Das *pre-while-post-Model*

Um Texte in einer Fremdsprache verstehen zu können, müssen Lernende über rezeptive Fertigkeiten verfügen. Dabei ist ‚rezeptiv‘ keinesfalls mit ‚passiv‘ gleichzusetzen. Im Gegenteil, der Aufbau eines Textverständnisses ist ein sehr aktiver Prozess, bei dem die wahrgenommenen sprachlichen Zeichen auf verschiedenen Ebenen verarbeitet und Bedeutung konstruiert wird (vgl. Wolff 2003: 15). Wer rezeptive Kompetenzen systematisch aufbauen und fördern will, muss sich deshalb darüber klar sein, auf welchen Ebenen diese Bedeutungskonstruktion erfolgen. Nur dann können diese Prozesse gezielt für den Unterricht genutzt und den Lernenden bewusst gemacht werden, so dass sie diese aktiv als Strategien einsetzen können.

Eine wesentliche Annahme bezüglich der Textrezeption ist, dass bei der Verarbeitung der textuellen Zeichen sowohl sogenannte *bottom-up*- als auch *top-down*-Verarbeitungsprozesse zusammenspielen. *Bottom-up*-Prozesse werden durch die eingehenden Stimuli bestimmt, sie sind „datengeleitet“ (ebd.). Bei dieser Verarbeitungsrichtung wird das Verstehen durch das Sprachliche, das zur Entschlüsselung der sprachlichen Zeichen angewandt wird, gesteuert: Von den Lauten der Wörter zu größeren Sinneinheiten. Bei *top-down*-Prozessen ziehen Rezipierende für die Bedeutungsinterpretation ihr außertextliches Wissen heran, zum Beispiel ihr Weltwissen oder thematisches Vorwissen, aber auch das Vorwissen über bestimmte Gesprächsformen und kulturelle Konventionen. Diese Prozesse sind damit „konzeptgeleitet“ (ebd.). Die Integration beider Verarbeitungsrichtungen ist Voraussetzung dafür, die Informationen aus dem Text zu erschließen und den Text als Ganzes zu verstehen, muss ein inhaltlicher Zusammenhang zwischen den auf diese Weise erschlossenen Informationen hergestellt und diese zu einem stimmigen Gesamtbild zusammengesetzt werden. Für eine situativ angemessene Interpretation müssen zudem der situative kommunikative Kontext sowie weitere kommunikative Signale in die Deutung einbezogen werden, beim Hörverstehen beispielsweise prosodische Merkmale wie Intonation und gegebenenfalls Körpersprache.

Häufig scheitern Lernende bei dem Versuch, einen Text zu verstehen, weil sie sich zu sehr auf der Ebene der *bottom-up*-Prozesse bewegen und versuchen, den Sinn aus der Aneinanderreihung von Einzelwörtern zu konstruieren. Dann kann ein unbekanntes Wort den Verstehensprozess ins Stocken oder sogar ganz zum Erliegen bringen. Zudem kann der Versuch, die Bedeutung Wort für Wort zu erschließen, den Blick für das Ganze verstellen oder auch zu Missverständnissen führen, wie etwa bei festen Wortverbin-

Rezeption als Prozess der Bedeutungskonstruktion

Daten- und konzeptgeleitete Verarbeitungsprozesse

Aktivierung von *top-down*-Prozessen als Strategie

dungen (*chunks*). Deshalb kommt der gezielten Aktivierung von *top-down*-Prozessen im Unterricht eine besondere Bedeutung zu. Ein längerfristiges Ziel für den Aufbau rezeptiver Kompetenzen ist es dabei, die Lernenden zunehmend dazu zu befähigen, sich der konzeptgeleiteten Prozesse gezielt selbst zu bedienen. Zudem muss den Lernenden bewusst gemacht werden, dass der Rückgriff auf das eigene Weltwissen zur Deutung fremdsprachiger Texte vor dem Hintergrund des geringeren kulturellen und sprachlichen Weltwissens nicht ohne Risiko ist (vgl. ebd.: 16). Es kann zu Verständnisschwierigkeiten führen, wenn eigene kulturell geprägte Wissensschichten unreflektiert auf fremdsprachige Texte übertragen werden. Um sich *top-down*-Prozesse funktional bedienen zu können, ist deshalb der Aufbau zielkulturspezifischen Wissens zentral. Dabei sollte im Fremdsprachenunterricht ein besonderes Augenmerk auf die „Perspektiven, unter welcher die Mitglieder der anderen Kultur zu handeln (vgl. ebd.), gelegt werden, um das Risiko einer unangemessenen Übertragung eigener kultureller Perspektiven und Konzepte zu verringern. Dies reicht offensichtlich weit über den Rahmen einer einzelnen Unterrichtsstunde hinaus und erfordert einen längerfristig angelegten Aufbau interkultureller Kompetenzen (► 2.2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz).

Zielorientierte
Ausgestaltung der
Phasen

Angesichts der für die Text- und Hör-/Sehverarbeitung zentralen Prozesse bietet sich für die Gestaltung einer Unterrichtsstunde zur Förderung rezeptiver Kompetenzen eine Stundenstruktur an, die sich an diesen Verarbeitungsprozessen orientiert und sie gezielt aktiviert sowie unterstützt. Hierzu ist die Funktion des *pre-while-post*-Modells, das den Verstehensprozess in drei Phasen unterteilt: eine der Rezeption vorangehende *pre-listening- / viewing- / reading-*Phase, eine *while-listening- / viewing- / reading-*Phase, in der die eigentliche Textrezeption erfolgt, und eine anschließende *post-listening- / viewing- / reading-*Phase, die in Abhängigkeit der jeweiligen Aufgaben sowie ihrer unterstützenden Funktion entfalten kann. Bei der Ausgestaltung der einzelnen Phasen jeweils sowohl die Textsorte mit ihrer kommunikativen Funktion als auch die Schaffung einer passenden Rezeptionsabfolge, mit der die Lernenden an den Text herangehen sollen, bedacht werden. Das bedeutet, dass die in den jeweiligen Phasen zu bearbeitenden Aufgaben alle auf die Informationen ausgerichtet sein müssen, die aus dem Text erschlossen werden sollen. Die Phasen sind nicht unabhängig voneinander zu betrachten, sondern sind interdependent. *Pre-, while- und post-activities* müssen stimmig aufeinander aufbauen und sich auf die in der Stunde zu erarbeitenden zentralen Textinhalte und die damit verbundenen Lernziele ausrichten. Nur dann können sie die Verarbeitungsprozesse der Lernenden sinnvoll unterstützen.

Im Folgenden werden die drei Phasen des Modells in ihrer grundsätzlichen Funktion sowie die Förderung rezeptiver Kompetenzen vorgestellt. Zudem werden jeweils Beispiele angegeben, wie die jeweiligen Aufgaben in der Praxis aussehen können. Weitere, kompetenzspezifische *pre- / while- / post-activities* für den Umgang mit auditiven, audiovisuellen und schriftlichen Texten werden in den Kapiteln zu den jeweiligen rezeptiven Teilkompetenzen vorgestellt (► 13.3, 14.4, 15.4).

9 Die *pre-(listening- / viewing- / reading-)*Phase

Wie der Name schon andeutet, findet die *pre*-Phase vor der Begegnung mit dem Text statt. Sie dient der Vorbereitung der eigentlichen Rezeption und der Einstimmung auf den Text. Ein wesentliches Ziel dieser Phase ist es, bewusst *top-down*-Verarbeitungsprozesse zu aktivieren und zu unterstützen. Durch sogenannte *pre-(listening / viewing / reading) activities* soll das Textverständnis erleichtert werden. So können vorbereitende Aufgaben für das Verstehen hilfreiches Vorwissen aktivieren, die Aufmerksamkeit für bestimmte Aspekte des Textes schärfen oder eine Erwartungshaltung wecken, die die Lernenden dadurch dazu motivieren, sich mit dem Text zu beschäftigen. Bevor für einen bestimmten Text konkrete *pre*-Aufgaben geplant werden, ist es wichtig, das Stundenziel klar vor Augen zu haben. Die Lehrperson muss eine präzisere Vorstellung davon haben, was genau die Lernenden an diesem Text eigentlich verstehen sollen und welche Inhalte, aber auch welche Art von Informationen deshalb aus dem Text erschlossen werden müssen. Die zu entwickelnden Aufgaben müssen in einem erkennbaren Zusammenhang zum Text stehen und für das Verständnis relevante Kenntnisse oder Erwartungen aktivieren. Nur so können die *pre*-Aufgaben zum Verständnis dieser Informationen tatsächlich auch vorbereiten und nur so ergibt diese Phase für die Lernenden einen erkennbaren Sinn.

Zielorientierte
Vorbereitung auf
den Text

Neben der Aktivierung von *top-down*-Prozessen eignet sich die *pre*-Phase aber auch dazu, *bottom-up*-Prozesse zu unterstützen. Durch die inhaltliche Vorbereitung wird das thematische Vokabular reaktiviert, was wiederum das Verständnis auf der Sprachebene erleichtert. Darüber hinaus kann die Spracharbeit in dieser Phase die Gelegenheit nutzen, gezielt für den Text relevanten thematischen Wortschatz einzuführen sowie für das Verständnis unbedingte notwendige Wörter oder Wendungen vorzuentlasten. Neue Wörter aus dem Text sollten allerdings nicht als isolierte Einzelwörter eingeführt werden. Formulierungen wie „*There are a few new words in the text. The first word is It means ... The next word is*“ gilt es eher zu vermeiden, und zwar zugunsten einer Semantisierung im Kontext. Im Rahmen einer thematischen *pre-activity*. Vorentlastet werden sollten zudem kulturell spezifische Aspekte des Textes, die sonst bei der Rezeption zu Verstehensschwierigkeiten oder gar Missverständnissen führen könnten, weil zum Beispiel unzutreffende Konzepte von der eigenen auf die Zielkultur übertragen werden.

Sprachliche und
interkulturelle
Vorentlastung

Beispiele für *pre-(listening / viewing / reading) activities*

- In Form eines Brainstormings Vorwissen, Assoziationen oder Einstellungen zum zentralen Schlüsselbegriff des Textes sammeln (z. B. „*bullying*“ oder „*what makes a good friend?*“). Diese Aufgabe eignet sich besonders gut, um thematischen Wortschatz nebenbei einzuführen, indem zum Beispiel Schülerantworten sprachlich überformt werden beziehungsweise die Lernenden explizit nach dem englischen Wort für einen inhaltlichen Aspekt fragen.
- Vorwissen über die Figuren oder Personen, um die es im Text geht, sammeln (z. B. zu den Lehrbuchfiguren oder einer historischen Persönlichkeit, über die berichtet wird / die eine Rede hält).

- Hintergrundinformationen vermitteln oder erarbeiten, zum Beispiel über den historischen Kontext oder kulturelle Besonderheiten oder Konventionen.
- Anhand des (aussagekräftigen) Titels (oder bei einem Roman: Covers) über den Inhalt spekulieren.
- Anhand von Bildern, die zum Text gehören, Vermutungen über den Textinhalt anstellen.
- Zum Text passende Bilder oder Einzelaussagen zum Text in eine plausible Reihenfolge bringen.
- Die Schülerinnen und Schüler nehmen Stellung zu einem zentralen oder provokanten Zitat aus dem Text und spekulieren, gegebenenfalls, wer diese Aussage in welcher Situation oder mit welcher Intention gemacht haben könnte.
- Die Lernenden versetzen sich in die Situation einer Figur hinein und spekulieren darüber, wie sie sich selbst in dieser Situation verhalten würden.
- Ausgehend von einer groben thematischen Orientierung werden Fragen formuliert, von denen man hofft, dass sie mithilfe des Textes beantwortet werden können (z. B. bei einem informierenden Text).
- *Political speech*: Ausgehend von Informationen zu Redner/Rednerin, Anlass, Adressatenkreis und Thema sammeln die Lernenden Erwartungen dazu, welche Aspekte in der Rede vermutlich angesprochen werden beziehungsweise welche Erwartungen sie an den Inhalt und den Ton der Rede haben.

Damit die Aufgaben ihr größtes Potential während des Leseprozesses voll entfalten können, ist es wichtig, dass die Lernenden einen Zusammenhang zwischen dem, was sie in der *pre-Phase* gemacht haben, und dem Text, den sie rezipieren sollen, erkennen. Deshalb sollte die Lehrperson den Phasenwechsel von der *pre-* in die *while-*Phase moderieren: Sie muss sich von der vorbereitenden Aufgabe zur eigentlichen Textarbeit überleiten und daraus eine Rezeptionsintention ableiten: Was sollen die Lernenden durch die Textrezeption erfahren? Formulierungen wie „*Let's find out ... (if our ideas are correct/valid) of the questions the text answers*“ verdeutlichen die Verbindung zwischen *pre-* und *while-*Phase und versetzen die Schülerinnen und Schüler in eine Art Detektivrolle.

Auf diese Weise lässt sich das generierte Vorwissen gezielt als Gerüst für das Textverstehen einsetzen. Insbesondere vorbereitende Aktivitäten, bei denen Erwartungen formuliert und Vermutungen bezüglich des Inhalts geäußert werden, sollten deshalb nicht als Selbstzweck mutieren. Stattdessen bietet es sich an, sie gezielt als Hör-/Hörsehaktivitäten zu nutzen, indem sie (als *while-listening/reading activity*) mit dem Text abgeglichen werden. So ergibt sich zudem im Anschluss ein schülerorientierter erster Gesprächsanlass über das Textverständnis, wenn abgeglichen wird, inwieweit die Erwartungen erfüllt wurden beziehungsweise die Vermutungen sich bestätigten. Zudem ermöglichen sie einen aktiven Rückgriff auf das in der *pre-reading activity* entwickelte Vorwissen.

Transparente
Verknüpfung von
pre- und *while-*
Phase

Ergebnisse der
*pre-*Phase als
Verstehensgerüst
nutzen