

**Analyse von videographiertem Englischunterricht -  
drei Unterrichtsstunden aus der Videostudie des DESI-Projekts ( 9. Klasse Hauptschule,  
Realschule, Gymnasium) und eine Unterrichtsstunde aus einem Nachfolgeprojekt in  
Vietnam (Schule in Vietnam)**

***Unterrichtsstunde Englisch in der Hauptschule***

In der ausgewählten Unterrichtsstunde steht schwerpunktmäßig ein sprachlich-kommunikatives Lernziel im Mittelpunkt, und zwar das Verfassen eines Briefes in englischer Sprache. Briefe sind sowohl im Deutschen als auch im Englischen von verbindlichen Schreibkonventionen geprägt. Diese Besonderheit des Briefschreibens nutzt die Lehrerin, um ihre Unterrichtsstunde inhaltlich zu strukturieren und dabei intensive Sprach- und Formulierung vor allem auf der Basis von konventionalisierten formelhaften Wendungen des Englischen zusammen mit den Schülerinnen und Schülern zu gestalten.

Aus spracherwerbspsychologischer Sicht stellen solche formelhafte Wendungen einerseits wichtige Bausteine im Spracherwerbsprozess dar und ermöglichen andererseits eine flüssige Sprachverwendung, da formelhafte Sprachelemente mehr mentale Ressourcen zur Planung von Äußerungen freisetzen (vgl. Aguado 2002, 35 ff., Pienemann 2002, 24).

Im Einzelnen geht die Lehrerin zunächst darauf ein, was der Gegenstand der Stunde sein wird. Sodann lässt sie deutsch gesteuert im Stil der bilingualen Methode (Siehe Butzkamm 1980; 1989/2002) konventionelle Sprechintentionen wie beispielsweise *sich bedanken*, *jemandem gratulieren*, *sich freuen* englisch versprachlichen, um das sprachliche und inhaltliche Vorwissen der Schüler/innen zu aktivieren, bevor systematisch mit der Entwicklung eines englischen Briefes begonnen wird.

In der folgenden Phase der Erarbeitung eines englischen Musterbriefes steuert die Lehrerin mit Hilfe des Overheadprojektors mögliche Schüleräußerungen durch lexikalisch vorgegebene Ideen, die die Schüler/innen mit formelhaften Wendungen unter anderem aus der Phase der Aktivierung des Vorwissens verknüpfen, um sprachliche Äußerungen zu machen (z.B. *Thank you for/ I'm sorry/I got ...*). Auffallend ist hier die humorvolle Einstellung der Lehrerin, die zu einer positiven Arbeitshaltung und Atmosphäre beiträgt. Es ist damit kennzeichnend für diese Phase, dass Raum für Ideen, die für das Briefschreiben typisch sind, bei gleichzeitiger Verwendung von formelhaften sprachlichen Wendungen gegeben wird. Aus dieser gelenkten Formulierung heraus ergeben sich auch Möglichkeiten für stärker kommunikative Eigenleistungen der Schüler/innen („I have problems with my friends“, „We sang karaoke“). Der Lehrerin gelingt es damit die Schüler/innen zu befähigen, über Einwortäußerungen hinaus inhaltliche Gedanken in Mitteilungen zu versprachlichen. An verschiedenen Stellen werden sie darüber hinaus zu sprachlichen Korrekturen angeregt, um Fehler selbst zu verbessern (Siehe 09:34, Lehrerin: „It was last week“ als Hinweis zu Verwendung des Past Tense). Schließlich werden die Aussagen, die in dem englischen Musterbrief erarbeitet wurden, englisch gesteuert zur Festigung ins Deutsche übertragen (Siehe 12:23-15:43).

In einer Phase der Stillarbeit schreiben die Schüler/innen entsprechend dem erarbeiteten Musterbrief einen eigenen schriftlichen Brief, während die Lehrerin der Klasse mit sprachlichen Anregungen stützend zur Seite steht. Schließlich werden von zehn Schüler/innen die Briefe laut lesend vorgetragen und jeweils kurz von der Lehrerin gewürdigt. Sie belobigt dabei inhaltlich eigenständige Ideen (z.B. 38:05), korrigiert unmittelbar sprachlich fehlerhafte und problematische Formulierungen, ohne mit der Fehlerkorrektur das Verlesen der Briefe zu

unterbrechen, und bewertet die Leistungen mit ermutigenden Kurzkommentaren (z.B. 38:53). Abschließend folgen Feststellungen zu typischen sprachlichen Problemen in den verschiedenen Briefen. Dass der Lehrerin selbst einige sprachliche Ungenauigkeiten in ihrer Sprache unterlaufen, fällt nicht ins Gewicht.

Insgesamt verbinden sich in dieser Unterrichtsstunden Phasen der gesteuerten, inhaltlich geleiteten und intensiv wiederholenden Spracharbeit mit inhaltlich und sprachlich sinnvoll damit verbundener Eigentätigkeit der Schüler/innen in Stillarbeit. Ferner wird während dieser Spracharbeit das Deutsche produktiv als Lernpotential berücksichtigt, und es wird Fehlerkorrektur geleistet, und zwar in der Phase der von der Lehrerin geleiteten Formuliertätigkeit vorwiegend in Form der Selbstkorrektur der Schüler/innen, in der Stillarbeitsphase durch unmittelbare Lehrerkorrektur. Damit gelingt es der Lehrerin, die Schüler/innen der Hauptschule erfolgreich zu längeren sprachlichen Äußerungen anzuregen, und sie gibt ihnen die Möglichkeit, sich gegebenenfalls auch mit etwas kreativeren eigenen Gedanken auszuzeichnen. Damit erfüllt sie für die Schüler/innen an einer Hauptschule zentrale Lernzielforderungen an einen zeitgemäßen und adressatengerechten Fremdsprachenunterricht, der die Lerner dazu anregt, sich mit sprachlichen Aufgaben (*Task*) wie Briefschreiben mit einer kommunikativen Zielsetzung auseinanderzusetzen (vgl. Council of Europe 2001, S. 159; Lightbown & Spada 1999). Von hier aus sind weitere Schritte zur wünschenswerten Fokussierung auf interkulturelle Lernziele in Reichweite.

### ***Unterrichtsstunde Englisch in der Realschule***

Die ausgewählte Englischstunde in der Realschule gibt einen Eindruck davon, wie ein Dramenausschnitt, und zwar *Zigger Zagger* von Peter Terson, themengeleitet in eine Unterrichtseinheit zu „Sports and Hooliganism“ integriert werden kann, um die Problematik *Hooliganism* zu vertiefen.

Der Lehrer knüpft zunächst an eine der Klasse schon bekannte Darstellung zu *soccer hooliganism* an und fordert die Schüler/innen auf, die Bedeutung von Hooliganism zu verdeutlichen und Beispiele für ein entsprechend aggressives Verhalten zu finden und zu benennen. Offensichtlich soll damit das thematische und sprachliche Vorwissen aktiviert werden. Dies gelingt jedoch nur ansatzweise. Es wird daher nicht weiter darauf insistiert (Siehe 3:19) und stattdessen umgehend zum Dramenausschnitt übergeleitet. Im Sinne einer traditionell üblichen sprachlichen Vorentlastung des Dramentextes werden zunächst eine Reihe von unbekanntem Wörtern und Ausdrücken mit Wortgleichungen oder Paraphrasen und Hinweisen zur Aussprache (Siehe *psychiatrist*) verfügbar gemacht. Danach wird ausgehandelt, welche Schüler/innen welche Rollen beim Vortragen des Dramenausschnittes übernehmen, und schließlich wird der Dramenausschnitt vor der Klasse laut lesend vorgetragen.

Anschließend wird mit zehn vorgefertigten schriftlichen Fragen das mehr wörtliche Verständnis des Textes hinterfragt. Dabei handelt es sich um ein in der Klasse offensichtlich fest etabliertes Textverarbeitungsverfahren. Bei verschiedenen Fragen wird zur Untermauerung einer interpretatorischen Antwort zusätzlich erwartet, dass Belege für Feststellungen im Text zitiert werden. Der Lehrer schreitet hier vorwiegend organisierend ein und hilft bei auftretenden Problemen und Schwierigkeiten (Siehe 19:04, 20:06).

Zur weiteren Festigung und um einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Text willen wird der Dramenausschnitt in vergleichbarer Weise nochmals vorgetragen und anschließend an Hand von drei vorgefertigten Fragen in Stillarbeit zunächst schriftlich und sodann in einem

Unterrichtsgespräch mündlich interpretiert. Dabei geht es vorwiegend um die Motive der Hauptcharaktere. Damit werden wichtige Voraussetzungen für interkulturelle Zielsetzungen im Fremdsprachenunterricht angebahnt (vgl. Byram, Nicols & Stevens 2001; Müller-Hartmann & Schocker v. Ditfurth 2004). Die Lehrerrolle ist in dieser Phase vor allem auf die Organisation des Gesprächs, die Ermutigung der Schüler/innen zu selbständigen Aussagen und die Stützung sowie Korrektur ihrer Formulierungen ausgerichtet (vgl. Lerngespräch, Nissen 1982).

Die in weiten Teilen gelungene sprachliche Formulierung der Schüler/innen und die Entwicklung von kreativen Ideen stellen eine Stärke dieser Unterrichtsstunde dar. Es ist jedoch nicht ganz zu übersehen, dass die Lehrersprache selbst noch entwicklungsfähig ist (Siehe unidiomatische Ausdrücke wie *\*Who of you...* anstelle von *Is there anybody who...*, 19:27). Mit Blick auf die sprachlich-kommunikativen Leistungen der Schüler/innen relativiert sich jedoch die Kritik an einzelnen Aspekten der Lehrersprache.

Es wird insgesamt deutlich, dass es dem Lehrer darauf ankommt, dass die Schüler/innen mit ihren Beiträgen eine eigenständige Interpretation finden, die nicht notwendigerweise mit der des Lehrers übereinstimmen muss. Damit werden auf der Basis der noch eingeschränkten Sprachkompetenzen der Schüler/innen zentrale Forderungen der Pädagogik wie die der Schülerorientierung und des leserzentrierten Ansatzes in der neueren Literaturdidaktik zum Fremdsprachenunterricht eingelöst (vgl. Bredella 2002).

### ***Unterrichtsstunde Englisch im Gymnasium***

In der Unterrichtsstunde werden mit einem Fokus auf Hörverstehen sprachliche Lernziele und mit der Ausrichtung auf *Northern Ireland* inhaltlich-orientierte, kulturelle Ziele folgerichtig miteinander verbunden.

Zunächst knüpft der Lehrer in Hinblick auf das Thema Irland an das Vorwissen der Schüler/innen an, aktiviert dabei ihre bereichsspezifischen inhaltlichen und sprachlichen Kenntnisse und schafft erste mündliche Redeanlässe für die Klasse. Inhaltlich wird damit zugleich eine Brücke zur Hausaufgabenkontrolle geschaffen, insofern geschichtliche Aspekte des Themas *Northern Ireland* schriftlich zu Hause zu erarbeiten waren. Drei Schüler/innen wird die Gelegenheit gegeben, ihre Texte vorzulesen. In dieser Phase greift der Lehrer ein, um gegebenenfalls die Schüler/innen bzw. Mitschüler/innen vor allem zur sprachlichen Korrektur anzuregen.

Im weiteren Verlauf wird ein der Klasse schon bekannter Text in Erinnerung gerufen und in einer mündlichen Inhaltsangabe vergegenwärtigt; der Lehrer organisiert hier den Gesprächsablauf, verhilft zur Klärung inhaltlicher Fragen und ermöglicht die sprachliche Selbstkorrektur der Schüler/innen (Siehe die Lehrerkorrektur zur Verwendung von *Present Tense*, z.B. 10:40). Inhaltlich wird zugleich die Hauptthematik der Stunde unmittelbar vorbereitet. Bei dieser Gelegenheit gibt der Lehrer der Klasse zusätzlich einen deutlichen Hinweis zur geplanten Struktur des weiteren Verlaufs der Stunde.

Um den Hörverstehentext der Stunde sprachlich vorzuentlasten, verwickelt der Lehrer danach die Klasse in kleine Gesprächssequenzen über verschiedene Kontexte, aus denen heraus neuer Wortschatz durch die Klasse erschlossen und zugleich verwendet werden kann. Dabei wird auch die Erfahrungswelt der Schüler/innen einbezogen (Siehe beispielsweise 13:26). Dass hier im Eifer des Gefechts auch sprachliche Ungenauigkeiten sich einschleichen können (Siehe die unangemessene Verwendung von *Simple Present* in 15:28 oder *\*that are the words...* in 18:05), ist bei der stark inhaltlichen Konzentration durchaus nachvollziehbar und ist insgesamt für den offensichtlichen Erfolg der Sprach- und Formulierung nicht von Bedeutung. Die Phase der lexikalischen Vorentlastung wird schließlich mit systematischem Lautlesen der neuen Wörter abgeschlossen.

Nun folgt ohne weitere inhaltliche Ausrichtung die erste Präsentation eines Hörverstehenstextes über ein auditives Medium. Es handelt sich dabei um eine kurze Geschichte über eine Begebenheit in Nordirland, die mit einem tödlichen Verlauf endet. Anschließend findet eine lehrergeleitete Verständigung über wichtige inhaltliche Aspekte des gehörten Textes statt. Dabei werden auch einige der neu eingeführten Wörter in den Schülerantworten verwendet. Um die Verarbeitung des gehörten Textes zu vertiefen, wird der Hörverstehenstext ein zweites Mal präsentiert, um danach an Hand von vorbereiteten Aussagen mit *Right-Wrong-Doesn't say* Alternativen in Stillarbeit schriftlich bearbeitet zu werden. Im Anschluss an diese Stillarbeitsphase werden die Aussagen zum Text von den Schüler/innen vorgelesen, bewertet sowie gegebenenfalls diskutiert und mit Blick auf den Text begründet. Können die Aussagen aus dem Text heraus nicht begründet werden, wird dies im Sinne von *I don't know/ (Doesn't say)* kommentiert (Siehe 41:33). So ergeben sich in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Text zahlreiche Gelegenheiten zur sprachlichen Formulierung. Obgleich diese Phase vom Lehrer organisatorisch und wertend bestimmt ist, bleibt genügend Raum für ausführliche Schülermitteilungen zum Inhalt der gehörten Geschichte.

Abschließend lenkt der Lehrer die Aufmerksamkeit auf ein Bild im Schülerbuch des verwendeten Lehrwerks, das thematisch mit der Unterrichtsstunde verknüpft ist, und entwickelt daraus eine inhaltlich und sprachlich-kreative Hausaufgabe für die kommende Unterrichtsstunde.

Insgesamt gelingt dem Lehrer mit dieser Unterrichtsstunde eine in sich geschlossene inhaltlich-thematische Sequenz, die sehr sinnvoll stärker geleitete mit freieren Formen der Sprach- und Formulierung verbindet und darüber hinaus Gelegenheiten bietet, sprachlich durch Anregungen zur Selbstkorrektur zu wachsen. Dies ist in Einklang mit der im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen formulierten Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts: „... a changing balance needs to be established between attention to meaning and form, fluency and accuracy, in the overall selection and sequencing of tasks so that both task performance and language learning progress can be facilitated ...“ (Council of Europe, S. 159). Der Referenzrahmen betont zwar den Handlungscharakter des Fremdsprachenunterrichts noch deutlicher, als dies in der stärker auf Informationsaustausch hin angelegten Unterrichtsstunde der Fall ist. Mit dem Einbezug von Paralleltexten zu einer inhaltlichen Problematik entspricht die Vorgehensweise des Lehrers andererseits unmissverständlich den Forderungen der Fremdsprachendidaktik an einen zeitgemäßen (inter-)kulturell ausgerichteten Unterricht, der die Schüler/innen befähigt, Probleme und Thematiken aus verschiedenen Perspektiven zu sehen und zu verstehen (vgl. Hallett 2002).

### ***Unterrichtsstunde Englisch an einer Schule in Vietnam***

Die Unterrichtsstunde aus Vietnam ist auf den ersten Blick über weite Strecken durch Lehrerdominanz in der Unterrichtsführung gekennzeichnet. Bei näherem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass in der Auswahl der Thematik die eigenkulturelle Ausrichtung ein Charakteristikum der Stunde ist und somit den Schüler/innen die Gelegenheit gegeben wird, ihre eigene Perspektive und Erfahrung zum Thema *Feste feiern* in den Unterricht einzubringen. Es kommt ferner zum Tragen, dass die Klasse zu einem Wettbewerb mit dem Ziel der Sprachproduktion aufgefordert wird, bevor die Schüler/innen sich schließlich in Gruppenarbeit in englischer Sprache darüber austauschen sollen, wie das vietnamesische Neujahrsfest Tet in den Familien gefeiert wird. Damit erweist es sich, dass die unübersehbare Leitungsfunktion der Englischlehrerin letztlich in den Dienst einer produktiven Spracharbeit und eines eigenkulturellen Austauschs der Schüler/innen gestellt wird.

Im Einzelnen werden zunächst Kommentierungen zu zwei Bildern angeregt, die von Schüler/innen der Schule selbst gemalt worden sind. Damit aktiviert die Lehrerin bekannte Sprachelemente und lenkt die Aufmerksamkeit der Klasse auf das später definierte Lernziel Feste als dem Thema der Stunde. Die Lehrerdominanz wird hier insbesondere dadurch offensichtlich, dass die Schülerantworten ständig durch Lehrerechos bewertet, gegebenenfalls korrigiert und zusätzlich kommentiert werden. Andererseits äußern sich die Schüler/innen mit durchaus komplexen Aussagen zum Thema, wobei sie auf vorgefertigte Sprachelemente und formelhafte Wendungen zurückgreifen können (Siehe beispielsweise 01:35, 01:43, 01:49; 07:39).

In dem darauf folgenden Wettbewerb zwischen zwei Hälften der Klasse kommt es der Lehrerin darauf an, dass möglichst viele Aktivitäten, die kennzeichnend für das vietnamesische Neujahrsfest Tet sind, an der Tafel aufgeschrieben werden. Dass bei der Auswertung der Anzahl der Aktivitäten die Lehrerin die angeschriebenen Beispiele vorliest und dass sie ferner die von ihr selbst gesetzten Kriterien teilweise außer acht setzt (Siehe beispielsweise 16:51), verweist darauf, dass die Sicht der Lehrerin und ihre sprachlichen Ziele hier ausschlaggebend sind. Das festgestellte Ergebnis des Wettbewerbs wird nicht hinterfragt. Im weiteren Verlauf erhalten die Schüler/innen in Gruppenarbeit Gelegenheit, sich über ihre Erfahrungen zu der Art, wie ihre Familien das Tet-Fest feiern, in englischer Sprache auszutauschen. In jeder Gruppe wird das Ergebnis von einer dafür bestimmten Gruppenleitung in der Klasse präsentiert und von der Lehrerin abschließend kurz bewertet. In dieser Phase zeigt es sich, dass die Schüler/innen zu komplexen sprachlichen Äußerungen zum Thema befähigt wurden. Der Gesprächsanteil der Klasse ist entsprechend hoch, auch wenn nur eine sehr begrenzte Anzahl von Schüler/innen aktiv vortragen können. Alle Schüler/innen erhalten danach schließlich durch die auf freie Äußerungen ausgerichtete Hausaufgabe Gelegenheit, eigene Gedanken zu weiteren vietnamesischen Festen auf der Basis der erarbeiteten sprachlichen Mittel schriftlich zu formulieren. Sprach- und Formulierungsbearbeitung kennzeichnen damit die Unterrichtsstunde insgesamt. Mögliche interkulturelle Lernziele bleiben an dieser Stelle außen vor.

**Die vier Unterrichtsmitschnitte** zeichnen sich durch jeweils spezifische Besonderheiten aus. Gemeinsam lässt sich für alle ein besonderer Fokus auf produktive Sprach- und Formulierungsbearbeitung in Variationen feststellen. Zugleich ergeben sich vielfältige Möglichkeiten des Anschlusses an zentrale Ergebnisse der Unterrichtsanalyse in der DESI-Studie.

### ***Literatur***

- Aguado, K. (2002): Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 37 September 2002, S. 27-49.
- Bredella, L. (2002): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- Butzkamm, W. (1980): *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, W. (1989, 2002 3. Aufl.): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- Byram, M., Nicols, A. & Stevens, D. (Eds.) (2001): *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe (Ed.) (2001): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hallett, W. (2002): Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Lightbown, P. & Spada, N. (1999): How Languages Are Learnt. Oxford: Oxford University Press.

Müller-Hartmann, A. & Schocker v. Ditfurth, M. (2004): Introduction to English Language Teaching. Stuttgart: Ernst Klett.

Nissen, R. (1982): Phasen und Formen des textverarbeitenden Lerngesprächs im Englischunterricht. Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 35 (1982), S. 114-125.

Pienemann, M. (2002): Unanalysierte Einheiten und Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb. Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 37 (September 2002), S.3-26.