

### 3.3 Der Beitrag der Fremdsprachen zur Schulentwicklung

Christoph Edelhoff, Grebenstein,  
unter Mitarbeit von Otfried Börner, IFL Hamburg, und Ingrid Springer, IFB Boppard

#### Fremdsprachen und Schulprogramm

Die Diskussion über Zusammenhänge zwischen Schulentwicklung und Schulfach geht von der Frage aus, wie und wohin sich die einzelne Schule entwickeln soll und kann. Im zusammenwachsenden Europa und bei der Globalisierung der Welt werden Fremdsprachenkompetenzen immer wichtiger. Aber auch die Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen hat sich verändert. Daraus ergeben sich Forderungen für eine neue Bestimmung von Inhalten, Themen, Methoden und Arbeitsformen des schulischen Lernens und Lehrens.

Und auch das Selbstverständnis von Fachlehrerinnen und Fachlehrern verändert sich: neben erhöhten fachlichen sind auch erhöhte soziale und kulturelle Kompetenzen Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten in der Schule. Es sollen Kinder und Jugendliche, nicht Fächer unterrichtet werden.

#### Gesellschaftliche Erwartungen an den fremdsprachlichen Unterricht<sup>1</sup>

Seit mehr als einem Vierteljahrhundert wird Qualität im fremdsprachlichen Unterricht mit der Kommunikationsorientierung allen Sprachenlernens beschrieben. Blieben kommunikative Sprachlernkonzepte anfangs noch ängstlich oder dogmatisch abgelehnte Forderungen von Sprachpädagogen und Wissenschaftlern, so verlangen Politik und Wirtschaft im Zeichen von Globalisierung und europäischer Öffnung umfassende praktische Fremdsprachenkenntnisse, Weltorientierung und Mobilität für jedermann, und nicht mehr nur für die politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Eliten.

Gefordert ist Fremdsprachenkompetenz als aktive Bereitschaft und Fähigkeit, mit mindestens einer Fremdsprache, allen voran Englisch als *Lingua Franca*, verstehend und sich äußernd und mitteilend umzugehen. Qualität und Qualifikation werden am Sprachkönnen, an Kompetenz und Performanz gemessen.

Der von den europäischen Gremien und der Sprachdidaktik geforderte Grundsatz der Diversifizierung verlangt darüber hinaus, dass nicht nur die eine *Lingua Franca* Englisch gelernt und benutzt wird, sondern auch andere weit verbreitete europäische Verkehrssprachen wie Französisch, Deutsch, Italienisch oder Spanisch, sowie weitere Fremdsprachen als Erschließungssprachen oder Nachbarschaftssprachen. Die gesellschaftliche und international-staatliche Qualitätsanforderung läuft auf *Englisch plus* hinaus, das heißt Englisch wird von jedermann erwartet, weitere Sprachen werden als wünschenswert angesehen.

Dabei dient das Konzept der rezeptiven Mehrsprachigkeit als Annäherungsideal: Auch wenn die Bürger Europas außer ihrer eigenen Sprache nur eine oder allenfalls eine zweite Fremdsprache beherrschen, so sollen sie doch mehr verstehen können und dafür auch ausgebildet sein. Die Förderprojekte der Europäischen Union im Rahmen des SOKRATES II Programms und die Entwicklung eines europäischen Rahmencurriculums für Fremdsprachen durch den Europarat (*Common European Framework*)<sup>2</sup> gehen alle in diese Richtung.

Eine besondere Rolle spielt bei alledem die ökonomische Fragestellung: Wie kann es gelingen, dass bei fortschreitender Internationalisierung und Globalisierung der wirtschaftlichen Prozesse der „Standort Deutschland“ gedeihlich bleibt? Eine der wesentlichen Antworten wird in der Anpassung des Bildungssystems an einen erhöhten Fremdsprachenbedarf gesehen.

Schließlich werden auch bildungstheoretische Überlegungen in die Debatte um Qualitätsentwicklung und -sicherung eingebracht: Fremdsprachenunterricht und internationales (und interkulturelles) Lernen gehören als Bestandteile einer allgemeinen Grundbildung eng zusammen, worauf Wolfgang Klafki (1993) wieder aufmerksam gemacht hat.

<sup>1</sup> Für das Folgende beziehen wir uns auf Edelhoff 2001.

<sup>2</sup> Council of Europe 1998.

## Qualität im kommunikativen Fremdsprachenunterricht

Diese Entwicklungen weisen einen jahrzehntelangen sprachpädagogischen und didaktischen Hintergrund auf, verkürzt zusammengefasst unter der Bezeichnung *kommunikativer Fremdsprachenunterricht*. Sprache soll nicht als System, sondern als angewandtes Instrument der Verständigung (des Verstehens und Äußerns/Mitteilens sowie der interkulturellen Begegnung) und des kommunikativen Handelns unterrichtet werden (Breen/Candlin 1980; Candlin 1981, BAG 1978, 1996). *Kommunikative Kompetenz* als Richtziel (Piepho 1974) ist - nach Jahren unnötiger Glaubenskämpfe - ein allseits anerkannter Grundsatz. Die heute von gesellschaftlichen Gruppen (wie z. B. der Wirtschaft) geforderte Gebrauchs- und Handlungsorientierung ist längst in (fach-)didaktischer Literatur verankert, in Richtlinien und Lehrplänen kodifiziert und bildet auch in einigen neueren Lehr- und Lernmaterialien die Grundlage.

Grundlegende Prinzipien sind:<sup>1</sup>

- das Dialogprinzip,<sup>2</sup>
- das Prinzip des Interkulturellen Lernens (Eigen- und Fremdverstehen; Begegnung, grenzüberschreitendes Lernen),<sup>3</sup>
- das Prinzip der Authentizität (Sprache, Sachverhalte, Texte und Medien in direkter Begegnung und realer Abbildung; die Lernenden als sie selbst),<sup>4</sup>
- das Prinzip der Handlungsorientierung,<sup>5</sup>
- das Prinzip der Schülerorientierung,<sup>6</sup>
- das Prinzip des Aufbaus in Themen und zyklischen Progressionen (Thema, *Topic*, Texte, Situationen, Sprachmittel),<sup>7</sup>
- das Prinzip einer offenen Methodik<sup>8</sup> (verzweigende, methodische Differenzierung: unterschiedliche Aufgaben für unterschiedliche Lerner durch Übungsketten: *exercise, activity, task and project*),<sup>9</sup>
- das Prinzip des offenen Unterrichts und der Projektorientierung.<sup>10</sup>

## Schulische Realitäten

Wie sieht nun die Wirklichkeit aus? Welche fremdsprachlichen Qualifikationen werden durch schulischen Unterricht tatsächlich erworben? In der Schule? Außerhalb von der Schule? In anderen Bildungseinrichtungen?

Diese Fragen sind Teil einer (selbst)kritischen Erörterung, die seit einiger Zeit in Gang gekommen ist.<sup>11</sup> Dabei wird gefragt, ob deutsche Schüler angesichts der referierten gesellschaftlichen, internationalen und sprachpädagogischen Entwicklungen genügend vorbereitet sind für die vielfältigen Anforderungen internationaler Mobilität. Auch wenn die Antworten nicht so vernichtend negativ für die Schule ausfallen wie Edmonson sie formuliert hat (Edmonson 1999), sind Zweifel daran angebracht, ob die überfälligen Veränderungen des Fremdsprachenunterrichts allorts und umfassend angegangen werden. Konrad Schröder fordert für den Fachverband Moderne Fremdsprachen dazu auf, den Fremdsprachenunterricht „europatauglich“ zu machen und „von liebgewordenen Vorstellungen“ Abschied zu nehmen wie zum Beispiel beim Umgang mit Fehlern, die er mit der Wissenschaft als produktives

<sup>1</sup>Zum folgenden s. Edelhoff 1996a.

<sup>2</sup>Piepho 1974.

<sup>3</sup>Edelhoff/Liebau 1988; Bredella, Delanoy 1999.

<sup>4</sup>Edelhoff 1985; Amor 1999; Weskamp 1999; De Florio-Hansen 2000.

<sup>5</sup>Bach, Timm 1989, 1996.

<sup>6</sup>Bredella/Legutke 1985; Börner 1994; Edelhoff/Weskamp 1999.

<sup>7</sup>Edelhoff 1996b.

<sup>8</sup>Legutke 1996; Klippel 2000.

<sup>9</sup>BAG 1996.

<sup>10</sup>Legutke 1988; Legutke/Thomas 1991.

<sup>11</sup>Schröder 1984.

Element im Sprach-Lehr-/Lernprozess verstanden wissen will anstatt der alles (fremd-)bestimmenden Maßstäbe (Schröder 1999).

### **Lehrpläne, Klassenarbeiten und Lehrbücher**

Dabei kann inzwischen davon ausgegangen werden, dass die Lehrpläne der meisten deutschen Länder, bei denen nach wie vor die Kompetenz für das Schul- und Unterrichtswesen liegt, auf kommunikativer Grundlage beruhen, freilich immer wieder auch mit Grammatikpensen und unrealistischen metasprachlichen Anforderungen befrachtet sind und damit herkömmliche Zielbeschreibungen und den Geist traditioneller Leistungsbeschreibungen widerspiegeln. Häufig sind Klassenarbeiten, die nach wie vor die wichtigste Lernerfolgskontrolle und Leistungsmessung abgeben, an überkommenen Mustern ausgerichtet, indem sie überwiegend Schriftliches und Grammatisches in kleinen Portionen überprüfen. Selbst die seit langem für ungeeignet erklärten Überprüfungsformen des fremdsprachigen Diktates und der Nacherzählung sind noch anzutreffen.

In Zukunft werden internationale und nationale Standards den Orientierungsrahmen abgeben für sich entwickelnde Schulen, die in ihrem Schulprogramm Profile und Leistungen verbindlich beschreiben sollen.

Viel wird davon abhängen, ob die derzeit entstehenden Aufgabenformate für Vergleichsarbeiten und die Beschreibungen landesbezogener und nationaler Leistungsstandards den „Standards für den mittleren Schulabschluss erste Fremdsprache (Englisch, Französisch)“ der Kultusministerkonferenz von 1995 und den internationalen Rahmenvorgaben und Prüfungsmethoden entsprechen, wie sie durch den *Common European Framework*<sup>1</sup> und das europäische Sprachenportfolio des Europarates vorgeben sind.<sup>2</sup>

Faktisches Curriculum im schulischen Fremdsprachenunterricht sind freilich ganz überwiegend die benutzten Lehrwerke.<sup>3</sup> Wesentliche Anstrengungen müssten deshalb in die Analyse, Aufbereitung und Neuschaffung von fremdsprachlichen Lehrwerken investiert werden, wenn die sich derzeit entwickelnden neuen europäischen (und internationalen) Standards erfüllt werden sollen (Edelhoff 1999).

### **Beiträge des Faches Englisch an allen Schulen**

Entsprechend der Ausgangsthese vom Zusammenhang von Schulentwicklung, Schulprogramm und Schulfach gilt auch für die Zusammenhänge zwischen Schulentwicklung und Englischunterricht die Schlüsselfrage, wie und wohin sich Schule entwickeln soll und kann. Wir wiesen zu Beginn darauf hin, dass sich die Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen verändert hat. Daraus ergeben sich auch bei der Analyse der Situation eines bestimmten Schulfachs Folgerungen für eine erneute Reflexion von Schule insgesamt und von Inhalten, Themen, Methoden, Arbeitsformen sowie Schul- und Unterrichtsorganisation des Englischunterrichts im besonderen. Zudem schließt Schulentwicklung notwendigerweise eine Veränderung der Lehrerbildung ein. Zur beruflichen Identität der Englischlehrkräfte gehören gleichermaßen fachliche und soziale Kompetenzen. Auch im Englischunterricht gilt: Wir unterrichten Kinder und Jugendliche, nicht Fächer.

Die bildungspolitische Diskussion der letzten Jahre konzentriert sich auf die Entwicklung von "Schule als System". Durch Pionierarbeit einzelner Schulen wurden zum Teil seit langem schon Reformansätze verwirklicht. An zahlreichen Schulen arbeiten Planungs-, Konzept- oder "Steuerungs"-Gruppen an Reformkonzepten. Gesetzesinitiativen verschiedener Bundesländer gehen so weit, die Schulen auf die Entwicklung entsprechender Schulprofile beziehungsweise Schulprogramme zu verpflichten.

Im Folgenden werden den in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion vorgebrachten Aspekten Beispiele aus dem Englischunterricht zugeordnet.<sup>4</sup>

<sup>1</sup>S. Anm. 1.

<sup>2</sup>Council of Europe 1997; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen 1997, 2000.

<sup>3</sup>Vgl. Hennig 1999.

<sup>4</sup>Die folgenden Überlegungen gehen zurück auf die Ergebnisse der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen 1999 - 2001, sind jedoch mit Blick auf den gesamten FU überarbeitet und aktualisiert.

Aspekte der Schulentwicklung allgemein	Beiträge der Fremdsprachen
1. Öffnung von Schule und Unterricht nach innen durch offene Unterrichtsformen und Zusammenarbeit mit anderen Fächern und Lehrern (z.B. fächerübergreifende und projektorientierte Arbeitsformen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beiträge zur Schulzeitung</li> <li>• Tag der Offenen Tür</li> <li>• Aufführungen (Musik/Theater)</li> <li>• Feste und Feiern (z.B. <i>Halloween</i>)</li> <li>• <i>Wall displays</i></li> <li>• <i>English corner</i></li> </ul>
2. Öffnung der Schule zu Stadt, Stadtteil oder Region (community school, community education)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkundung von fremdsprachlichen Spuren im Umfeld der Schule</li> <li>• <i>English round the corner</i></li> <li>• Einrichtung einer <i>webpage</i> im Internet</li> <li>• Stadtführer auf Englisch</li> <li>• Stadtteilfernsehen</li> <li>• <i>Round table</i> mit Vertretern regionaler Firmen, Fremdsprachenschulen und Volkshochschulen über Fremdsprachenbedarf in der Arbeitswelt</li> <li>• Kontakte zu englischsprechenden Menschen (z.B. Touristen, Muttersprachler in ausländischen Niederlassungen, Soldaten der NATO, Asylbewerber, Greenpeace, ...)</li> </ul>
3. Internationale Kontakte durch Schulpaten- und Schulpartnerschaften und durch Nutzen neuer Kommunikationstechnologien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Europaprojekte (SOKRATES, COMENIUS)</li> <li>• Austauschprogramme (z.B. <i>German-American Partnership Program</i>) mit Zielsprachenländern</li> <li>• Internet, E-Mail</li> </ul>
4. Stärkung der horizontalen (Jahrgangs-) Schulstruktur durch Schaffung von Jahrgangsteams für kollegiale Beratung und Kooperation, in deren Zentrum eher der Schüler als der Stoff steht	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jahrgangsaktivitäten</li> <li>• Jahrgangsfeste</li> <li>• thematische Kooperation (z.B. fächerübergreifende Projekte)</li> <li>• methodische Kooperation (z.B. mit Deutsch und/oder anderen Sprachen)</li> </ul>
5. Rhythmisierung des Schulalltags durch Tagespläne, Jahrespläne, Klassenlehrertage, Rituale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feste und Feiertage der zielsprachlichen Länder einbeziehen</li> <li>• Jahreszeiten thematisch berücksichtigen</li> <li>• morgendlicher Wetterbericht (z.B. BBC World)</li> <li>• <i>Activity</i> zum Stundenbeginn</li> <li>• feste Arbeitszeit im Computerraum, Sprachlabor</li> <li>• regelmäßige Freiarbeitsphasen</li> </ul>

<p>6. Schaffung eines positiven Schulklimas durch Einrichtung von (z.B.) Schulcafés, Elterneinbeziehung (Information, Mithilfe), Jugendarbeit, Kommunikationstraining für Lernende und Lehrende</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mehrsprachige Hinweisschilder im Schulgebäude</li> <li>• Schülerarbeiten im Schulgebäude ausstellen</li> <li>• <i>English-American Club</i></li> <li>• Fachausflüge (z.B. fremdsprachliche Film- oder Theateraufführungen)</li> <li>• Theatergastspiele</li> <li>• <i>English talk shop</i></li> </ul>
<p>7. Bewusste Veränderung der Lehr- und Lernmethoden durch Lernen mit "Kopf, Herz und Hand", Projektorientierung, Binnendifferenzierung und Akzentuierung des sozialen Lernens</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realisierung des kommunikativen Ansatzes:<sup>1</sup> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>exercises, tasks, activities, projects</i></li> <li>* <i>awareness und pre-activities</i></li> <li>* <i>creative writing</i></li> <li>* <i>listening und reading activities</i></li> <li>* Umgang mit authentischen Texten</li> <li>* Umgang mit literarischen und anderen fiktiven Texten</li> </ul> </li> <li>• Umgang mit verfilmter Literatur und Video;</li> <li>• schüleraktiver Unterricht mit <i>problem solving</i></li> <li>• Handlungsformen vom Schüler aus;</li> <li>• Formen praktischen Lernens</li> <li>• lernerorientierte, <i>activity</i>-betonte Grammatikarbeit</li> <li>• kreative Aktivitäten wie <i>games, simulations, drama, pictures, storytelling</i></li> <li>• einwöchige Fachtage</li> <li>• <i>Storyline</i>-Methode (Methode Glasgow)</li> </ul>
<p>8. Stärkung autonomen Lernens</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiarbeit</li> <li>• Wochenplan</li> <li>• <i>self assessment</i></li> <li>• Stationenlernen</li> <li>• Anlegen eines Portfolios</li> </ul>
<p>9. Schaffung lernbereichsgebundener Schulprofile (z.B. musisch, "bilingual", naturwissenschaftlich)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sachfachunterricht auf Englisch oder Französisch ("bilingualer" Unterricht)</li> <li>• Profilentwicklung, Beispiel: "Sprachen und Kulturenvielfalt" der Max-Brauer-Gesamtschule in Hamburg</li> <li>• Kompetenzkurse (z.B. Biologie und Englisch als gemeinsamer Kurs im Kurssystem)</li> <li>• fremdsprachliche Module im Sachfach (z.B. historische Quellen)</li> </ul>

Bei der Frage nach dem Beitrag des Faches Englisch - und selbstverständlich auch anderer Sprachen - zur Entwicklung von Schule kann auf Materialien der bisherigen BAG-Arbeit verwiesen werden. An erster Stelle ist hier die überarbeitete Übungstypologie zu nennen. Sie fordert und fördert einen kommunikativen und handlungsorientierten Unterricht. Thematische Baukästen geben Anregungen für eigene Weiterentwicklungen im jeweiligen Schüler- und Schulumfeld. Schulpartnerschaften, Briefpartnerschaften und Computereinsatz eröffnen weiterreichende Möglichkeiten und die Kooperation mit anderen Lerngruppen und Fächern.

Die Bedeutung des Faches muss auch von der Fachschaft offensiv vertreten werden. Eine "Profilbeschreibung" mit der Entwicklung eines *Fachleitbildes* (zur Erfüllung des Schulleitbildes) fördert eine kritische Bestandsaufnahme und Konzeptdiskussion innerhalb der Fachschaft und vermittelt gleichzeitig Selbstverständnis und Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts nach außen. Dieses kann ergänzt werden durch die Präsentation von Ergebnissen, zum Beispiel auf Elternabenden, bei Ausstellungen, an Tagen der Offenen Tür oder bei Wettbewerben (z.B. Bundeswettbewerb Fremdsprachen). Darüber hinaus kann sich das Fach durch "Serviceleistungen" einbringen.

Es ist darauf zu achten, dass die rasante Entwicklung der Fachwissenschaft und Fachdidaktik der letzten Jahre berücksichtigt wird, das heißt Orientierung an modernen Rahmen- und Lehrplänen, die dem neuesten Stand der Fachdidaktik und -methodik entsprechen und auf progressiven nationalen und in-

<sup>1</sup> Vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch 1996.

ternationalen Dokumenten beruhen. Hier sind vor allem die "Standards für einen Mittleren Abschluss" der Kultusministerkonferenz (1995) und der "Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching" des Europarats ([http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents\\_intro/common\\_framework.html](http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html); deutsche Druckfassung bei Langenscheidt 2001) zu nennen. Mit der Öffnung innerhalb Europas erhöhen sich die Erwartungen an die Sprachkompetenz in Fremdsprachen. Die Sprache ist *der* Schlüssel zur Verständigung.

## Hinweise zur Umsetzung

Im Sinne einer Weiterentwicklung von Schule ist es wichtig, dass sich die Kollegien der einzelnen Schulen sowohl als Initiatoren als auch als Nutznießer von Schulentwicklung, die auch das eigene Fach berührt, begreifen kann.

Hilfreich können dabei Strategien sein, die sich aus den Erfahrungen von Reformschulen im weitesten Sinne ableiten lassen.

*Es gilt dabei, ...*

... auszuhalten, dass Prozesse oft widersprüchlich, in kleinen Fort- und Rückschritten verlaufen können.

... Kraft zu schöpfen dafür, dass wir unsere Einstellungen allmählich, aber ausdauernd und zielstrebig ändern müssen.

... zu lernen, Geduld und Ausdauer mit sich und anderen zu haben.

... sich mit den Anforderungen von Schule heute offensiv auseinander zu setzen, um die Schwerpunkte unseres pädagogischen und fachlichen Tuns miteinander auszuhandeln.

... mit den Kolleginnen und Kollegen ins Gespräch zu kommen und im Gespräch zu bleiben, um diesen Aushandlungsprozess mehr als Herausforderung denn als Belastung begreifen zu können.

... sich immer wieder darüber zu verständigen, dass innerhalb einer gemeinsamen Schulentwicklung kein Fach einen Ausschließlichkeitsanspruch haben kann, sondern dass es gerade darum geht, Fachanteile und allgemeinpädagogische Anteile zu verknüpfen und zeitweise Akzentverschiebungen zu ertragen.

... pädagogischen Mut zu haben, sich über Erfolgserlebnisse auf dem "langen Weg" auszutauschen, sich zu freuen und sich gegenseitig *Mut zu machen*.

## Konsequenzen für die Lehrerfortbildung

Lehrerfortbildung ist erneut ins Blickfeld geraten – wie immer, wenn Mängel am Schulwesen oder besondere gesellschaftliche und pädagogische Herausforderungen konstatiert werden. Vordergründig sind es diesmal die Befunde internationaler Vergleichsstudien, bei denen Deutschland schlecht abgeschnitten hat.

Im Mittelpunkt von PISA 2000 standen nicht die curricularen Fähigkeiten, sondern die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. PISA testete die Lesekompetenzen, die *Reading Literacy*. Gemeint war mehr als das traditionelle „Lesen-und-Schreiben“-Können. Es ging um Umgang mit Text und Verstehen als Grundlage aller Aufgabenstellungen in der Schule, das heißt in allen Fächern). Den 15-Jährigen (aller Schulformen) wurden Aufgaben vorgelegt, aus verschiedenen Texten - von der Kurzgeschichte, einem Internet-Brief bis zur Informationsgrafik - spezielle Informationen zu entnehmen, zu deuten, zu bewerten und anzuwenden. Und genau da haperte es – quer durch die Schulformen in Deutschland. Nicht nur werden die leistungsschwächeren Schüler nicht an international vergleichbare Niveaus herangeführt, auch die Leistungsstarken liegen hinten.

Die Reaktionen der Bildungspolitik und Öffentlichkeit sind vielfältig und reichen von Vorschlägen für frühe Leseerziehung in der Grundschule, Beginn des Fremdsprachenlernens bereits in der 1. Klasse, über die Einrichtung von Ganztageschulen bis zur länder- und bundesweiten Einführung von Fächerstandards und Vergleichstests (so die Kultusministerkonferenz vom Mai 2002 in Eisenach).

Wenn erst DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International) als zusätzliche deutsche Untersuchung Aussagen über Deutsch und Englisch, einschließlich der interkulturellen Kompetenz, im Ländervergleich liefert (ab dem Schuljahr 2003/2004), gerät mit der fremdsprachlichen Lernerleistung auch die Lehrerleistung ins Visier der öffentlichen Diskussion.

Professionelle Lehrerfortbildung muss handlungsorientierte Erwachsenenbildung sein. Entscheidend ist, dass sie stets auf Erfahrungen im Lehrerberuf bezogen ist, und zwar auf die täglichen Erfahrungen und auf die Berufserfahrungen über längere Zeiträume hinweg. Sie hat nichts zu verkünden, sondern sie hat zusammen mit den Lehrkräften, den Wissenschaftlern und Didaktikern handelnde Theorie begreifbar und erlebbar zu machen.

Zu Handlungsorientierung des Unterrichts einerseits und Handlungsorientierung der Fortbildung andererseits gibt es schon seit längerer Zeit umfassende Konzepte sowie dokumentierte und evaluierte Erfahrungen (Bach/Timm 1996; Edelhoff 1996; Legutke/Thomas 1991). Handlungsorientierung betrifft sowohl die Inhalte als auch die Veranstaltungs- und Arbeitsformen, die Auswahl und Fortbildung der mitarbeitenden Personen, die Orte und die Materialien. Lehrerfortbildung muss ein Unterstützungssystem entwickeln, das didaktische und methodische Impulse setzt, die *Literacy* als ein erreichbares Ziel im Fremdsprachenunterricht erkennen lassen. Lehrkräfte, die interkulturelles Lernen im und durch Fremdsprachenunterricht bewirken wollen, müssen selbst interkulturelle Lerner sein und dabei von der institutionalisierten Lehrerfortbildung unterstützt werden. Hilfe dabei sind EU-geförderte Auslandsaufenthalte in den Zielsprachenländern als auch länderübergreifende Programme im Rahmen von SOKRATES II.

## Literatur

- Amor, S. 1999. „Authenticity in the Language Classroom“ In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. Heft 5/1999, pp. 4-10.
- Bach, G., Timm, J.-P. (Hrsg.) 1996. *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. (2. Auflage)* Tübingen: Francke (UTB).
- BAG: siehe Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen.
- Börner, O. 1994. „Schüler- und Handlungsorientierung im Englischunterricht der Sekundarstufe I“. In: Bruschi, W., Stiller, H. (Hrsg.) 1994. *Lust auf Sprachen. Beiträge zum internationalen Fremdsprachenkongress Hamburg 1994*. Fachverband Moderne Fremdsprachen Hamburg: Petersen, pp. 31-38.
- Bredella, L., Delanoy, W. (Hrsg.) 1999. *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bredella, L., Legutke, M. (Hrsg.) 1985. *Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht Englisch*. Bochum: Kamp.
- Breen, M., Candlin, C.N. 1980. *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*. In: Applied Linguistics 1, pp. 89-112.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (BAG) 1996. *Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie. Neue Ausgabe*. Hgg. v. Edelhoff, Ch.. München: Langenscheidt-Longman (1. Ausgabe 1978).
- Candlin, C.N. (ed.) 1981. *The Communicative Teaching of English. Principles and an Exercise Typology*. Harlow: Longman.
- Christ, H. 1991. *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Council of Europe 1998. *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework*. Strasbourg.
- Council of Europe 1997. *European Language Portfolio. Proposals for Development*. Strasbourg.
- De Florio-Hansen, I. 2000. „Interkulturalität als Voraussetzung für personale Autonomie und Authentizität. Überlegungen zu einem (fremd)sprachenübergreifenden Konzept.“ In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 47 (2000), Heft 3, pp. 224-237.
- Doyé, P. (1989) 1996. „Prüfung der Handlungskompetenz durch pragmatische Tests.“ In: Bach, Timm 1996, pp. 192-209.
- Edelhoff, Ch. 2001. „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Fremdsprachenunterricht“ In: Edelhoff, Ch. (Hrsg.) 2001. *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Schroedel.
- Edelhoff, Ch. (Hrsg.) 1985. *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. Ismaning: Hueber.
- Edelhoff, Ch. 1996a. „Kommunikative Grundlagen des Englischunterrichts“ In: Christ, H., Legutke, M.K. (Hrsg.) 1996. *Fremde Texte verstehen*. Festschrift für Lothar Bredella. Tübingen: Gunter Narr Verlag. pp. 40-49.
- Edelhoff, Ch. 1996b. „Themenorientierter Englischunterricht: Textsorten, Medien, Fertigkeiten und Projekte“. In: BAG 1996, pp. 60-76.
- Edelhoff, Ch. 1999. „Lehrwerke und Autonomie.“ In: Edelhoff, Ch., Weskamp, R. (Hrsg.) 1999. S. 63-78.

- Edelhoff, Ch., Liebau, E. (Hrsg.) 1988: *Über die Grenze. Praktisches Lernen im fremdsprachlichen Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Edelhoff, Ch., Weskamp, R. (Hrsg.) 1999. *Autonomes Fremdsprachenlernen. Neue Tendenzen in der Entwicklung lernerorientierter Ansätze im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
- Edmondson, W.J. 1999. „Die fremdsprachliche Ausbildung kann nicht den Schulen überlassen werden. Anmerkungen zur Lehrwerksituation im Fach Englisch am Gymnasium in den beiden ersten Lernjahren“. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 46 (1999) Heft 2, pp. 115-123.
- Europäische Union 1996. *Teaching and Learning. Towards the learning society*. Brüssel.
- Finkenstaedt, T., Schröder, K. 1992. *Sprachen im Europa von morgen*. München: Langenscheidt.
- Hennig, U.J. 1999. „Wann endlich wird das Läuten diese Qual beenden?“. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 46 (1999), Heft 4, pp. 403-412.
- Ismaning: Hueber.
- Klafki, W. 1993. „Allgemeinbildung heute. Grundzüge internationaler Erziehung.“ In: Pädagogisches Forum, H. 1, 1993. Hohengehren: Schneider. pp. 21-28.
- Klippel, F. 2000. „Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht“. In: Fremdsprachenunterricht 4/2000, pp. 242-248.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen 1997, 2000. *Portfolio der Sprachen*. Soest.
- Legutke, M. 1988. *Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte für schüleraktiven Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Kamp.
- Legutke, M. 1996. „Redesigning the Language Classroom“. In: Christ, H., Legutke, M.K. (Hrsg.): *Fremde Texte verstehen*. Festschrift für Lothar Bredella. Tübingen: G. Narr Verlag. pp. 1-14.
- Legutke, M., Thomas, H. 1991. *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow: Longman.
- Piepho, H.E. 1974. *Kommunikative Kompetenz durch Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Piepho, H.E. 1999. „Portfolio – Ein Weg zu Binnendifferenzierung und individuellem Fremdsprachenwachstum?“. In: Fremdsprachenunterricht Heft 2/1999, pp. 81-86.
- Schröder, K. (Hrsg.) 1984. Wilhelm Viëtor (Quousque Tandem): *Der Sprachunterricht muß umkehren. Ein historisches Pamphlet aus dem 19. Jahrhundert neu gelesen*. Ismaning: Hueber
- Schröder, K. 1999. „Den Fremdsprachenunterricht europatauglich machen“. In: Fremdsprachenunterricht Heft 1/1999, pp. 2-8.
- Weskamp, R. 1999. „Ein Gefühl von Authentizität? Lehrer, Schüler und die Konstruktion des fremdsprachlichen Klassenzimmers“. In: Fremdsprachenunterricht Heft 3/1999, pp. 161-167.