

Rheinland-Pfalz

Ministerium für
Bildung und Kultur



Lehrplanentwurf

ENGLISCH

als zweite Fremdsprache

Realschule
Gymnasium

Lehrplanentwurf

ENGLISCH

als zweite Fremdsprache

Realschule

Gymnasium

Mitglieder der FACHDIDAKTISCHEN KOMMISSION waren:

Ortwin Wimber, StD

– Vorsitzender der Kommission –

Gabriele Comes, RR'

Gerhard Hoffmann, RSD

Rolf Koch, RR

Ursula Päßler, StD

Jutta Rüdiger-Lelle, OStR'

Herausgeber: Ministerium für Bildung und Kultur Rheinland-Pfalz, Mainz
Verlag: Sommer, Verlag für das Schulwesen, Grünstadt
Gesamtherstellung: Sommer, Druck und Verlag, Grünstadt

Dezember 1993

Vorwort

Für das wichtige Ziel, unsere Schülerinnen und Schüler auf ein multilinguales und multikulturelles Europa vorzubereiten, liegt nun erstmals ein Lehrplan für den Unterricht in Englisch als zweiter Fremdsprache vor. Damit sind die Voraussetzungen geschaffen, auf der Grundlage eines verbindlichen Kanons von Lernzielen mit dem Abschluß der Sekundarstufe I in einer zweiten Fremdsprache zu einem vergleichbaren Profil zu gelangen, wie dies bei grundständigem Englisch der Fall ist.

Sehr gründlich ist die Fachdidaktische Kommission im Kapitel 3 des Lehrplans auf die besonderen sprachlichen und lernpsychologischen Voraussetzungen der Lerngruppe eingegangen, die zuvor die erste Begegnung mit einer Fremdsprache auf sehr unterschiedliche Weise im Latein- oder Französischunterricht erlebt hat. Durch die Besetzung der Kommission mit zwei Fachvertretern der Realschule sowie einer Fachvertreterin des altsprachlichen Gymnasiums konnte in Zusammenarbeit mit Vertretern des nicht-altsprachlichen Gymnasiums eine ausgewogene Abstimmung zwischen heterogenen Eingangsbedingungen und praktisch orientiertem Abschlußprofil sowie Hinführung zur gymnasialen Oberstufe erreicht werden.

Das Ergebnis der Anhörung zu diesem Lehrplan stimmt mich optimistisch in der Annahme, daß Lehrerinnen und Lehrer hierin eine solide und zeitgemäße Basis für ihre Aufgabe sehen, Schülerinnen und Schülern eine Abschlußqualifikation in einer zweiten Fremdsprache zu vermitteln, die für die praktische Anwendung einer lingua franca wie für das Weiterlernen motiviert.

Allen Mitgliedern der Fachdidaktischen Kommission danke ich herzlich für ihre intensive und gute Arbeit.

A handwritten signature in dark ink, reading "Rose Götte". The script is cursive and fluid, with the first name "Rose" and the last name "Götte" clearly distinguishable.

(Dr. Rose Götte)

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Der Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I	7
2. Allgemeine Lernziele des Englischunterrichts	8
2.1 Sprachliche Äußerungen im fremden und eigenen Kulturkreis	8
2.2 Interkulturelles Verständnis	8
2.3 Lern- und Arbeitstechniken für das Weiterlernen	9
3. Englisch als zweite Fremdsprache	9
3.1 Lernpsychologische Voraussetzungen in Klasse 7	9
3.1.1 Französisch als erste Fremdsprache	10
3.1.2 Latein als erste Fremdsprache	11
3.1.3 Schülerzielgruppen für Englisch als zweite Fremdsprache	11
3.2 Didaktisch-methodische Folgerungen	12
3.2.1 Darstellung der Lernbereiche in der natürlichen Folge des Spracherwerbs	12
3.2.1.1 Hören und Verstehen	12
3.2.1.2 Sprechen	13
3.2.1.3 Lesen	13
3.2.1.4 Schreiben	13
3.2.1.5 Übertragen und Übersetzen	14
3.2.2 Themenauswahl	15
3.2.3 Sozial- und Unterrichtsformen	15
3.3 Unterrichtsprinzipien	16
3.3.1 Situationsbezogenheit	16
3.3.2 Einsprachigkeit	16
3.3.3 Medien	17
3.3.4 Originale Begegnung	18
3.3.5 Fächerübergreifender Unterricht	18
4.19 Sprachliche Fertigkeiten	19
4.1 Hörverstehen	19
4.2 Leseverstehen	20
4.3 Mündliche Ausdrucksfähigkeit	21

4.4	Schriftliche Ausdrucksfähigkeit	22
4.5	Übertragen und Übersetzen	24
5.	Sprachliche Kenntnisse	25
5.1	Grammatik	25
5.1.1	Prinzipien der Grammatikvermittlung	25
5.1.2	Grammatische Lernziele	26
5.1.2.1	Kennen und Verwenden der grammatischen Phänomene, die intensiv und häufig zu üben sind	27
5.1.2.2	Ständig und immanent zu übende Lerninhalte und Strukturen	28
5.1.2.3	Satzstellung	29
5.2	Wortschatz	30
5.3	Redeabsichten	32
5.4	Zur Problematik der Fehlerkorrektur	33
6.	Themenbereiche	34
7.	Lern- und Arbeitstechniken	35
Anhang		36

1. Der Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I

Fremdsprachenkenntnisse sind für die künftige Europäische Union unabdingbar. Freizügigkeit, Mobilität, Kommunikation, Kooperation und wirtschaftliches Wachstum setzen neben anderem die Beherrschung von Fremdsprachen voraus. Wünschenswert ist dabei, daß jeder Bürger in der Europäischen Gemeinschaft mindestens zweisprachig sein sollte. Neben die Muttersprache tritt die Beherrschung wenigstens einer Fremdsprache. Diese fremdsprachliche Kompetenz ("Eurokompetenz") ist keine Utopie. Verwiesen sei hier auf das Beispiel von Staaten wie Luxemburg, Dänemark und der Schweiz, wo die weitgehende Beherrschung von mehreren Sprachen Bildungsziel und selbstverständliche Praxis ist.

Vor dem Hintergrund, daß Englisch nicht nur auf die Britischen Inseln beschränkt ist, sondern auch in vielen anderen Staaten National- oder Verkehrssprache ist, erhält neben dem Europagedanken die Blickrichtung auf weltweite Entwicklungen einen hohen Stellenwert. Insofern ist Bildung und Erziehung für Europa auch Bildung und Erziehung zum Leben in der "Einigen Welt".

Der Unterricht in der Fremdsprache kann sich nicht nur auf die Vermittlung von Redemitteln, grammatischen Strukturen, Kommunikationsfähigkeit sowie Techniken des mündlichen und schriftlichen Übertragens in die Zielsprache beschränken. Der Fremdsprachenunterricht muß auch die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Strukturen der Zielsprachenländer umfassen, damit die Schülerinnen und Schüler Unterschiede zwischen fremden und eigenen Werten und Normen erkennen und verstehen lernen und zum Nachdenken über die eigene Identität angeregt werden. Das bedeutet Landeskunde in stützender Funktion, in der Mittlerrolle zwischen dem Vertrauten und dem Fremden.

Somit zielt der Fremdsprachenunterricht auf Verstehen und Verständigung zwischen den Kulturen, auf interkulturelles Lernen also, das eine interkulturelle Kommunikationsfähigkeit einschließt. Diese setzt voraus, daß Schülerinnen und Schüler sich der eigenen Situation, Betroffenheit, Bedingtheit und kulturellen Eingebundenheit bewußt werden. Dann erst sind sie in der Lage, zu erkennen, nachzuvollziehen und auch zu akzeptieren, daß andere Kulturbereiche eigene, spezifische und ihnen immanente Strukturen besitzen. Durch den Vergleich der eigenen Lebenswelt mit den Erscheinungsformen fremder Kulturen kommen die Schülerinnen und Schüler zu Anerkennung, Wertschätzung und Toleranz in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft, in der sie der Fremdsprachenunterricht auch befähigt, durch interkulturelles Verhaltenstraining und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit zielsprachenunabhängig fremden Menschen mit Verständnis zu begegnen. Eine notwendige Sensibilisierung für interkulturelles Lernen erfolgt durch Rollenspiele, Simulationen, Projekte, ausgewählte Texte, Lieder, authentisches fremdsprachliches Material, Medien und vor allem durch originale Begegnungen im Unterricht und während eines Austausches.

Der Fremdsprachenunterricht sollte so angelegt sein, daß er im Sinne des "mastery"-Lernens zu Erwerb, Festigung und Beherrschung geläufiger Fremdsprachenkenntnisse führt, damit diese im Sinne einer Fremdsprachenkompetenz jederzeit abrufbar und verfügbar sind. Dazu gehört auch, die Schülerinnen und Schüler daran zu gewöhnen, Strategien zu entwickeln, wie man sich mit den eigenen, verfügbaren zielsprachlichen Mitteln verständlich machen kann, auch dann, wenn situationsspezifischer Wortschatz und angemessene Redemittel fehlen.

Im Sinne des "life-long learning" muß der Unterricht so konzipiert und durchgeführt werden, daß er selbst ein Modell des Fremdsprachenlernens darstellt, das zum Erwerb weiterer Fremdsprachen motiviert und dem zukünftigen mündigen Bürger als Muster, als Handlungs- und Orientierungsrahmen zu selbständigem Lernen dient.

2. Allgemeine Lernziele des Englischunterrichts

Aus den vorangegangenen Ausführungen lassen sich eine Reihe von allgemeinen Lernzielen des Englischunterrichts ableiten, deren Realisierung in den jeweiligen Schularten und -stufen in unterschiedlicher Ausprägung möglich ist. Sie sind im folgenden in drei Hauptbereiche untergliedert:

2.1 Sprachliche Äußerungen im fremden und eigenen Kulturkreis

Grundlegendes Lernziel im Englischunterricht ist die Vermittlung der Fähigkeit, sich mündlich und schriftlich mit Sprechern und Schreibern zu verständigen, die das Englische als Muttersprache oder als "lingua franca" benutzen. Diese Verständigung wird angestrebt in einer Vielzahl von unterschiedlichen kommunikativen Situationen und Anforderungsfeldern (z. B. gesellschaftlicher, beruflicher, politischer, ökonomisch-ökologischer Art). Für ein in der Fremdsprache geführtes Gespräch sollten die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, die hinter den Äußerungen von Sprechern des Englischen stehenden Absichten sinn- und situationsangemessen zu entschlüsseln und eigene Intentionen darzulegen sowie Aussagen zur persönlichen Situation und Befindlichkeit im jeweiligen Partnerbezug zu treffen. Notwendig dafür ist, daß die Schülerinnen und Schüler auch mit Varietäten des internationalen Englisch vertraut gemacht werden, d. h. diese in authentischen Beispielen hören und ihre Eigenheiten bewußt registrieren.

2.2 Interkulturelles Verständnis

Die angestrebte Kenntnis von landes- und kulturkundlichen Sachverhalten, von Einsichten in alltägliche Lebenssituationen, in Gewohnheiten, Traditionen und Konventionen der englischsprachigen Länder und Einblicke in ihre Literatur sind

elementare Grundlage nicht nur zum tieferen Verständnis dieses Kulturkreises, sondern auch, im weiteren Sinne, ein Weg zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Kultur und Lebensweise der Menschen dieser Länder im Vergleich zum eigenen Land: Jeweilige Standpunkte und Normen können auf diese Art kritisch überdacht und relativiert werden. Zu fördern sind bei dieser Auseinandersetzung die Bereitschaft zur Toleranz gegenüber Andersdenkenden, das Respektieren unterschiedlicher Verhaltensnormen und das Hinterfragen der eigenen. Auch entwickelt der Lernende der englischen Sprache durch diesen ständigen Vergleich ein differenzierteres Bewußtsein für seine eigene Muttersprache und Kultur.

2.3 Lern- und Arbeitstechniken für das Weiterlernen

Wichtiges Ziel des Unterrichts ist, die Lernenden zu befähigen, geeignete Lern- und Arbeitstechniken einzusetzen, um eigenständig englischsprachige Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten und weiterzugeben. Diese Techniken sollen grundsätzlich dazu dienen, Kenntnisse des Englischen auch außerhalb der Schule weitgehend selbständig zu vertiefen bzw. zu ergänzen. Dazu gehört der sachgerechte Umgang mit Hilfsmitteln wie ein- und zweisprachigen Wörterbüchern, Zusatzmaterialien des Lehrwerks sowie lehrwerksunabhängigen Informationsquellen und einem Grammatikbuch als Arbeitsmittel ebenso wie die sinnvolle Nutzung audiovisueller Medien, etwa zur Lösung freier Gestaltungsaufgaben.

3. Englisch als zweite Fremdsprache

3.1 Lernpsychologische Voraussetzungen in Klasse 7

Englisch als zweite Fremdsprache ab Klasse 7 wird unter anderen Voraussetzungen gelehrt und gelernt als Englisch als erste Fremdsprache in Klasse 5.

Da die Schülerinnen und Schüler zumeist schon in Klasse 7 in die lernpsychologisch problematische Phase der Pubertät eintreten, muß auf eine stärkere Heterogenität der Lerngruppe eingegangen werden. Lern- und Sprechbereitschaft nehmen ab, ebenso lassen Spontaneität, Spiel- und Nachahmungstrieb nach. Hinzu kommen oft Konzentrationsschwierigkeiten, Introvertiertheit und Unausgeglichenheit. Zudem wächst die schulische Belastung durch in dieser Klassenstufe neu einsetzende weitere Fächer, darunter die zweite Fremdsprache.

Altersbedingt wandeln sich in dieser Phase gegenüber der Orientierungsstufe die Interessen der Schülerinnen und Schüler. Sie richten sich nun zunehmend auf Inhalte, die an der Lebenswelt heranwachsender Jugendlicher orientiert sind. Die Erwachsenenwelt in Gestalt von Eltern und Lehrern wird daher nicht länger bereitwillig akzeptiert, sondern zunehmend auch kritisiert.

Mit diesen entwicklungsbedingten Voraussetzungen ergeben sich aufgrund des Alters der Schülerinnen und Schüler und der Vorkenntnisse aus der ersten Fremdsprache teilweise auch Vorteile für die Bewältigung der zweiten Fremdsprache.

Die Schülerinnen und Schüler, die Englisch als zweite Fremdsprache erlernen, haben bereits erfahren, wie sich eine Fremdsprache von der Muttersprache unterscheidet und wie sich Fremdsprachenlernen vollziehen kann. Sie sind daher bereits mit einzelnen Arbeitstechniken und spezifischen Lehr- und Lernmethoden vertraut. Ihre Fähigkeit zu analytischem und abstraktem Denken ist weiter entwickelt. Sie haben ein differenzierteres sprachliches Bewußtsein und mehr Kenntnisse in der Muttersprache, speziell im Wortschatz. Sie verfügen über ein umfangreicheres Grundwissen und ein umfassenderes Weltbild, wodurch oft das Verstehen von Texten begünstigt wird. Darüber hinaus besteht ein besonderes Interesse an der englischen Sprache, weil anglo-amerikanische Einflüsse im Lebensbereich der Schülerinnen und Schüler überall anzutreffen sind.

Methodik und Didaktik der ersten Fremdsprache sowie der individuelle Lernerfolg wirken sich auch auf die zweite Fremdsprache aus. Insofern ist es notwendig, die lernpsychologischen Voraussetzungen in Abhängigkeit von der ersten Fremdsprache differenziert zu betrachten.

Bundesweit beginnen ca. 80 % der Schülerinnen und Schüler, die Englisch als zweite Fremdsprache lernen, mit Latein als erster Fremdsprache. In Rheinland-Pfalz wählen dagegen aufgrund der Nähe zu Frankreich nur ca. 35 % dieser Schülergruppe Latein in Klasse 5 als erste Fremdsprache, ca. 65 % dagegen Französisch. Die Schülerinnen und Schüler, die Französisch als erste Fremdsprache lernen, sind bereits mit den spezifischen Lehr- und Lernmethoden des modernen Fremdsprachenunterrichts in einer lebendigen, gesprochenen Sprache vertraut.

3.1.1 Französisch als erste Fremdsprache

Sowohl für Französisch als auch für Englisch werden in realitätsnahen Kommunikationssituationen (= situativer Einstieg) kommunikative und strukturelle Ansätze miteinander kombiniert. Die Schülerinnen und Schüler sind daher auch mit dem Einsatz unterschiedlicher audiovisueller Medien wie Wandkarten, Folien, Kassetten, Video etc. vertraut. Diese Schülerinnen und Schüler sind an einsprachigen Unterricht gewöhnt, haben erfahren, daß Schriftbild und Aussprache voneinander abweichen und daß die Zielsprache Phoneme enthält, die die Muttersprache nicht aufweist. Ihr Hörverstehen und ihre Sprechfertigkeit sind geschult, wenn auch bezüglich Orthographie und Aussprache Interferenzen zwischen dem Französischen und dem Englischen auftreten.

3.1.2 Latein als erste Fremdsprache

Für Schülerinnen und Schüler, die Latein als erste Fremdsprache lernen, ist der Englischunterricht aufgrund des fachdidaktischen Ansatzes grundlegend neu. Sie sind das Fremdsprachenlernen in Kommunikationssituationen nicht gewöhnt. Zudem wurden sie bisher auch im Fremdsprachenunterricht in ihrer Muttersprache, nicht in der Zielsprache selbst, unterrichtet. Auch waren sie, im Gegensatz zum modernen Fremdsprachenunterricht, mit Übersetzungen als wesentlichem Bestandteil des Lateinunterrichts vertraut. Als Darstellungsform kennen die Schülerinnen und Schüler nur das Schriftbild der Texte; sie sind also nicht an die Medienvielfalt des modernen Fremdsprachenunterrichts gewöhnt, und ihr fremdsprachliches Hörverstehen wurde bisher nicht geschult. Dagegen sind diese Schülerinnen und Schüler mit dem strukturellen Ansatz bestens vertraut, da für sie Grammatikunterricht eine besondere Rolle spielte. Ihr abstraktes bzw. abstrahierendes Denken ist in diesem Bereich besser geschult und ermöglicht so im Englischunterricht eine steilere Progression, z. B. beim Erkennen grammatischer Phänomene. Die Schülerinnen und Schüler sind ebenso an intensive Wortschatzarbeit gewöhnt. Da kognitives Sprachlernen bisher besonders gefördert wurde, sind sie darauf vorbereitet, sprachliche Strukturen und Gesetzmäßigkeiten zu erkennen.

Letztlich ist es von Vorteil, daß Schülerinnen und Schüler, die als erste Fremdsprache Latein lernen, den Einstieg in die moderne Fremdsprache durch den unmittelbaren Situationsbezug gewöhnlich als stark motivierend empfinden.

3.1.3 Schülerzielgruppen für Englisch als zweite Fremdsprache

Der schulartübergreifende Ansatz der Lehrpläne für die Sekundarstufe I trägt der Maßgabe der Durchlässigkeit innerhalb des gegliederten Schulwesens Rechnung, läßt jedoch nicht außer acht, daß die verschiedenen Schularten verschiedene Bildungsaufträge und Bildungsgänge haben, die mit unterschiedlich begabten Schülerinnen und Schülern auf differenzierte Weise verwirklicht werden müssen.

Die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums mit erster Fremdsprache Französisch oder Latein müssen am Ende von Klasse 10 in der zweiten Fremdsprache Englisch einen Leistungsstand erreichen, der es ihnen ermöglicht, erfolgreich in der Oberstufe im Grundkurs oder auch im Leistungskurs weiterzuarbeiten. Für die zumeist kleine Gruppe der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums sowie für die überwiegende Mehrheit der Realschülerinnen und -schüler, die die Schule nach Klasse 10 verlassen, muß Englisch als zweite Fremdsprache einen Abschluß vermitteln, der den Start ins Berufsleben erleichtert und die erfolgreiche Mitarbeit im Fremdsprachenunterricht der Berufsbildenden Schulen gewährleistet.

Für Realschülerinnen und -schüler, die mit Englisch als zweiter Fremdsprache in die Sekundarstufe II des Gymnasiums überwechseln wollen, sind im Laufe der Sekundarstufe I die Motivation zu selbständigem Lernen sowie spezielle, extra-curriculare Arbeitsgemeinschaften im Fach Englisch als Vorbereitung für den Wechsel von der Realschule in die Oberstufe empfehlenswert.

3.2 Didaktisch-methodische Folgerungen

Da sich die Zielsetzungen von Englisch als erster und zweiter Fremdsprache grundsätzlich nicht unterscheiden und keine wesentlichen Lernbereiche entfallen dürfen, muß das am Ende von Sekundarstufe I zu erreichende Abschlußprofil vergleichbar sein. Dies muß bei einer Zeitspanne von vier gegenüber sechs Jahren zu einer Straffung und Kürzung des Lehrstoffes führen. Allerdings ist aufgrund der Altersstufe und der Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit der ersten Fremdsprache ein stärker kognitives und damit großschrittigeres Vorgehen erlaubt.

Die Komprimierung des Lehrstoffes erfordert ein Umverteilen auf die einzelnen Klassenstufen ebenso wie eine altersgerechte Aufbereitung des Text- und Übungsmaterials. Dabei müssen die größere Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu abstraktem und formal-logischem Denken, aber auch ein gewisser Verlust an Spontaneität und am Agieren in Simulationen berücksichtigt werden.

3.2.1 Darstellung der Lernbereiche in der natürlichen Folge des Spracherwerbs

3.2.1.1 Hören und Verstehen

Sprachen hören und in ihren wesentlichen Aussagen verstehen ist Voraussetzung jeder Kommunikation. Die Schülerinnen und Schüler sollten daher von Anfang an - soweit möglich - mit authentischem Ton- und Bildmaterial vertraut gemacht werden. Hörverstehenstexte verlangen in besonderem Maße Kenntnisse der Laut- und Intonationsmuster und dienen gleichzeitig deren Festigung. Dabei muß jedoch immer berücksichtigt werden, daß die für das Verständnis notwendige Segmentierung der Klangeinheiten nicht nur von (fremd-)sprachlichen Kenntnissen abhängt. Auch allgemeines Weltwissen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und ihr Erkennen der konkreten Situation, in der sprachliches Handeln stattfindet, erleichtern das Verstehen. Je nach Intention (extensives oder intensives Hörverstehen) ist es daher wichtig, an das jeweilige Vorwissen und den Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen, um die Hörabschnitte mehr oder minder stark vorzuentlasten. Bei reinen Hörtexten könnte dies zusätzlich durch Gestik und Mimik geschehen. Auch sollte das Gefühl für die situative Einbettung der Hörtexte (Sprachebene/Wortwahl) geschärft werden.

3.2.1.2 Sprechen

Am Ende der Sekundarstufe I sollten den Schülerinnen und Schülern genügend Redemittel und Strukturen sowie ein entsprechender Wortschatz zur Verfügung stehen, die sie befähigen, Alltagssituationen zu bewältigen und ihre Meinung zu allgemeinen Fragen und Problemen in angemessener Form zu äußern. Da dies die produktive Verfügbarkeit aller Sprachmittel erfordert, ist es nötig, diese nicht isoliert, sondern möglichst kontextgebunden, als Ganzes zu vermitteln (z. B. durch Strukturen und Wortschatz in Form von Makrolexemen). Ebenso wichtig ist es, Wege der Paraphrasierung aufzuzeigen, wenn das treffende Wort nicht zur Verfügung steht. Ziel bleibt es trotzdem, eine möglichst hohe Treffsicherheit bei der Wahl der Ausdrucksmittel in Relation zum situativen Bezug zu erreichen.

Die Bedeutung des "register" für den situativen Rahmen und den affektiven Bereich der Sprache sollte dabei immer mitvermittelt werden. Ein produktiver Umgang mit der Sprache ist schon ab dem ersten Lernjahr durch Transfer (Wechsel der Perspektive, Dialogisieren erzählender Texte usw.) möglich. Dadurch wird von Anfang an ein Fundament für sprachliches Handeln geschaffen, das durch immanente Wiederholung erweiterungsfähig und abrufbar werden sollte.

3.2.1.3 Lesen

Da dem Leseverstehen englischer Texte in vielen Berufen eine wachsende Bedeutung zukommt, sollten die Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I in der Lage sein, unterschiedliche Textsorten weitgehend selbständig zu erschließen. Dabei sind Vorkenntnisse in vielfältiger Weise zu nutzen, zum Beispiel

- a) zum Erschließen der Lexik (Herleitung aus anderen Sprachen, Kombination bereits bekannter Elemente)
- b) zum Verstehen von Strukturen (Rückgriff auf bereits bekannte oder ähnliche Strukturelemente).

Bei der Bedeutungsvielschichtigkeit englischer Lexik wird auch der Kontext immer als wesentlicher Faktor für das Textverständnis einbezogen werden müssen. Dies läßt sich exemplarisch bei der Arbeit mit dem Wörterbuch (ein- und zweisprachig) deutlich machen. Den Schülerinnen und Schülern sollte bewußt werden, daß auch lautes, phonetisch und intonatorisch richtiges Lesen das Textverständnis fördert.

3.2.1.4 Schreiben

Im Gegensatz zum Englischen als erster Fremdsprache setzt das Schreiben bei Englisch als zweiter Fremdsprache schon von Anfang an ein. Die Schülerinnen und Schüler sind bereits an den schriftlichen Gebrauch einer Fremdsprache ge-

wöhnt, und die steilere Progression beim Erwerb der zweiten Fremdsprache wird auch hier wirksam. Anders als beim Sprechen wird beim Verfassen von Texten am Ende der Sekundarstufe I ein geringerer Grad von Selbständigkeit zu erwarten sein. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich aber themenorientiert in schriftlich angemessener Form äußern können. Über die Fixierung inhaltlicher Bezüge hinaus sollten sie auch Ausdrucksmittel der logischen Argumentation beherrschen.

Das Erreichen dieses Ziels setzt eine stufenweise Aneignung schriftlicher Ausdrucksformen unter Berücksichtigung der lexikalisch-strukturellen Progression voraus. In der Praxis steht dafür eine Vielzahl an Übungsformen zur Verfügung, beispielsweise

- Umformungs- und Ergänzungsübungen,
- Diktate,
- Beschreibungen und Berichte (Bildergeschichten),
- Bearbeitung von Textinhalten (Frage - Antwort),
- Wertungen und kurze Stellungnahmen,
- “note-taking” (parallel zu Hörtexten),
- Briefe (Partnerschaften, Austauschprogramme).

Die schriftliche Fixierung sollte vor allem als Nachbereitung und Erweiterung mündlicher Übungen erfolgen. Dies kann in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit geschehen. So kann auch dem individuellen Lerntempo der Schülerinnen und Schüler und dem Verlangen nach einer angemessenen äußeren Form besser Rechnung getragen werden.

Bei abnehmender Lenkung der Textproduktion durch die Lehrkraft sind die Schülerinnen und Schüler stärker auf den Umgang mit sprachlichen Hilfsmitteln angewiesen. Das Wissen um verschiedene Sprachebenen und der richtige Gebrauch von Wörterbüchern und Grammatiken sind daher unerlässlich.

3.2.1.5 Übertragen und Übersetzen

Unabhängig vom Prinzip der Einsprachigkeit bietet sich das Übertragen in die Muttersprache als eine Möglichkeit der Verständniskontrolle gehörter oder gelesener Texte an. Dies sollte jedoch nicht grundsätzlich geschehen, sondern gegebenenfalls bei Problemen der Interferenz, wichtigen Schlüsselwörtern und besonderen syntaktischen, strukturellen oder lexikalischen Schwierigkeiten. Übertragungen in die Zielsprache können im allgemeinen nur sinngemäß erfolgen, z. B. als Zusammenfassung von Gesprächsinhalten. Detailliertes Übersetzen kurzer Einheiten in die Zielsprache kann jedoch ein Hilfsmittel zur Festigung und Überprüfung, z. B. von Vokabeln und Strukturen, sein.

Gerade weil keine Systematik des Übersetzens angestrebt wird, sollte den Schülerinnen und Schülern die Problematik von idiomatischem Sprachgebrauch und vermuteten "Wortgleichungen" durch eine sprach- und kulturspezifische Betrachtungsweise bewußt gemacht werden.

3.2.2 Themenauswahl

Eine Reihe von Faktoren sind bei der Themenauswahl zu beachten:

1. die Vielfalt englischsprachiger Kulturen,
2. die Orientierung am Alter der Schülerinnen und Schüler,
3. die Motivationskraft der Texte,
4. die unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungswege der Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I (Berufsanfänger, künftige Abiturienten),
5. die Relevanz der Themen und Texte unter dem Gesichtspunkt der Allgemeinbildung und der Ausrichtung auf Europa und die Zukunft.

Die Begegnung mit dem englischsprachigen Raum sollte sich nicht nur auf Großbritannien und die USA beschränken. Vielmehr sollten die Themen Vergleichsmöglichkeiten zwischen der Schul- und Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Ländern geben, um sprachliches Handeln in einem größeren Zusammenhang zu ermöglichen. Die Themenauswahl muß ausgewogen und ohne eine Zuweisung von scheinbar typischen Geschlechterrollen sein.

Landeskundliche Informationen lassen den Transfer zur Situation im eigenen Land herstellen und sind zudem zur Vorbereitung einer Studienfahrt oder eines Austauschs motivationsfördernd. Wissen über Europas Vergangenheit (prägende Gestalten und Ereignisse) sollte verknüpft werden mit der Sicht der Gegenwartsprobleme und einem Ausblick auf die Zukunft. Die Gewichtung der Themenbereiche ist in den einzelnen Schularten verschieden, ebenso das Verhältnis von Alltags- und Gebrauchstexten zu fiktionalen Texten. Die Erörterung der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (z. B. Themen wie Bildung/Ausbildung, Freizeitgestaltung, Freundschaft/Partnerschaft, Normen und Werte, Verkehr, Umwelt etc.) steht im Mittelpunkt.

Sprache darf nicht nur als Mittel zum Zweck der Informationsübertragung betrachtet werden. Sie sollte auch zu Literatur als einer anderen Form von Lebenswirklichkeit hinführen, die der Imagination Raum gibt und gleichzeitig kritische Stellungnahme herausfordert. Dies ist vor allem als Vorbereitung für die Sekundarstufe II wichtig.

3.2.3 Sozial- und Unterrichtsformen

Durch den Unterricht in der ersten Fremdsprache sind die Schülerinnen und Schüler bereits mit einer Reihe von Unterrichtsformen vertraut, die ihnen den Übergang vom imitativen zum kreativen Arbeiten erleichtern. Eine Kombination

von Frontal- und Offenem Unterricht in Partner-, Gruppenarbeit, Simulationen bzw. Rollenspielen und Arbeit in Projekten ist auch für die zweite Fremdsprache wichtig, weil sie schneller zu selbständigem Lernen führt und partnerschaftliches Verhalten fördert.

Während Texte und Strukturen vorwiegend lehrerzentriert erschlossen werden, kommt es beim Einüben und Transfer neu zu vermittelnden Wissens besonders auf die Interaktion der Schülerinnen und Schüler an. Sie sollen dadurch auch zur Kooperation, zum gemeinsamen sprachlichen Handeln erzogen werden. Dazu gehört das Fragen-Stellen als Schlüssel zum Verstehen und Lösen von Problemen im praktischen Sprachgebrauch. Ebenso sind die "classroom phrases" (s. Anhang 3) als originäres sprachliches Handeln einzubeziehen, da dabei lebens-echte, funktionale Verstärkung der sprachlichen Leistung erfahren wird.

Szenische Umsetzung von Texten, Rollenspiele und Simulationen erfordern einen besonders kreativen Umgang mit der Sprache. Das macht sie sehr reizvoll und motivierend. Außerdem können sie den affektiven Gehalt der Sprache besonders gut vermitteln. Um sie wirkungsvoll einzusetzen, ist ein sensibles Eingehen auf die Schülerinnen und Schüler nötig. Die Vorbereitung durch Partner- oder Gruppenarbeit kann dazu beitragen, altersgemäße Hemmnisse abzubauen und Mut zur Selbstdarstellung zu machen.

Wesentlich ist bei allen Unterrichtsformen mit geringer Lenkung durch die Lehrkraft eine gut geplante und dabei flexible Aufgabenstellung, ein differenzierendes Vorgehen und eine klare Zielsetzung.

3.3 Unterrichtsprinzipien

3.3.1 Situationsbezogenheit

Jede natürliche Sprachäußerung geschieht im Rahmen einer bestimmten Situation. Der Englischunterricht muß deshalb ein primär situativer Unterricht sein, der alle Antriebskräfte des Lernens beansprucht.

Jede Situation fordert zu Aufmerksamkeit, spontaner Reaktion und damit zu Kommunikation heraus. Deshalb können Sprachmittel nur in situationsbezogenen Kontexten verfügbar gemacht und geübt werden. Diese erleichtern den Schülerinnen und Schülern das Behalten bestimmter Redemittel im jeweiligen Zusammenhang und ermöglichen ihnen, sich in entsprechenden Situationen angemessen auszudrücken.

3.3.2 Einsprachigkeit

Grundsätzlich ist das Prinzip der Einsprachigkeit zu wahren. Der ständige Gebrauch der Fremdsprache fördert spontane Reaktionen, gibt Sicherheit in der Anwendung des aktiven Wortschatzes und der gelernten Strukturen, festigt bereits

Gelerntes und baut somit Hemmungen im Umgang mit der Fremdsprache ab. Einsprachig geführter Unterricht befähigt damit die Schülerinnen und Schüler, reale Sprechsituationen ihrem Alter und Lernfortschritt gemäß zu bewältigen.

Nur in besonderen Fällen, die klar abgegrenzt sein müssen, sollte auf die Muttersprache zurückgegriffen werden, beispielsweise

- bei der Semantisierung, wenn ein zu hoher Zeitaufwand erforderlich ist, weil grundlegende Sprachmittel nicht vorhanden sind,
- bei der Erklärung grammatischer Phänomene, die, in der Fremdsprache erläutert, nur schwer zu verstehen wären,
- bei der Gegenüberstellung von Fremdsprache und Muttersprache, um unterschiedliche Strukturen, Bedeutungen und Anwendungsmöglichkeiten zu betonen,
- bei Gesprächen über soziale, politische oder wirtschaftliche Themen sowie Interpretationen literarischer Texte, bei denen die Einsprachigkeit das Informationsbedürfnis der Schüler nicht befriedigt. Ergebnisse und Erkenntnisse sind dann jedoch in der Fremdsprache zusammenzufassen.

3.3.3 Medien

– Lehrwerk

In bezug auf die vom Lehrplan geforderten verbindlichen Lernziele entscheidet die Fachkonferenz über Streichungen und Ergänzungen nach Sichtung der Inhalte. Durch die Auswahl von Themen und Texten aus dem Lehrwerk wird pädagogischer Freiraum genutzt, der durch die Setzung eigener Schwerpunkte gestaltet werden kann. Hilfsmittel (z. B. Filme, Kassetten) werden in großer Vielfalt angeboten.

– Audiovisuelle Medien

Tonbänder, Kassetten oder Videokassetten sind wichtige Hilfen bei der Einübung von Aussprache und Intonation. Visuelle Medien wie Dias oder Folien vermitteln den Schülerinnen und Schülern einen stärkeren Realitätsbezug zu der jeweiligen Situation. Die einsprachige Erschließung von Wörtern wird so erleichtert, Interesse und Kommunikationsbereitschaft werden angeregt.

– Schulfernsehen

Eine Möglichkeit, authentisches Material einzusetzen, bietet das Schulfernsehen. In verschiedenen Sendungen werden landeskundliche Inhalte vorgestellt, die, neben der Vermittlung von Fakten, eine Vielzahl von Sprechanlässen bieten.

– Computer

Der Einsatz des Computers im Fremdsprachenunterricht eignet sich überwiegend in Übungs- und Vertiefungsphasen (Wortschatz- und Grammatik-

übungen, "multiple choice" Übungen, Textanalyse). Die Arbeit mit dem Computer kann besonders dann sinnvoll sein, wenn damit in leistungsheterogenen Gruppen eine innere Differenzierung erfolgen kann. Für fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler bieten sich Simulationsprogramme an, die durch die notwendige Diskussion über die Problemlösung die Sprechfertigkeit fördern. Ein ständiges feedback bei der Bearbeitung eines Programms ist notwendig und gleichzeitig motivierend für den Schüler, der dadurch auch zu eigenständigerem, häuslichem Lernen mit dem Computer angeregt werden kann, wenn geeignete Übungsdisketten von der Lehrerin oder dem Lehrer zur Verfügung gestellt werden.

3.3.4 Originale Begegnung

Authentische Texte sind als Grundlage für einen anschaulichen Fremdsprachenunterricht unverzichtbar, wobei berücksichtigt werden sollte, daß die in ihrem Auftreten häufigsten Varietäten ausreichend vertreten sind. Dazu gehören speziell die des amerikanischen Englisch, aber auch regionale Ausprägungen des United Kingdom. Neben dem Erwerb sprachlicher Fertigkeiten geben sie einen realen Einblick in den Kulturkreis des fremden Landes, indem gesellschaftliche, kulturelle und historische Fakten vermittelt werden.

Besonders effektiv und sehr motivierend kann der Kontakt zu Personen sein, deren Muttersprache Englisch ist. Durch die Begegnung erhält der Schüler nicht nur eine Rückmeldung über den Stand seiner Fremdsprachenkenntnisse, er hat auch Gelegenheit, die Lebens- und Denkweise des anderen Kulturkreises kennenzulernen. Möglichkeiten hierzu sind

- Beteiligung an Austauschprogrammen nach Großbritannien oder in die USA,
- Klassenfahrten in das englischsprachige Ausland,
- Aufbau von Brieffreundschaften,
- Einladung an "native speakers", am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen.

3.3.5 Fächerübergreifender Unterricht

Im Hinblick auf eine immer engere Zusammenarbeit innerhalb Europas muß auch im Fremdsprachenunterricht die Auswahl der zu behandelnden Themenbereiche neu überdacht und gewichtet werden. Da aus unterrichtsökonomischen Gründen die Behandlung wichtiger Themen (z. B. Umweltschutz, Wirtschaft, Verkehr, Tourismus ...) nicht allein der Fremdsprachenunterricht leisten kann, ist eine Absprache mit anderen Fächern unverzichtbar. Besonders gut eignen sich dazu die Sachfächer Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde, Bildende Kunst und Musik.

Projektunterricht ermöglicht eine besonders intensive Beschäftigung mit einem bestimmten Thema, und es ist sinnvoll, ihn in Absprache mit anderen Bereichen durchzuführen.

4. Sprachliche Fertigkeiten

4.1 Hörverstehen

Um unterschiedliche Varietäten des Englischen zu verstehen, ist die Schulung des Hörverstehens von besonderer Bedeutung. Im Verlauf der Klassenstufen 7 bis 10 lernen die Schüler und Schülerinnen mit zunehmenden Sprachkenntnissen und mehr Sicherheit in der Fremdsprache, neben den Standardformen des BE und AE auch andere regionale Ausprägungen des Englischen zu verstehen.

Bei der Auswahl der Texte sollten von Anfang an nur solche herangezogen werden, die auch im Alltag tatsächlich zu hören sind (z. B. Informationen, Handlungsanleitungen, Texte zur Unterhaltung).

Je nach Hörabsicht muß vor der Darbietung des Textes entschieden werden,

- ob intensives oder extensives Hören oder beides an einem Text geschult werden soll;
- ob und in welchem Maße Erschließungshilfen angeboten werden sollen;
- ob es angemessen ist, daß die Schülerinnen und Schüler sich Notizen machen;
- ob die Texte über das Verstehen hinaus auch zum Sprechen und Schreiben genutzt werden sollen.

Das Ziel am Ende der Sekundarstufe I, die Befähigung der Schülerinnen und Schüler, altersgemäße, englische Texte zu verstehen, erfordert die Schulung von Hörtechniken und -fähigkeiten und den immer häufigeren Einsatz authentischer Texte im Laufe der vier Jahre. Hörtechniken und -fähigkeiten können sein,

- Vorwissen zu einem Thema zu nutzen,
- die Beziehung der Sprecher untereinander zum Verstehen heranzuziehen,
- auch bei einer gewissen Anzahl unbekannter Wörter einen Textzusammenhang zu verstehen,
- Intonation zur Erschließung von Redeabsichten zu deuten,
- die Fähigkeit, gezielte Informationen zu entnehmen,
- Notizen zu machen.

Lernziele

Schwerpunkt des Lernbereiches ist das extensive Hören. Im anschließenden Unterrichtsgespräch ist die formale Korrektheit der Schüleräußerungen geringer zu gewichten als bei der Überprüfung der Sprech- und Schreibfertigkeit.

Extensives Hörverstehen

Verstehen der wichtigen Sachverhalte gesprochener Texte, die im Laufe der Klassenstufen 7 bis 10 anspruchsvoller werden und über die rezeptiven Kenntnisse der Schüler hinausgehen.

- Textarten: Gespräche, erzählende Texte, Hör szenen, Lieder, berichtende und beschreibende Texte, Hörspiele, Interviews und Reportagen.
- Textmerkmale: Die Länge der Texte ist abhängig von Informationsdichte und sprachlicher Komplexität sowie der Aufnahme- und Verarbeitungsfähigkeit der Schüler. Die Darbietung erfolgt in normaler Sprechgeschwindigkeit (ca. 120 Wörter pro Minute). Native speakers (BE, AE) sprechen die Texte. Hintergrundgeräusche sind möglich.

Intensives Hörverstehen

Verstehen der inhaltlichen Details gesprochener Texte, die im Verlauf der Klassenstufen 7 bis 10 anspruchsvoller werden.

- Textarten: Anweisungen, Aufforderungen, Anleitungen, Auskünfte, Fragen, Bitten, Benachrichtigungen, Meinungsäußerungen
- Textmerkmale: wie beim extensiven Hörverstehen mit Ausnahme der Aussagen über die Länge der Texte.

4.2 Leseverstehen

Wie bereits unter 3.2.1.3 erwähnt, ist es unbedingt erforderlich, daß die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Textsorten lesen und verstehen können. Auch im Hinblick auf den Englischunterricht in der Sekundarstufe II, der auf der Arbeit mit authentischen Texten basiert, müssen die Schülerinnen und Schüler systematisch in der Beherrschung von Lern- und Arbeitstechniken geschult werden, um möglichst selbständig Texte erschließen zu können.

Die Auswahl der Texte erfolgt nach Aufnahme und Leistungsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen und erfaßt zunächst solche Texte, die bereits bekannte Themen und Sachverhalte beinhalten und diese evtl. ausweiten. Mit fortgeschrittenem Kenntnisstand im Englischen und der Fähigkeit, mit Lern- und Arbeitstechniken umzugehen, können ab dem zweiten und dritten Lernjahr abgeschlossene Erzähltexte (Lektüren) eingesetzt werden. Die Schülerinnen und Schüler werden so schrittweise befähigt, mit abgeschlossenen Texten und Literatur zu arbeiten.

Texte, die in erster Linie dazu dienen, neuen Wortschatz und neue Strukturen einzuführen, sind zur Schulung des Leseverstehens nicht geeignet. Lexik und Strukturen der ausgewählten Texte müßten den Schülern und Schülerinnen weitgehend bekannt sein.

Im Laufe der Klassenstufen 7 bis 10 sollen die Schüler lernen, einen Text selbstständig zu erschließen. Die dazu erforderlichen Lern- und Arbeitstechniken können sein:

- Nutzen von Vorkenntnissen,
- Erschließen von unbekanntem Wortschatz oder Strukturen aus dem Kontext,
- Umgang mit dem Wörterbuch (zweisprachig/einsprachig)
- Anfertigen von Notizen (vgl. 7. Lern- und Arbeitstechniken)

Lernziele

Sowohl extensives wie auch intensives Leseverstehen müssen geschult werden. Mit zunehmenden Fähig- und Fertigkeiten in der Fremdsprache nimmt die Zahl der intensiv zu lesenden Texte zu.

Extensives Leseverstehen

Verstehen der wichtigsten Sachverhalte längerer, inhaltlich und sprachlich einfacher, unterhaltender Texte wie Erzählungen, Beschreibungen oder Berichte.

- Verstehen wichtiger Sachverhalte informierender Texte, die im Verlauf der Sekundarstufe I sprachlich und inhaltlich zunehmend komplexer werden. Dies können Beschreibungen, Berichte oder Interviews sein.
- Auffinden und Verstehen der Hauptaussagen längerer Texte, die zunehmend komplexer werden.

Intensives Leseverstehen

Verstehen der inhaltlichen Details von in verkürzter Sprache dargestellten Sachverhalten wie Hinweisschilder oder Schlagzeilen.

- Verstehen der inhaltlichen Details von Sachtexten, die im Verlauf der Sekundarstufe I länger und inhaltlich komplexer werden; literarische Texte werden je nach Schulart mit einbezogen. Schwerpunkte sollen berichtende, beschreibende oder erzählende Texte sein, je nach Schulart auch lyrische Texte.

4.3 Mündliche Ausdrucksfähigkeit

Mündliche Ausdrucksfähigkeit wird vom Anfang des Englischunterrichts an geübt mit dem Ziel, unter Verwendung möglichst situationsgerechten und treffsicheren Wortschatzes am Ende von Klasse 10 themenorientierte Äußerungen und gedanklich eigenständige Stellungnahmen zu ermöglichen.

Der Grad der Lenkung wird dabei je nach Klassenstufe, Schulart und spontaner Reaktionsbereitschaft unterschiedlich sein. Dies trifft auch auf die Fehlertoleranz zu, die u. a. von der Komplexität der Aufgabe und dem Mitteilungswert der Aussage abhängt.

Gerade im mündlichen Bereich spielen der Adressatenbezug und die inhaltliche Komponente eine besondere Rolle. Bei der Progression (vom Elementaren zum Komplexen) in Thematik, Wortwahl und Satzbau ist eine Stufung nach folgenden Einzelaspekten zu berücksichtigen:

1. die wesentlichen **Intonationsmuster** englischer Satzmodelle,
2. die **Primärsituation** rund ums **Klassenzimmer** mit den sog. "classroom phrases" (s. Anhang 3),
3. der **Unterrichtsverlauf** mit der Vermittlung von Anweisungen, Erklärungen, Richtigstellungen etc. und der generellen Möglichkeit aktueller Sprechanlässe,
4. **Dialoge**
 - a) **ritualisierte**, formelhafte Dialogteile wie z. B. Höflichkeits-"Gambits" (Begrüßung, Verabschiedung, Dank, Komplimente), Füllwörter (well, I see etc.), Verstärkungspartikel (quite, really etc.) und Kurzantworten zum Hervorheben und Abschwächen eigener Feststellungen (s. dazu "Gambits" im Anhang 6),
 - b) **Variation** zwischen **ritualisierten und freien Dialogsequenzen** mit zunehmender Verstärkung kreativer Elemente (Dialoge mit Lücken, mit offenem Ende, Sprechblasen etc.),
5. **Rollenspiele** in Anlehnung an bekannte Texte mit der Möglichkeit der Fortführung oder Veränderung,
6. **sprecherbezogene Aussagen** über die eigene Situation, Befindlichkeit und Erlebniswelt,
7. **Beschreibung** und **Umschreibung** von Dingen, Personen und Handlungen,
8. **Bewertung** von Sachverhalten, Handlungen und Personen mit Begründung des eigenen Standpunktes,
9. **Zusammenfassungen** von Hör- und Lesetexten oder Filmen unter Hervorhebung wesentlicher Sachverhalte oder Gesichtspunkte,
10. **Simulationen**, z. B. Organisation eines Austausches,
11. **Freies Gespräch** mehrerer Partner über ein bestimmtes Thema (auch literarische Vorlage) unter Verwendung verschiedener Redemittel des Diskutierens und Argumentierens.

4.4 Schriftliche Ausdrucksfähigkeit

Der Erwerb mündlicher und schriftlicher Ausdrucksfähigkeit läuft bei Englisch als zweiter Fremdsprache von Anfang an parallel. Aus den unter 3.2.1.4 genannten Gründen muß deshalb nach einem kurzen mündlichen Vorlauf gezielt mit dem Festhalten von Lexik, Strukturen, ersten Meinungsäußerungen etc. begonnen werden. Besonders am Gymnasium ist die schriftliche Ausdrucksfähigkeit der

Maßstab für die in der Oberstufe und im Abitur erforderlichen Textanalysen. Sie bedarf daher einer intensiven, langfristigen Schulung, die sich, wie im nachfolgenden Diagramm dargestellt, auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Stufen der Progression verwirklichen läßt.

	Einzelsätze	Satzgruppen	kohärente Texte
formale Ebene	parataktische Strukturen	hypotaktische Strukturen	integrativer (gramm./syntakt./lexik.) und wenn mögl. kreativer Sprachgebrauch
inhaltliche Ebene	einfache Beschreibungen und Mitteilungen	sprachlich u. inhaltlich komplexe Beschreibungen	umfassende Beschreibungen, begründete Stellungnahmen, argumentative Beweisführung
grammatische Ebene	Einüben spezifischer grammatischer Phänomene	zusammenhängende Grammatikkapitel	immanenter Grammatikgebrauch

Parallel zur Progression des inhaltlich/syntaktischen Anspruchs nimmt die Lenkung und Steuerung durch Vorgaben ab. Trotzdem sei darauf hingewiesen, daß kreatives Schreiben ohne eine lexikalisch/inhaltlich/situative Einbindung am Ende von Sek. I kaum möglich sein wird.

Als Übungen, die auf jeder Stufe mit unterschiedlichem Anspruch verwendet werden können, bieten sich Gegenüberstellungen, Vergleiche, Überleitungen zum nächsten Satz/Abschnitt, Rückverweise auf bereits Gesagtes, Ergänzungsaufgaben (mit Anfangs- und/oder Schlußvorgaben), Umformungen (Ergänzungen zu Berichten) und Zusammenfassungen an. Auf die Ausgewogenheit verschiedener Übungsformen ist ebenso zu achten wie auf unterschiedliche Textkategorien.

Sach- und Gebrauchstexte (Festhalten von Ergebnissen, Weg-, Personen- und Sachbeschreibungen, Inserate, Werbetexte, Ausfüllen von Formularen, Hotelbuchungen, Briefe etc.) sind mit steigender Progression durch kurze literarische Texte oder Textproben zu ergänzen. Diese regen in der Mehrdimensionalität zu kreativem Schreiben an (z. B. durch Fortsetzung oder Veränderung einer Geschichte), fordern aber auch zu unterschiedlichen Stellungnahmen heraus und eröffnen so besondere Möglichkeiten für textorientierte Argumentation. Schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit sind dabei in gleicher Weise gefordert. Die Gewichtung von Fehlern hängt auch bei schriftlichen Arbeiten nicht nur von der formalen Richtigkeit ab, sondern ist ebenso in Beziehung zu setzen zum Schwierigkeitsgrad und der Komplexität der Aufgabenstellung wie zur Relevanz der inhaltlichen Aussage.

4.5 Übertragen und Übersetzen

Im Rahmen der Fertigkeitsschulung hat das Übertragen und Übersetzen einen vergleichsweise geringen Stellenwert im Englischunterricht, da diese Aspekte weniger als andere Methoden geeignet scheinen, sichere Sprachbeherrschung zu erzielen, sondern vielmehr bereits bestehende, oft weitreichende Kenntnisse voraussetzen.

Ohne eine Systematik des Übersetzens anzustreben, können durch den punktuellen Einbezug dieses Lernbereichs jedoch wichtige Aspekte des Fremdspracherwerbs und Ziele des Unterrichts abgedeckt werden.

Von Anfang an nehmen Schülerinnen und Schüler beim Erlernen einer Fremdsprache gedankliche Übertragung und Übersetzung in die Muttersprache und umgekehrt vor und nutzen diesen schon natürlichen Vorgang als (vermeintliche) Hilfskonstruktion etwa in Form von Vokabelgleichungen.

In diesem Zusammenhang ist es von Grund auf wichtig, die Tücken dieses Vorgehens aufgrund der spezifischen Idiomatik der Fremdsprache aufzuzeigen (z. B. bei äquivalenzloser Lexik) und damit eine Sensibilität für deren Eigenheiten und innere Struktur zu entwickeln. An begrenzten Einheiten kann hier gerade die **Übersetzung** sinnvolle Lernmethode zur Verdeutlichung anderer Sprachmuster (z. B. question tags) und detailliertem Aufzeigen von möglichen Fehlerquellen (z. B. Interferenzen) sein; kurze Textpassagen und Einzelsätze können zur sprach- und kulturspezifischen Betrachtungsweise in der Übersetzung intensiv nachvollzogen werden. Auch ist ein solcher Einsatz durchaus sinnvoll beim kontrastiven literarischen Textvergleich (z. B. Gedichte), um das neue schöpferische Element als Ausdruck individueller Interpretation zu verdeutlichen. Ebenso hat die Schulung von sachgerechtem Übersetzen ihre Berechtigung in bestimmten Situationen wie z. B. bei Spielregeln, Gebrauchsanweisungen, Ansagen und Durchsagen.

Sinngemäßes mündliches wie schriftliches Übertragen hat aufgrund seiner Nützlichkeit und Anwendungshäufigkeit insbesondere im außerschulischen Bereich wichtige Funktionen. Gerade im Hinblick auf Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler eine Mittlerrolle zwischen englischsprachigen und nicht-englischsprachigen Personen übernehmen können, sollte diese Fertigkeit an entsprechenden, vorstellbaren Realsituationen im Alltag geschult werden (z. B. Besuch einer Sehenswürdigkeit, Gespräch im Laden, Übermittlung einer Nachrichtmeldung an einen ausländischen Gast, Erklärung eines Fahrplans u. a. m.). Diese elementare Stufe des Dolmetschens kann in der Unterrichtssituation lebendig im Rollenspiel simuliert werden. Sinngemäßes Zusammenfassen von Gesprächsinhalten oder Texten in der Ziel- oder Muttersprache dient darüber hinaus nicht nur der Schulung produktiver Fertigkeiten, sondern ist auch grundsätzlich sinnvolle Übungsform zur Absicherung des Textverständnisses sowohl im literarischen Bereich wie auch bei Mitteilungen, Nachrichten, Berichten etc.

5. Sprachliche Kenntnisse

5.1 Grammatik

5.1.1 Prinzipien der Grammatikvermittlung

Beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache setzen die Lerner die in ihnen angelegte und bereits entwickelte Fähigkeit ein, Strukturmuster der Sprache zu suchen und zu erkennen. Zu diesen Strukturmustern stellen sie Hypothesen auf, die sie im weiteren Umgang mit der zu erlernenden Sprache bestätigt finden oder revidieren müssen. So bauen sie ein jeweils lernerspezifisches, immer komplexer werdendes System auf, das sich zunehmend der Zielsprache nähert, in den Zwischenstufen aber Formen enthalten kann, die von ihnen "irrtümlich" konstruiert sind und nicht der Zielsprache entsprechen.

Es ist die Aufgabe der Grammatikvermittlung, den zeitaufwendigen Prozeß des schulischen Fremdsprachenlernens durch den Unterricht hilfreich zu unterstützen. Die Lerner werden in geeigneter, situativ orientierter Form auf Strukturmuster, d. h. auf Regelmäßigkeiten der Sprache aufmerksam gemacht, die dann ins Bewußtsein gehoben, gemeinsam geübt und kommunikativ eingebettet werden.

Damit ist auch schon gesagt, daß die wichtigste Voraussetzung der Grammatikvermittlung soviel authentischer oder didaktisierter sprachlicher Input wie nur irgend möglich ist, d. h. auch alle sog. "classroom-phrases" sollten, wann immer sinnvoll, aktualisiert werden (s. Anhang 3). Die Fremdsprache wird als "Basismaterial" für Bedeutungserschließung und Strukturerkennung den aktiv am Lernprozeß beteiligten Schülerinnen und Schülern dargeboten. Sehr viel "incidental learning" geschieht allein schon auf diese Weise und wird durch ein Klima beständiger Interaktion gefördert.

Lehrplan und Lehrwerk gliedern das komplexe Gerüst der Sprache in eine wohlüberlegte Abfolge der jeweiligen Strukturen in ihren Funktionen und stellen diese auf unterschiedliche Weise dar. Immer hat dabei das Betonen einzelner grammatischer Phänomene, sei es in graphisch hervorgehobener oder verbalisierter Form, dienende Funktion in der Spracherhellung und ist niemals Selbstzweck. Von der vorgegebenen Abfolge kann dann abgewichen werden, wenn ein sprachlicher Anlaß dies sinnvoll erscheinen läßt. Aus dem Unterrichtsstil wie auch aus dem Lernstil der Klasse resultiert, wie weit im Einzelfall grammatische Phänomene

- nur graphisch hervorgehoben werden,
- mit Elementen der Signalgrammatik nur schlagwortartig ins Bewußtsein gerufen werden,
- in einer Regelformulierung explizit ausformuliert werden.

Eine solche ausformulierte Regel muß eine optimal verständliche Lernhilfe sein. Ein klares Verständnis setzt voraus, daß das "Handwerkszeug" in der Form grammatischer Terminologie bekannt ist und in seiner Funktion verstanden wird.

Ist das Verständnis dieser Grundbegriffe einer Regel vorab geklärt, so sollte die Regel so nah wie möglich am Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler angesiedelt sein, d. h. im Idealfall in der Erarbeitung auch zunächst von Schülerinnen und Schülern als "intelligent guesses" formuliert werden. Dies kann, je nach Sachlage, in der Fremdsprache oder der Muttersprache geschehen.

In einer kurzen, vom normalen Unterricht abgesetzten Phase, in der deutlich wird, daß es sich hier um metasprachliche Betrachtung handelt, ist der Gebrauch der Muttersprache sinnvoll, um größtmögliche Einsicht in fremdsprachliche Gesetzmäßigkeiten zu gewinnen und "in Worte zu fassen".

5.1.2 Grammatische Lernziele

Die in den Klassenstufen 7 - 10 einzuführenden grammatischen Phänomene sind in zwei Gruppen unterteilt:

- punktuell kognitiv zu vermittelnde Strukturen
- immanent zu vermittelnde Strukturen.

Die erste Gruppe beinhaltet Strukturen, die punktuell eingeführt werden und mit dem Ziel der produktiven Verfügbarkeit intensiv zu üben sind. Die Einteilung in Zweijahresblöcke hat Vorschlagscharakter, um im Rahmen des pädagogischen Freiraums schulartspezifische Entscheidungen treffen zu können. Die Liste für die Jahrgangsstufen 7/8 stellt Mindestanforderungen dar. Am Ende der Klasse 10 müssen alle Strukturen verfügbar sein. Bei einer Verschiebung der einzufüh-

renden Strukturen ist jedoch darauf zu achten, daß eine Häufung in den einzelnen Jahrgangsstufen vermieden wird. Die Fachkonferenz entscheidet über die Verteilung der Strukturen und erstellt gegebenenfalls notwendige Arbeitspläne dazu. Die durch Klammern gekennzeichneten Strukturen sind zumindest rezeptiv verfügbar zu machen.

Die zweite Gruppe grammatischer Phänomene führt Strukturen auf, die komplementär zur ersten Gruppe verfügbar gemacht werden sollen. Diese Strukturen werden durch ihre hohe Frequenz im Englischen immanent vermittelt, wiederholt und geübt.

Ein zentrales Beispiel für beide Formen der Vermittlung ist die Satzstellung.

5.1.2.1 Kennen und Verwenden der folgenden grammatischen Phänomene, die intensiv und häufig zu üben sind:

Klassenstufen 7 und 8

- word order in positive and negative statements and questions
- pronouns, possessive adjectives
- present progressive
- simple present with adverbs of frequency, contrasted with present progressive
- simple past of regular and irregular verbs
- future expressed by will + verb, be going to + verb, (present progressive, simple present)
- present perfect: resultative usage, intermediate usage 'for/since', immediate usage 'just' contrasted with simple past
- present perfect progressive with 'since' and 'for'
- past progressive contrasted with simple past
- comparison of adjectives: regular and most frequent irregular forms
- adverbs and adverbials: variability of their positions in the sentence
- conditional clause I
if-clause: present tense / main clause: future, modal auxiliaries, simple present
- relative clause: relative pronouns, (contact clause)
- (passive voice: forms of the passive, personal passive, verbs with two objects)

Klassenstufen 9 und 10

- (future progressive to express the progressive aspect and for neutral predictions)
- past perfect contrasted with simple past

- conditional clauses II and III
if-clause: simple past / main clause: conditional I
if-clause: past perfect / main clause: conditional II
- modal auxiliaries and substitutes which express ability, inability, success, failure, request, permission, prohibition etc.
- (participles: to shorten subordinate-clauses, after verbs of perception and observation)
- gerund: as subject, object / after verbs, adjectives, prepositions
- reported speech with and without backshift of tenses
- (relative clauses: defining and non-defining)
- comparison of adverbs ending in -ly and the most frequent irregular forms
- passive voice: forms of the passive, personal passive, verbs with two objects
- (future perfect)

5.1.2.2 Ständig und immanent zu übende Lerninhalte und Strukturen

- there is / there are
- must / have to / needn't / mustn't / can / may
- this/that - these/those
- some / any and compounds
- much / many / a lot of
- plurals: frequent irregular forms
- question word + infinitive with to: where to - when to - what to - how to
Example: I don't know where to go.
- of + possessive pronoun
Example: a friend of mine / yours
- question tags
- 'do' or 'self / selves' for emphasis
Example: Do come in!
- 'each other / one another' contrasted with 'selves'
- like that
Examples: Life is like that.
Vehicles like that ...
- need + gerund
Example: My hair needs cutting
- if / when
Example: I'll talk to him when he comes.
I'll talk to him if he comes.

- I like (noun/ing-form) better than (noun/ing-form)
I prefer (noun/ing-form) to (noun/ing-form)
I'd rather have (noun/infinitive) than (noun/infinitive)
- want / would like / expect + object + infinitive with to
Example: I want you to come.
- Would you like to + infinitive
Example: Would you like to come with us?
- I wish / if only / it's time + simple past
Example: ... we had lunch now
- should + infinitive / ought to + infinitive
Example: You should / ought to telephone Mr. Brown.
- had better + infinitive
Example: You had better go now.
- used to + infinitive
Example: I used to play tennis when I was young.
- have + object + past participle
Example: He had his hair cut.
- make / let + object + infinitive
Example: She made me wash her car but wouldn't let me use it.
- so / nor / neither + auxiliary + pronoun (contrasted with: 'too/also')
Example: I like Chopin. So do I.
I can't dance. Nor can I.
- be expected to / be said to / be supposed to + infinitive
Example: They are expected to move in next month.

5.1.2.3 Satzstellung

Zu den Lerninhalten, die als durchgängiges Grammatikprinzip zu vermitteln sind, gehören typische Strukturmuster des englischen Satzbaus.

Es ist ein vorrangiges Ziel des Englischunterrichts, den Schülerinnen und Schülern bewußt zu machen, daß eine bestimmte Reihenfolge von Satzteilen (als Einzelwörter oder Wortgruppen) charakteristisch und notwendig für die englische Sprache ist.

Englisch als 'fixed-order-language' zu verstehen, ist vor allem für Schülerinnen und Schüler mit Latein als erster Fremdsprache wichtig, weil (im Gegensatz zum synthetischen Sprachmodell des Lateinischen) Englisch als analytische Sprache für den Satzbau keine zusätzliche Bedeutungsmarkierung über Endungen aufweist.

So ist ein Austausch von Subjekt und Objekt aufgrund des Wegfalles von Flexionsendungen nicht möglich, ohne die Satzaussage zu verändern. Die Wortstellung kann somit als ein wesentliches Ordnungs- und Gliederungsprinzip der englischen Sprache verstanden werden.

Dieses Prinzip wird im Laufe des Englischunterrichts immer dann eine besondere Rolle spielen, wenn sich Interferenzen mit anderen Sprachen, vor allem natürlich mit Deutsch, ergeben. (siehe Anhang 1: Satzstellung I)

Prinzipiell sollte von Anfang an ein Grundmodell (SV = subject + verb phrase) eingeführt werden, das sich mit fortschreitender Progression des Spracherwerbs ergänzen und variieren läßt. (siehe Anhang 2: Satzstellung II).

5.2 Wortschatz

Die sichere und langfristig produktive Verfügbarkeit eines grundlegenden Wortschatzes ist zum Erwerb von Kommunikationsfähigkeit unerlässlich. Effiziente Wortschatzarbeit ist die Basis für alle sprachlichen Fertigkeiten und daher stets mit der Fertigkeitsschulung verbunden. Aus didaktischen Gründen ist eine Begrenzung des zu erlernenden Wortschatzes sowie eine Unterscheidung in rezeptiv und produktiv verfügbaren Wortschatz erforderlich.

Auswahlprinzipien für die Wortschatzarbeit sind daher u. a. Häufigkeit (Frequenzlisten), allgemeine Anwendbarkeit (Gebrauchswert), Bedeutsamkeit für die Schüler und Schülerinnen, Konkretheit, kontextueller Bezug, aber vor allem die verbindlichen Themenbereiche und Redeabsichten des Lehrplans sowie das eingeführte Lehrwerk.

Im Verlauf einer Unterrichtseinheit muß der für das jeweilige Thema erforderliche neue Wortschatz kurzfristig als Arbeitswortschatz von den Schülerinnen und Schülern gelernt werden. Anhand der genannten Kriterien werden aus diesem Arbeitswortschatz die Wörter ausgewählt, die langfristig produktiv oder aber nur rezeptiv verfügbar sein sollen. Falls das eingeführte Lehrwerk den Umfang des vom Lehrplan festgesetzten Produktivwortschatzes übersteigt, sind im Interesse der Vergleichbarkeit der Anforderungen Absprachen in den Fachkonferenzen notwendig.

Langfristige produktive Verfügbarkeit kann nur durch häufige Umwälzung mit unterschiedlicher situativer Einbindung erreicht werden. Der Rezeptivwortschatz, der lediglich wiedererkannt, verstanden und nur begrenzt reproduziert werden soll, bildet die notwendige Wortschatzbreite für die rezeptiven Fertigkeiten. Zusätzlich können die Schülerinnen und Schüler im Laufe des Sprachlernprozesses ihren Wortschatz erweitern, indem sie eigenständig Wörter erschließen (vgl. Kapitel 7. Lern- und Arbeitstechniken).

Wortschatzarbeit muß sich möglichst vielfältiger Übungsformen bedienen. Zum Aufbau eines feldorientierten Vokabulars führen neben der in die Fertigkeitsschulung integrierten Wortschatzarbeit das Prinzip der Einsprachigkeit des Unterrichts sowie bestimmte Erkenntnisse der Lernpsychologie. So liegt z. B. die Behaltensdauer bei sinnvoll gruppierten Wörtern höher als bei Einzelwörtern. Die Erstellung von Sach- und Wortfeldern, die Bildung von Assoziogrammen und der Einsatz von Wort- und Bildtafeln fördern das Lernen und Behalten. Ebenso sollen bei der Wortschatzvermittlung möglichst viele Wörter mit ihren Bindungen an Präpositionen und Adverbien oder in anderen Kollokationen gelernt werden. Dies gilt ebenso für die idiomatischen Wendungen. Der Gebrauch von "opposites", "synonyms" und "definitions" bei der Semantisierung ist besonders geeignet, um die Schülerinnen und Schüler zu Umschreibungstechniken mit Hilfe bekannter Redemittel anzuleiten.

Lernziele

Am Ende von Klasse 10 sollte auch in Englisch als zweiter Fremdsprache die Wortschatzmenge erreicht werden, die im Lehrplan für die erste Fremdsprache gefordert wird. Dabei ist jedoch eine leichte Verschiebung der Anteile der produktiven Wortschatzmenge zur rezeptiven zulässig (s. Lehrplan Englisch, Klassen 7-9/10, S. 39 und 50).

Besondere Bedeutung im Rahmen der Wortschatzarbeit haben folgende Aspekte:

- Verwenden ausgewählter Begriffe zu Sprachbeschreibungen in Abhängigkeit vom Lehrwerk (s. Anhang 4a),
- teils produktives, teils rezeptives Verwenden von Begriffen zur Textarbeit in Abhängigkeit vom Lehrwerk (s. Anhang 4b),
- produktives Verwenden der häufigsten unregelmäßigen Verben (s. Anhang 5),
- sicheres Verwenden des englischen Alphabets,
- rezeptive Beherrschung der Lautschrift,
- Kennen wichtiger Vor- und Nachsilben zum Erschließen und Erlernen von Wortschatz,
- Erschließen unbekannter Wörter aus dem Kontext mit Hilfe von inhaltlich bekannten Wörtern aus der Zielsprache, der Muttersprache oder weiteren Fremdsprachen, insbesondere der ersten Fremdsprache,
- sachgerechtes Umgehen
 - * mit einem einsprachigen Wörterbuch (obligatorisch für Klasse 10, falls Übergang zur MSS),
 - * mit zweisprachigen Wörterbüchern,
 - * sonstigen Vokabelverzeichnissen (z. B. in Lehrwerken, Computerprogrammen etc).

5.3 Redeabsichten

Da der Englischunterricht entsprechend der Zielsetzung dieses Lehrplans ein primär situativer Unterricht ist, müssen die Schülerinnen und Schüler durch die Vermittlung geeigneter Redemittel in die Lage versetzt werden, sich in entsprechenden Situationen angemessen und zielgerichtet auszudrücken.

Die einzuführenden Redemittel müssen einen hohen Gebrauchswert haben und in einer möglichst großen Anzahl unterschiedlicher Situationen verwendet werden können. Diese Forderung erfüllen vor allem Redemittel in einer mittleren Sprachebene, d. h. weder zu "formal" noch "colloquial".

Redemittel werden vor allem in der Klassenstufe 7/8 wie Wortschatz gelernt, da sie häufig Strukturen enthalten, die erst zu einem späteren Zeitpunkt bewußt gemacht werden. So ist es beispielsweise erforderlich, schon um das Prinzip der Einsprachigkeit des Unterrichts zu wahren, ab Klasse 7 geeignete "classroom phrases" (s. Anhang 3) intensiv zu üben. Im Verlauf des vierjährigen Lehrgangs ergibt sich eine Progression sowohl aus der größeren Anzahl von Redeabsichten als auch aus der Vielfalt von Redemitteln, die dann stärker auf außerschulische Situationen übertragbar sind und differenziertere Sprachanwendung erlauben (s. Anhang 6).

Lernziele

Redemittel zu folgenden Redeabsichten:

- jemanden ansprechen und begrüßen,
- sich verabschieden,
- sich einander vorstellen,
- jemanden nach dem Befinden fragen,
- Informationen erfragen, weitergeben und erläutern,
- Verstehen und Nichtverstehen bekunden,
- Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken,
- Verpflichtungen ausdrücken und erfragen,
- danken und auf Dank reagieren,
- Aufmerksamkeit erbitten,
- Hilfe anbieten und um Hilfe bitten,
- Vorschläge machen,
- Wünsche äußern und erfragen,
- Vermutung oder Gewißheit äußern,
- sich entschuldigen und Bedauern ausdrücken,

- Gefühle wie Überraschung, Freude, Zufriedenheit, Unzufriedenheit, Enttäuschung und Hoffnung äußern,
- Meinungen äußern, darstellen und begrüßen,
- Zweifel und Besorgnis äußern,
- überzeugen.

5.4 Zur Problematik der Fehlerkorrektur

Das für den modernen Fremdsprachenunterricht postulierte Ziel der kommunikativen Kompetenz im aktiven Sprachgebrauch der Lerner sowie die Beobachtung, daß sich die gesprochene Sprache mit einer Tendenz zur Vereinfachung und Entfernung von rigider Regelbeachtung ständig verändert, sollte bei der Fehlerkorrektur Berücksichtigung finden. Die Grundproblematik für die Fachlehrkräfte besteht darin, eine ausgewogene Balance zu finden zwischen der Anpassung an den aktuellen Sprachgebrauch (z. B. im AE häufigere Verwendung des "past tense" statt "present perfect" sowie des Adjektivs statt des Adverbs) und der Einhaltung der als unabdingbar angesehenen Regelmäßigkeiten.

Das kommunikative Prinzip kann im Fremdsprachenunterricht nur im Zusammenhang mit produktiv verfügbarem Wissen um die wesentlichen Erscheinungen des Sprachsystems sinnvoll umgesetzt werden. Anwendungsbereites, gefestigtes Wissen in Lexik, Grammatik, Wortbildung und Phonetik sind unverändert notwendige Voraussetzung nicht nur für das angemessene Formulieren allgemein - oder fachsprachlicher Äußerungen im Unterricht, sondern vor allem im außerunterrichtlichen Sprachgebrauch.

Andererseits ist aber auch der Motivation der Schülerinnen und Schüler zur spontanen Mitteilung in der Zielsprache angemessen Rechnung zu tragen: Überkritische Fehlerkorrektur stört die Interaktion und kann die mündliche wie schriftliche Kommunikationsbereitschaft nachhaltig beeinträchtigen. Mündliche Äußerungen der Schülerinnen und Schüler, insbesondere im Bereich des persönlichen Erlebens und der individuellen Wertorientierung, sollten weit mehr als Beiträge zur Verständigung angesehen werden denn als Nachweis ihrer linguistischen Kompetenz.

Wichtig erscheinen dabei folgende Prinzipien:

1. Korrektur ist unverändert notwendig und auch vom Sprecher gewünscht. Es ist aber zu differenzieren zwischen Korrekturen auf der persönlichen oder sachlichen Ebene und einer schriftlichen Äußerung.
2. Um die spontane Äußerungsbereitschaft nicht zu lähmen, erscheint es sinnvoll, Fehler zu registrieren und im Anschluß an die Gesprächssituation exemplarisch zu behandeln.

3. Korrektur und ständiges Bewußtmachen von typischen, immer wiederkehrenden Fehlern, die interlingual (als Interferenzen aus der Muttersprache oder der 1. Fremdsprache Französisch) und intralingual ("Übergeneralisierungsstrategie") auftreten, sind besonders zu beachten.
4. Jahrgangsbezogene Einheitlichkeit bei Korrekturen ist anzustreben: Es sollten Absprachen innerhalb der Fachschaft über den Korrektur- und Bewertungsmodus stattfinden, um vergleichbare Bedingungen und Ergebnisse zu gewährleisten.
5. Bei der Korrektur schriftlicher Arbeiten ist es besonders im Gymnasium wünschenswert, die Schülerinnen und Schüler bei frei formulierten Texten ab Klasse 9/10 auf die in der Oberstufe des Gymnasiums praktizierte Bewertung durch Fehlerquotienten vorzubereiten und eine graduelle Annäherung an die Richtwerte des Kurssystems vorzunehmen.

6. Themenbereiche

Die Themenbereiche orientieren sich an denen des Lehrplans für Englisch als erste Fremdsprache für die Klassenstufen 7 bis 10. Gegebenenfalls sind Zusatzmaterialien zum eingeführten Lehrwerk erforderlich. Darüber hinaus gestaltet die Lehrerin oder der Lehrer weitere thematische Unterrichtseinheiten unter Berücksichtigung des Lehrwerks, der Schülerinteressen, aktueller Ereignisse sowie eigener Interessengebiete oder Sachtexte zu fächerübergreifendem Unterricht.

Themen der Alltagswelt sollen bis einschließlich Klassenstufe 10 behandelt werden; besonderes Gewicht kommt ihnen jedoch in den Klassenstufen 7 und 8 zu. Alle Themen sollten exemplarisch die englischsprechende Welt darstellen; dabei sind insbesondere landeskundliche Aspekte Großbritanniens, Nordamerikas sowie Australiens/Neuseelands zu berücksichtigen. Ihre Erarbeitung sollte in besonderem Maße das Verständnis der Gegenwart ermöglichen und dazu beitragen, rollenspezifische Prägungsmuster abzubauen.

Im Hinblick auf die Herausforderungen in einem enger zusammenwachsenden Europa ist bei der Wahl von Themenbereichen und Themen verstärkt darauf zu achten, daß sie auch eine allgemeine europäische Komponente haben und also nicht nur nationale Erfahrungen widerspiegeln (s. auch: "Europa in Unterricht und Schule", S. 59ff, c.f. Anhang 7).

Diese Themenbereiche bieten auch Ansatzmöglichkeiten, die Lernziele des Lehrplans 'Verkehrserziehung' (besonders unter landesspezifischen Aspekten) zu verwirklichen.

7. Lern- und Arbeitstechniken

Durch Lern- und Arbeitstechniken werden die Schüler in besonderem Maße angeleitet, Erlerntes übersichtlich und systematisch zu ordnen (Vokabelverzeichnis, Grammatikheft, Liste von Redemitteln, unregelmäßige Verben u. a.) und so eigene Lernstrategien zu entwickeln. Dabei ist Wert zu legen auf eine das Lernen erleichternde äußere Form, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, insbesondere Wortschatz und Grammatik selbständig zu wiederholen.

Lern- und Arbeitstechniken umfassen unter anderem

- selbständiges Arbeiten mit dem Lehrwerk und zusätzlichen Materialien,
 - Kennen notwendiger Übungsformen für sachgemäßes Durchführen der Übungen im Unterricht bzw. in Hausaufgaben,
 - Führen von Vokabelverzeichnissen,
 - Lernen von Wörtern mit Hilfe von Vokabelverzeichnissen,
 - Benutzen von Wörterbüchern (ein-/zweisprachig) zur Erschließung unbekannten Vokabulars,
 - Auswendiglernen geeigneter englischer Texte (kurze Szenen, Songs, Gedichte),
 - Korrigieren von Texten und Übungen (eigenständig/in Partnerarbeit; mit/ohne Korrekturvorlage),
 - Zusammenarbeit mit Partnern (Rollenspiel, Projektarbeit, Erstellen von Texten etc),
 - schriftliches Festhalten wesentlicher Informationen von Hör- und Lesetexten (mit starker Lenkung),
 - Benutzung grammatischer Beihefte/einer Grammatik,
 - ab Klassenstufe 10: schriftliches Festhalten wesentlicher Aussagen von Hör- und Lesetexten,
 - Erschließen von Texten vor allem durch Gliedern in Sinnabschnitte, Finden von Kernaussage/Schlüsselwörtern/ausgewählten gestalterischen Elementen/Verfassen von Überschriften zu den Abschnitten.
- (s. hierzu auch: "Europa in Unterricht und Schule", S. 57ff)

Anhang 1 (zu 4.2.3)

SATZSTELLUNG I

(Die folgenden Satzbaumuster sind häufig Anlaß für Interferenzen)

- a) simple sentences with frequently used adverbials (here, there, often, sometimes ect.)

e.g.: She is here now. They often watch TV.

- b) existential sentences: there / grammatical subject / + to be + notional subject.

e.g.: There is a car in the street.

Der hinweisende Charakter des formalen Subjektes 'there' auf das jeweilige Sinnsubjekt kann in Analogie zu dem Intonationsmuster (steigende Satzmelodie bis zum Sinnsubjekt) erarbeitet werden.

- c) sentences with complex verb phrases + objects

e.g.: I have read the letter.

You must finish the job.

He will take the exam.

- d) sentences with two objects: direct / indirect

e.g.: They gave John the book.

They gave the book to his sister.

- e) sentences with deferred prepositions

vor allem Frage-, Relativ- und Passivsätze

e.g.: Who is he speaking to?

The story they are talking about.

The problem must be looked into.

Alle in a) bis e) genannten 'positive statements' sind natürlich durch 'yes/no questions, questions with interrogatives, intonation questions' und durch 'negative statements' und 'negative questions' zu ergänzen. Außerdem sind alle Beispiele bereits in einer frühen Phase des Spracherwerbs einzuüben.

Anhang 2 (zu 4.2.3)

SATZSTELLUNG II

(Grundlegende Satzbaumuster)

nach: R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik: A Comprehensive Grammar of the English Language, London/New York 1985

SV (= subject + verb phrase)

SVO (= subject + verb phrase + object) e.g. He loves his dog.

SVC (= subject + verb phrase + complement) e.g. He became a teacher.

SVA (= subject + verb phrase + adverbial) e.g. I am in the garden.

SVO_iO_d (= subject + verb phrase + indirect object + direct object)
e.g. She gave him a glass of wine.

SVOC (= subject + verb phrase + object + complement)
e.g. He considered her a good sport.

SVOA (= subject + verb phrase + object + adverbial)
e.g. You can put the plates on the table.

Diese Grundmuster stellen die zentrale Position des verbalen Elementes heraus. (Umstellung, z. B. in Fragesätzen oder bei Inversion als Stilmittel, zeigen diese Anbindung in umgekehrter Weise).

Ebenso wird sichtbar, daß die dem Verb folgenden Satzteile von dessen Strukturmöglichkeiten (z.B. transitiv / intransitiv) abhängen. Die verschiedenen Möglichkeiten, 'adverbials' in diese Modelle einzubauen, unterstreichen gleichzeitig die größere Freiheit bei der Stellung dieser z. T. verzichtbaren Satzelemente.

Von einfachen Sätzen läßt sich mit Hilfe dieser Modelle auch ein Anschluß an komplexe Satzmuster herstellen (z.B. main clause + subordinate clause).

Anhang 3

Classroom phrases (nach Hermann, J. Weyand, PH Freiburg)

Die im folgenden aufgelisteten 'classroom phrases' sollen den Schülerinnen und Schülern in den Klassen 7/8 produktiv verfügbar gemacht werden.

- Excuse me, I've got a question.
- What's in English / German, please?
- What's for homework, please?
- What page are we on, please?
- Can/could you say that again, please?
- Can/could you explain that in German, please?
- Can/could you write on the board, please?
- Can/could you explain the homework again, please?
- May I read the next sentence / Sally's part, please?
- Can/could you spell , please?
- How do you pronounce the first word in line 8, please?
- What does mean?
- I'm sorry, I haven't done / have forgotten my homework,
- I had a problem with / couldn't do exercise 3.
- I've got something different. Is that right, too?
- Sorry? / Pardon? What did you say?
- Can/could you speak louder / up, please? Could you speak up a bit, please?
- I don't understand your answer / this word / this sentence.
- Can/could I work with Nina / Tom / a partner?
- Can/could Tom and I work together?
- Can/could we read a story / sing a song / play a game today?
- Will this be in the next test?
- Can/could you repeat it, please?
- Can/could we hear that again? Can/could you play that again, please?
- Can/could you turn the volume up / down, please?
- Sorry, I'm late. My bus / train was late. I missed my bus / train.
- May I leave earlier today, please? I must go and see the doctor.
- I'm not feeling well. I've got toothache / a headache / stomachache.
- Can/could I open / shut the window, please?
- May I go to the toilet, please?

Anhang 4

Diese Liste ist eine Anforderung für den Unterricht im Gymnasium. Im Realschulbereich muß die Liste der Begriffe nicht vollständig verfügbar gemacht werden. (s. dazu: Grammatikunterricht im Vergleich, Fachausdrücke und Lehrplananforderungen in der Sekundarstufe I in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Latein - mit Erläuterungen und Unterrichtsmodellen -, Hrsg. Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Mainz 21985)

4a) Begriffe zur Sprachbeschreibung (Beispiele)

active, adjective, adverb, affirmative, article (definite, indefinite), auxiliary verb, comma, comparison, conjunction, full stop, future, gerund, if-clause, infinitive, ing-form, irregular (verb), intonation, letter, main clause, meaning, noun, object, passive, participle, past, past perfect, plural, preposition, predicate, present, present perfect, progressive form, pronoun, to pronounce, pronunciation, question, question mark, relative clause, reported speech, sentence, simple form, singular, sound, spelling, to spell, statement (positive/negative), stress, subordinate clause, subject, superlative, syllable, tense, third person singular, verb, verb(al) phrase, word, word order

4b) Begriffe zur Textarbeit (Beispiele)

act, action, argument, atmosphere, attitude, author, chapter, (main) character, climax, colloquial, to compare (to/with), comparison, to conclude, conclusion, conflict, to consist (of), contents, contrast, detail, to describe, description, difference, to distinguish (between), to divide (into), to express, fact, fiction, formal, intention, introduction, language, narrator, objective, opinion, passage, play, plot, poem, point of view, purpose, to react (to), realistic, to refer (to), relationship, rhyme, scene, setting, to be set in, short story, situation, slang, statement, stanza, stress, structure, subjective, topic, writer

Anhang 5

Unregelmäßige Verben

be	draw	hit	put	smell
beat	dream	hold	read	speak
become	drink	hurt	ride	spell
begin	drive	keep	ring	spend
bend	eat	know	rise	stand
bite	fall	lay	run	steal
blow	feed	lead	say	stick
break	feel	learn	see	strike
bring	fight	leave	sell	swim
build	find	lend	send	take
burn	fly	let	set	teach
buy	forget	lie	shake	tear
catch	get	light	shine	tell
choose	give	lose	shoot	think
come	go	make	show	throw
cost	grow	mean	shut	understand
cut	hang	meet	sing	wake
deal	have	overcome	sink	wear
dig	hear	overtake	sit	win
do	hide	pay	sleep	write

Anhang 6

Communicative approach - materials for classroom work, **parts of speech**
(nach Hermann P. Weyand, PH Freiburg)

Introduction Gambits (plus some replies)

Excuse me, may I introduce myself? My name's Jones.

Excuse me, my name's Jones.

May I introduce you to Mr. Jones?/May I introduce Mr. Jones?

Mr. Smith, let me introduce you to Mr. Jones.

Mr. Smith, I'd like you to meet Mr. Jones.

Mr. Smith, this is Mr. Jones.

Mr. Smith: "How do you do?"

Mr. Smith: "Pleased/glad/good/nice to see you/to meet you."

How are you (doing)?

Thank's fine. (I can't complain./

How is it going?

I'm feeling great./I couldn't feel better./Oh, not bad./I'm on top of the world./

How's your ...?

I'm in the best of health.)

Are you alright?

I feel a bit rundown.

What's the matter (with you)?

I've felt better.

Anything wrong (with you)?

I'm on the mend.

Aren't you feeling well?

I'm just a little tired.

I'm not feeling so well.

Well, I could do with a holiday.

Ice-Breaker Gambits

I've been looking forward to meeting you.

I'm afraid I'm new here, and I don't know exactly who is who.

I think I remember you. Have you been here before?

Well, I was rather wondering if you could tell me who/what/when/why ...

Of course, any time you need help, just ask.

Do you mind if I ask where you come from?/Can I ask where you come from?

Did you have a good trip here?

We've got a bit of a problem with ... Have you got any suggestions?

Can you phone directly/call direct to Germany from here?

Do you know if they accept credit cards in the shops here?

Surprise/Shock Gambits

What a (pleasant) surprise!
That's (just) great!
Oh, how nice!
My God!/Oh, God/Jesus!
Good Heavens!/Oh, Heavens!
Good Lord!/Oh, Lord!
Well, I never (did)!
Are you sure?
You're pulling my leg.
I don't believe it.
Really?
Are you joking?
Are you serious?
It's amazing.
Incredible.
Unbelievable.
What on earth is that!
Good grief!

Gap-filler Gambits

Well, you know,
Well, (er) I guess,
Well, I think perhaps,
Well, if you ask me,
Well (actually),
I should have thought that
Well, in fact,
Well, I personally,
Personally speaking,
That's a very interesting question.
so to speak,
as it were,
in a way
in a strange (sort of) way
sort/kind of (thing/way)
type of thing
and so on/and so forth
Indeed?
indeed!
a quite/quite a

a rather/rather a
I'm quite ...
I'm rather ...
I quite ...
I rather ...
I'm afraid ...

Agreement Gambits

I share your opinion.
That's how I see it, too.
I am of the same opinion (as) ...
I am in full agreement (with) ...
I fully support ...
Yes, of course.
Definitely.
Exact(ly).
Absolutely.
Precisely.
I couldn't agree more.
That's right.
Good idea!
Quite right/true.
I think so, too.
That's OK, That's the point.
I don't mind.
That seems okay.
That goes without saying.
That's just what I was thinking.

Disagreement Gambits

I'm afraid I don't agree.
I'm afraid I must disagree.
I can't support you (all the way).
That's not how I see it, I'm afraid.
I don't quite see it like that.
On the contrary, I think ...
Not at all,
Absolutely not.
I couldn't agree less!
I rather feel that that might be wrong.
Very polite!

Nonsense!
I think that's nonsense!
Rubbish!
Ridiculous!
You must be joking!
You're kidding.

Approval Gambits

Super!
It's (rather) good, isn't it?
(That's) great!
Neat!
A tremendous improvement
I certainly like the idea of (+ ing)
Fantastic!
Terrific!
Incredible!
Excellent!
Brilliant!
Splendid!
(It) sounds good/great
Good idea!
I think it's a good idea.
It's not bad at all!
It's quite good, indeed!
Marvellous!
(Wow!)

Contradiction Gambits

On the contrary,
By no means,
Not at all.
You are (entirely) wrong.
You are (much/totally) mistaken.
You (unfortunately) appear to be mistaken.
You misunderstand me.
Perhaps I didn't make myself clear.
It (rather) seems you have missed the point!
You've obviously missed the point!

Subject-change Gambits

Well, whatever the case may be,
In any case,
At any rate,
Whatever happens,
Even so,
On the other hand,
Anyway,
Apart from that,
However,
Regardless of that ...
In spite of that ...

Disapproval Gambits

It's not much good, is it?
That's no good.
That's not so good.
That's hardly an improvement.
I don't like the idea of (+ ing)
Incredible.
Impossible.
Nonsense!
Waste of time!
Terrible!
Forget it!
It doesn't sound good at all.
I don't think very highly of that.
I'm not too happy about that.

Interruption Gambits

Hold it!
Just a moment/one moment/a minute (please)!
Excuse me, please (but)
Ah, but wait a minute!
Slow down a minute!
Hang on!
Just a second (please)!
May I interrupt?

Excuse me for interrupting, (but)
I must interrupt!

But + Suggestion Gambits

But there is another aspect.
But what about ...?
But we are (perhaps) forgetting ...
But we must consider ...
But don't forget ...
But I feel you shouldn't overlook ...
But have we thought about ...?
But don't you think we should discuss ...?
But might I suggest a closer look at ...?
But, with respect, we cannot forget ...
But it might be wiser to ...

Polite "but no" Gambits

That's all very well, but don't forget ...
All right/well/fine, but ...
That may be perfectly OK, but ...
That may well be (the case), but
You might be right, but ...

Interruption/Reject Gambits

Just let me finish.
It won't be a minute.
Just a minute.
I've nearly finished.
It won't be long.
Would/will you let me finish?
I would just like to finish my point.

Request Gambits

Could I ask you to ...?
Would you mind if I asked you to ...
Would you be so kind as to ...

Could I (possibly) have ...?
Can you spare a minute?
Is there any chance of you (+ ing) ...?
Have you got a glass of milk for me?
How about a cup of tea then, John?
Let's have a cup of coffee, love.
Could you do me a favour?

Invitation Gambits

Would you like to come round for a meal tonight?
Why don't you come along tonight?
We would love to see you.
It would be (so) nice if you could come.
Why don't you call round?
Don't you want to come, also?
(Do you) want a
(Do you) fancy a
Would you like a
How about a } biscuit/cookie?
Let me get you a drink.
Would you like to ...?
May I offer you ...?

Rejection Gambits

No thanks. Not today.
(but) I'm sorry, I can't accept.
I'm afraid I simply haven't got the time.
Oh dear, I'm afraid I'll be too busy then.
It's a great shame, but we won't be able to make/manage it.
Sorry, I don't feel like that.
I don't think I can accept.
I know it means a lot to you, but we really must refuse.
It's too bad, but we honestly can't.
I'm awfully sorry, but I must say no.
Sorry, I'm doing something else.

Doubter Gambits

Oh, really?
I'm not too sure if ...
Are you sure of your facts?
Could you be mistaken?
I can hardly believe that ...
Can this really be the case?
Are you absolutely sure of this?
I find it difficult to believe.
You don't really mean that, do you?
You're having me on.
Have you done your homework on this?

Offer Gambits

Would you like me to do that?
(Do you) need/want any help?
Can I help?
Let me give you a hand.
Let me know if you need any help.
Perhaps I could help there.
Could I be of assistance?
Do you need a (helping) hand?
Just call if you need me.
I'd be glad to help.
Let me know if I can help.

Opinion Gambits

In my view/eyes/opinion
To my way of thinking
From my point of view
As far as I can see
As I see it
If you want my opinion
If you ask me
I think/I don't think
I (rather) believe
I (rather) consider
I (rather) feel
Let me put it this way

Well, I should say
What I think is
It seems to me that
I'd say that

Confirmation - Seeker Gambits

In effect, what you are saying is
What you mean is
What you are getting at is
What you are driving at is
The point of your argument is
In other words, you really mean
If I understand you correctly,
you are saying
Am I right in assuming that you
mean ...?
... (do) you know?
... you see?
... if you understand
... if you follow me.
... if you get what I mean.
... if you see what I'm driving at.
... if you see my point.
..., do you see/get my point?
... are you with me?
Got it?
Have I made myself clear?

Acceptance Gambits

That would be great.
That's very nice (of you).
I should like that very much.
That's a good idea.
How nice of you.
Yes, I'm looking forward to it.
But, of course!
We'd like to very much.
We'd love to.
Sounds great.
How very kind (of you).
I wouldn't say no.

Why not.
Thank you. That's very kind of you.

Congratulation Gambits

Well done.
That's great.
That's the idea.
Very good.
Excellent.
That's terrific.
Good for you.

Comfort Gambits

Cheer up.
I'm very sorry for you.
You'll get over it.
Don't worry.
I know the feeling.
Keep calm.
Take it easy.
Don't give up hope.
Don't lose heart.
Just relax.
Things could be worse.
There are much worse things.
Don't despair, your day will come.

Permission Gambits (plus reply)

May I ...	Yes, of course.
Could I ...	Oh well, alright.
I'd like to ..	You are welcome.
Do you mind if ...	No, I'm sorry. You may not.
Would you mind if ...	
I wonder if I could ...	

Criticism Gambits

Excuse me but
I beg your pardon but
Forgive me but
Just a moment.
How could you!
You can't be serious.
Wait a minute.
Behave yourself.

Excuse Gambits (plus reply)

I'm (so) sorry. That's alright.
Excuse me. No problem/Forget it.
I didn't mean that/it. It's OK (honestly).
I (do) beg your pardon. Don't mention it.
I'm sorry I disturbed you. Not at all.

Thanks Gambits (plus reply)

Thanks. It's OK.
Thank you (very much). Don't mention it.
It was very nice of you. You're welcome.
I appreciate your help.
I'm glad that I could help.
Thanks anyway. My pleasure.

Preference Gambits

I (really/quite/rather) like
I prefer juice to milk.
I like juice better than milk.
I'm in favour of
I enjoy
I'm keen on
I love
I'm crazy about

Advice/Instruction Gambits

Listen,
If I were you
The best thing to do is
Why don't you?
I advise you to
What about?
I recommend (+ ing)
I'd think twice about it.
Why don't you sleep on it?
It's necessary to
You are requested to
You are supposed to
Mind/watch your

Don't forget to
Make sure that
Remember to
Be sure to

Fear, Sorrow Gambits

I'm a bit/rather/very worried.
I'm really worried.
I'm frightened.
I'm scared (to death).
I'm terrified.
I don't know what to do.
I don't know which way to turn.
I'm at my wit's end.

Anhang 7

Die folgende Literaturliste ist eine begrenzte Auswahl neuerer Veröffentlichungen der Fachdidaktik und -wissenschaft, die bei der Erstellung dieser Lehrpläne zu Rate gezogen wurden.

Bach, G. und J.-P. Timm (Hrsg.), Englischunterricht. Tübingen: Francke (UTB 1540), 1989

Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Francke, 1991

Gramley, St. und Pätzold, K.M.: Das moderne Englisch. UTB 1539 Schöningh, Paderborn, 1985

Heuer, H., und F. Klippel, Englischmethodik. Problemfelder, Unterrichtswirklichkeit und Handlungsempfehlungen. Berlin: Cornelsen Velhagen Claes, 1987

Kleinschmidt, E. (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag. Narr, Tübingen, 1989

Ministerium für Bildung und Kultur (Hrsg.), Europa in Unterricht und Schule, Empfehlung Mainz, 1991

R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik: A Comprehensive Grammar of the English Language, London/New York 1985

Rampillon, Ute: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch. Hueber, München 1985

Schmid-Schönbein, Gisela: Computer ante portas - Einsatzmöglichkeiten des PC im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I, in: Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch 4/91, S. 12ff.

Wode, Henning: Einführung in die Psycholinguistik. Hueber, München, 1988