

Inhalt / Contents

Gilles Breton, Giuliana Grego Bolli, Michaela Perlmann-Balme All different – all equal? Towards cross-language benchmarking using samples of oral production in French, German and Italian	5
Lothar Bredella Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens?	21
Sylvia Schulze Das Lehrwerk als bildprägende Instanz? Die Landesbilder von Großbritannien und den USA bei Schülerinnen und Schülern unter dem Einfluss des Lehrwerks	43
Jutta Rymarczyk Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund	60
Sabine Doff/Matthias Trautmann „Von außen Standards (...) am System angelegt, das letzten Endes nicht verändert wird ...“ Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch: eine Fallstudie	80
Wolfgang Mayer-Großkurth Teaching Intercultural Communicative Competence: Eine Unterrichtssequenz in der Oberstufe	99
Richard Dawton Teaching English through Sitcom: Yes, Minister	120
Richard Matthias Müller Kritischer Blick auf das Konzept des „kommunikativen Englischunterrichts“	141
Christoph Edelhoff Kommunikative Kompetenz revisited – Anmerkungen in einer überflüssigen Debatte	149

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-336100-4

aus Ausgabe 04 / 2010 ISBN 978-3-19-186100-1

2. Jahrgang, No 2, 2010

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv.
Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin
der Fall ist.

„Von außen Standards (...) am System angelegt, das letzten Endes nicht verändert wird ...“

Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch: eine Fallstudie

Sabine Doff / Matthias Trautmann

Abstracts

In den letzten Jahren hat sich in der Schulpädagogik unter dem Stichwort Unterrichtsentwicklung eine Debatte um Entwicklungsmöglichkeiten und -strategien zur Verbesserung des Unterrichts an deutschen Schulen etabliert. Als eine Maßnahme mit Potenzial wird dabei das Einholen systematischen Schülerfeedbacks zum Unterricht genannt. In einer Einzelfallstudie wurde deshalb in Kooperation mit Englischlehrkräften ein online verfügbarer Fragebogen zur Schülerwahrnehmung von Englischunterricht eingesetzt. Anschließend wurden in einer Gruppendiskussion mit den Lehrenden Einsatz wie auch Nutzen des Instruments näher erörtert. Die qualitative Inhaltsanalyse der Diskussion zeigt, dass die Lehrpersonen den Fragebogen als hilfreich empfanden, dass aber gleichzeitig in folgenden Bereichen Unterstützungsbedarf geäußert wurde: Migration/Mehrsprachigkeit, Heterogenität der Schülerschaft und Kompetenzorientierung des Unterrichts. Kritisiert wurden gesteigerte Ansprüche an Lehrkräfte bei gleichbleibenden (zumeist unbefriedigenden) Rahmenbedingungen. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Frage, ob und wie die Englischdidaktik Lehrpersonen bei der Entwicklung ihres Unterrichts unterstützen kann. Die Autoren plädieren in diesem Kontext für eine engere Zusammenarbeit zwischen Schulpädagogik und Englischdidaktik.

Au cours de ces dernières années, le débat autour des évolutions dans le domaine des dispositions d'enseignement à école a gagné du terrain. Les stratégies de développement pour améliorer l'enseignement dans le cadre du système scolaire sont au centre des recherches en Allemagne. Parmi les mesures prometteuses se trouve la possibilité pour les élèves d'évaluer eux-mêmes les cours. Lors d'une étude pilote, un questionnaire destiné aux élèves pour exprimer leurs appréciations à propos des cours d'anglais était mis en ligne. La mise en place ainsi que l'utilité de cet instrument d'enquête ont fait l'objet d'un débat organisé en groupe avec les enseignants. L'analyse qualitative de ce débat démontre que le questionnaire en ligne s'est avéré utile pour les enseignants. Toutefois, les enseignants souhaitent davantage de soutien concernant les domaines suivants : l'immigration / le multilinguisme, l'hétérogénéité des élèves et l'approche par compétences. Les remarques des enseignants concernent généralement le décalage entre les exigences accrues auxquelles ils font face et les conditions de travail actuelles (généralement peu satisfaisantes). Les réflexions de conclusion mettent en avant les possibilités de soutien que peut apporter la didactique d'anglais aux enseignants face aux défis de développement de leurs pratiques de cours. Ainsi, l'article plaide pour une collaboration plus étroite entre les travaux en sciences de l'éducation et en didactique d'anglais.

In recent years the question of how to systematically develop, maintain and evaluate the quality of teaching in German schools has gained in importance. In the educational sciences, systematic feedback from learners is often seen as one of the most promising strategies. Within this context, the case study described in this article investigated the use and evaluation of an online learner questionnaire dealing with learner perceptions of English language teaching. It was followed up with a group discussion between four English teachers who had used the questionnaire. They discussed the effectiveness of the questionnaire as a tool as well as the results of their evaluation and insights they had gained as a result. A critical analysis of this discussion shows that the teachers found

the questionnaire generally helpful, but that they need more specific support in order to work on the decisive aspects which influence the quality of their teaching, for example, migration and multi-/plurilingualism, heterogeneity of the learner groups and competence-based teaching. One of the main aspects criticized by the teachers was that they are constantly expected to meet an increasing diversity of expectations on the one hand while on the other, the contextual parameters of their work (largely unsatisfactory ones) remain the same. The paper argues that a cooperation within the educational sciences as well as between the theory and practice of English Language Education can help to provide English teachers with the means they need to evaluate, foster and maintain quality in their classrooms in the long term.

Prof. Dr. Sabine Doff
FB 10 - Fremdsprachendidaktik Englisch
Universität Bremen
Postfach 330440
28334 Bremen
Tel. (0421) 218-68170
E-Mail: doff@uni-bremen.de

Prof. Dr. Matthias Trautmann
FB 2: Erziehungswissenschaft und Psychologie
Universität Siegen
Adolf-Reichwein-Straße 2
57068 Siegen
Tel. (0271) 740-3093
E-Mail: matthias.trautmann@uni-siegen.de

Der folgende Beitrag befasst sich mit dem Thema Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch. In einer Pilotstudie für ein größeres Forschungsprojekt zu diesem Themenkomplex setzten vier Englischlehrkräfte einen Online-Fragebogen ein und holten sich ein Schülerfeedback zu ihrem Fachunterricht in einer selbst ausgewählten Klasse. In einer anschließenden Diskussionsrunde unter den Lehrkräften, dem zuständigen Fachleiter für Englisch sowie den beiden Autoren wurden aktuelle Probleme des Englischunterrichts sowie Nutzen und Ergebnisse dieses Instruments erörtert. Im Mittelpunkt standen die folgenden Fragen: Wie beurteilen die Lehrkräfte die derzeitigen Rahmenbedingungen des Unterrichtens? Wo benötigen die Lehrkräfte Unterstützung? Sind der eingesetzte Fragebogen im Besonderen sowie systematisches Schülerfeedback im Allgemeinen aus Lehrersicht ein geeignetes Instrument für die Weiterentwicklung des Englischunterrichts?

Der Artikel strebt eine exemplarische Beantwortung dieser Fragen in drei Schritten an: Zunächst erfolgt eine kurze Vorstellung des Arbeitsfeldes Unterrichtsentwicklung im Hinblick auf schulpädagogische sowie englischdidaktische Diskurse. Im zweiten Schritt wird die Anlage der Fallstudie geschildert, und es erfolgt eine Darstellung wesentlicher Ergebnisse der Gruppendiskussion. Zusammenfassung und Diskussion greifen diese Ergebnisse auf und eröffnen Perspektiven für die Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch, verbunden mit einem Plädoyer für die Stärkung der interdisziplinären Kooperation von Schulpädagogik und Fachdidaktik.

Unterrichtsentwicklung in schulpädagogischer und englischdidaktischer Perspektive

Unter Unterrichtsentwicklung wird nachfolgend die „Gesamtheit der systematischen Anstrengungen, die darauf gerichtet sind, die Unterrichtspraxis (...) zu optimieren“, verstanden (vgl. Horster & Rolff 2001: 58). Das Thema wird aktuell in engem Zusammenhang mit Fragen der Standardsetzung einerseits sowie der Qualität von Unterricht andererseits diskutiert. Diese Diskussion berührt Lehrkräfte als Gestalter von Unterricht zentral:

Die Schulentwicklung erlebt derzeit eine intensive Debatte um Mikroprozesse des Unterrichts. Es geht um Lerndramaturgien, Lernkulturqualitäten, um professionelle Standards, um Strategien der Professionalisierung und – komplementär dazu – um eine Diskussion über die Qualifizierung von Lehrer/innen. Da der Unterricht durch die zunehmende Fokussierung auf Schüler/innen-Leistungen durch Vergleichsarbeiten, Test und nationale wie internationale Leistungserhebungen immer enger geführt wird, geraten Lehrer/innen unter Druck: Einerseits sollen sie „gute (Test-)Ergebnisse“ erreichen, andererseits aber auch pädagogische Ziele umsetzen, die über die Vermittlung von fachlichen Inhalten hinaus gehen. (Hartmann, Mayr & Schratz 2007: 118)

Wenn es um die Optimierung des Unterrichts geht, stellt sich zum einen die Frage, was aus allgemeindidaktischer bzw. schulpädagogischer und aus fachdidaktischer Perspektive über Qualitätskriterien für guten Unterricht bekannt ist. Zum zweiten – und nicht minder bedeutsam – müssen geeignete Konzepte und Instrumente identifiziert werden, mit denen sich die Qualität des bisherigen (Fach-)Unterrichts wirkungsvoll weiterentwickeln lässt.

Unterrichtsentwicklung in der Schulpädagogik

In der Folge des deutschen „PISA-Schocks“ rücken seit einigen Jahren Unterricht und Lehrerausbildung als zentrale „Stellschrauben“ für Veränderungen immer stärker in den Blickpunkt der schulpädagogischen Aufmerksamkeit. In diesem Zusammenhang ist u.a. ein breiter Diskurs um die Frage nach der Qualität von Unterricht entstanden. Als einschlägig können hier Zusammenstellungen von allgemeinen, fachunspezifischen Qualitätsmerkmalen gelten, wie sie z.B. Meyer (2004) für die Allgemeine Didaktik und Helmke (2009) für die Lehr-Lern-Forschung vorgenommen haben. Zugleich herrscht Konsens darüber, dass guter Unterricht sich erstens zwar nicht auf beliebige, aber doch

individuell recht verschiedene Art und Weise realisieren lässt, und dass zweitens die allgemeindidaktischen Kriterien durch fachbezogene Überlegungen ergänzt und erweitert werden müssen (vgl. z.B. die Beiträge in Arnold 2006). Zusätzlich – und dies gilt es hier in Abgrenzung zur Ermittlung von Qualitätsindikatoren durch Unterrichtsforschung hervorzuheben – wird zunehmend die Frage diskutiert, wie Unterricht sich nicht nur empirisch erforschen und in seiner Qualität beschreiben, sondern auch verbessern und entwickeln lässt (vgl. Bastian 2007; Meyer, Feindt & Fichten 2007). Neben Forschung muss mehr Entwicklung treten: Es ist bislang keineswegs sicher, dass die Rede von Bildungsstandards, Kompetenzorientierung oder einer „neuen Lernkultur“, um nur einige aktuelle pädagogische *buzzwords* zu nennen, mehr als nur symbolische Wirkungen hervorbringt. Weder das Messen von Leistungen noch das Setzen von Standards, weder die Entwicklung kompetenzorientierter Curricula noch rhetorische Appelle zur Veränderung der Unterrichtskultur sind Selbstläufer. Die eigentliche Herausforderung besteht darin, die Klassenzimmer zu erreichen und eine nachhaltige und wirksame Veränderung der Unterrichtspraxis tatsächlich auch in der Breite in Gang zu setzen.

Für diese Aufgabe hat sich der Begriff der Unterrichtsentwicklung, ein vor einigen Jahren noch weitgehend unbekannter Ausdruck, eingebürgert. Im Unterschied zur weiten Bestimmung bei Horster & Rolff (2001: 58), die deutlich macht, dass beide Autoren von Konzepten der Schulentwicklung ausgehen, denkt ein Autor wie Helmke stärker auf die einzelne Lehrkraft bezogen. Er verwendet den Ausdruck für alle Aktivitäten,

die sich auf die Diagnose und Verbesserung des eigenen Unterrichts beziehen, und Unterricht umfasst das gesamte unterrichtliche Angebot, also nicht nur die Veränderung der Lehrmethoden und Lehr-Lern-Szenarien, sondern auch die Effektivierung der Klassenführung sowie die Stärkung eigener (didaktischer, fachlicher, diagnostischer) Kompetenzen sowie die Optimierung des Lehrmaterials, mit dem Ziel, die Wirksamkeit des eigenen Unterrichts zu steigern. (Helmke 2009: 193)

Konzepte zur Unterrichtsentwicklung unterscheiden sich vor allem bezüglich folgender Fragen: Sprechen sie eher die einzelne Lehrperson, Teile des Kollegiums oder das gesamte Schulpersonal an? Basieren sie eher auf lokalen *bottom-up* Initiativen oder handelt es sich um staatlich initiierte Reformprogramme? Handelt es sich um überfachlich oder um fachlich ausgerichtete Veränderungsstrategien? Das Spektrum reicht von eher praxisorientierten, einübenden Methoden- und Kommunikationstrainings durch Experten (z.B. Klippert 2000, Realschule Enger 2007) über datenbasierte Evaluations- und Rückmeldesysteme (z.B. das Projekt VERA, vgl. <http://www.uni-landau.de/vera>), über Konzepte, bei denen Lehrkräfte in die Lage versetzt werden sollen, die eigene Praxis gemeinsam zu evaluieren und reflexiv weiterzuentwickeln, etwa über verschiedene Formen des Videocoachings oder Qualitätszirkel (z.B. Staub 2003; Gärtner 2007), bis hin zu Maßnahmen der inneren Schulreform, bei der die gesamte „Grammatik des Schulehaltens“ tiefgreifend verändert werden soll (z.B. netzwerkbasierte Projekte, vgl. Berkemeyer et al. 2008). Beispiele für umfangreiche fachspezifische Programme sind SINUS und SINUS-TRANSFER im Bereich des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (<http://sinus-transfer.de>).

Aus der Vielzahl an Möglichkeiten, Unterrichtsentwicklungsprozesse anzustoßen, greift die vorliegende Einzelfallstudie einen Aspekt heraus: die Unterrichtsbeurteilung durch Schülerinnen und Schüler (Schüler-Feedback). Sie wird in vielen schulpädagogischen/allgemeindidaktischen Publikationen als unverzichtbares Element der Qualitätsentwicklung des Unterrichts angesehen (vgl. Helmke 2009: 281 ff.; Kempfert & Rolff 2002: 46). Argumentiert wird, dass Lehrkräfte für die Professionalisierung ihrer Tätigkeit geeignete Feedback- und Reflexionsinstrumente benötigen, mit denen sie schnell und unkompliziert eine Information über die Qualität ihrer eigenen Arbeit erhalten können. Schulsystemisches oder einzelschulisches Feedback aus Vergleichsstudien geben für die spezifischen Konstellationen der einzelnen Lehrpersonen und Klassen oft zu wenig her. Helmke et al. (2002: 339) kommen deshalb bei ihrer Beurteilung der Möglichkeiten und Grenzen von Schülerangaben zum Unterricht zu folgendem Fazit: „Vor allem als Werkzeug für die Unterrichtsentwicklung sind sie vorzüglich geeignet“.

Unterrichtsentwicklung in der Englischdidaktik

Was guter Englischunterricht ist und wie er gestaltet werden kann, sind Kernfragen im Kontext des Lernens und Lehrens der englischen Sprache, Kulturen und Literaturen. Es ist naheliegend, dass sich beteiligte Lerner, Lehrkräfte und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit diesem Thema in unterschiedlicher Intensität immer wieder beschäftigt haben. Um die letzte Jahrtausendwende kam diesen Fragen in der englischdidaktischen Fachdiskussion allerdings kein zentraler Stellenwert zu: Die Themen Unterrichtsentwicklung, Standardisierung und Unterrichtsqualität spielten in dieser Phase eine eher untergeordnete Rolle. Dies änderte sich mit zwei für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland einschneidenden Entwicklungen, die beide im Kontext der PISA-Studie stehen und die für das Bildungswesen im Allgemeinen und für den Englischunterricht im Besonderen eine Debatte um Standardisierung und Unterrichtsqualität auslösten.

Es handelt sich dabei zum einen um die Einführung nationaler Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz in Deutschland (seit 2003), die alte Lehrpläne ersetzen sollen und insbesondere für die Kernfächer aller Schularten eine national stärker vereinheitlichte Kompetenz- (d.h. Output-)Orientierung vorsehen. Die Grundlage für die Formulierung von Bildungsstandards der einzelnen Länder in den neueren Fremdsprachen bildet der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen; deren Einführung und Implementierung wurde in der Folge als ein wichtiges Thema in der fremdsprachendidaktischen Fachdiskussion sukzessive aufgegriffen (u.a. Bärenfänger 2007; Bausch et al. 2005; Hu et al. 2008; Kurtz 2005; Tschirner 2008; Zydatiß 2005). In diesem Zusammenhang wurde im Jahr 2004 das Institut zur Qualitätssicherung im Bildungswesen gegründet, dessen Aufgaben „die Weiterentwicklung, Operationalisierung, Normierung und Überprüfung von Bildungsstandards“ (<http://www.iqb.hu-berlin.de/institut>) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland sind. Als in der Regel erste Fremdsprache und damit Kernfach im Sekundarschulwesen ist Englisch unter den fremdsprachlichen Unterrichtsfächern von den geschilderten Entwicklungen zentral berührt.

Die zweite maßgebliche Entwicklung ist die Durchführung der 1999 von der Kultusministerkonferenz beschlossenen und als nationale Ergänzung der PISA-Studie in Auftrag gegebenen DESI-Studie, die sprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 9. Klassen unterschiedlicher Schulformen in Deutschland in den Bereichen Deutsch und Englisch erfasst. Die Publikation der Ergebnisse (DESI-Konsortium 2008; Klieme & Beck 2007) sowie forschungsmethodologisch fokussierte Einzelstudien zu Resultaten in Teilbereichen wie dem Schreiben (Harsch 2006), der interkulturellen Kompetenz (Göbel 2007) sowie der Video-Studie (u.a. Helmke et al. 2007) haben zur Diskussion um Kompetenzorientierung und Qualität im (Fremd-)Sprachenunterricht erheblich beigetragen. Auffallend ist allerdings, dass sich darin mehrheitlich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus der Pädagogik und der Psychologie (u.a. Helmke 2006) zu Wort melden. Abgesehen von Sammlungen von Kriterien (u.a. Doyé 2004) sowie eher allgemein gehaltenen Statements zur Frage danach, was guten Fremdsprachenunterricht ermöglicht bzw. ausmacht (z.B. Bleyhl 2007; Weskamp 2003), hat die mit diesem Gegenstandsbereich genuin befasste Disziplin, die Englischdidaktik, anscheinend auch im DESI-Zeitalter bisher nicht sehr viele empirisch fundierte Aussagen zu bieten.

Es fällt ins Auge, dass in der Englischdidaktik bisher die Implikationen und Konsequenzen aus den geschilderten Entwicklungen wie beispielsweise der DESI-Studie für den Englischunterricht, die Englischlehrerbildung und die englischdidaktische Forschung noch nicht systematisch und umfassend erforscht sind. In diesem Feld besteht großer Handlungsbedarf nicht nur für die Englischdidaktik, sondern für die gesamte Fremdsprachenforschung, der mittlerweile u.a. in einem richtungweisenden Dachpapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (Hu et al. 2008) umrissen ist; in diesem Papier findet sich die Benennung zentraler Herausforderungen und Probleme, die sich im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachlichem Lernen ergeben.

Evident ist in diesem Spannungsfeld die Frage, wie und mithilfe welcher Instrumentarien guter Englischunterricht unter angemessener Beteiligung aller Akteure entwickelt werden kann. Um die Implementierung von Bildungsstandards aktiv begleiten sowie die Ergebnisse der DESI-Studie im Sinne der Entwicklung von gutem Englischunterricht konstruktiv nutzen zu können, bedarf es empirisch fundierter Beiträge aus der Englischdidaktik. Dass der Lehrkraft (u.a. Leupold 2000; und damit auch der Lehrerbildung, vgl. aktuell Hu et al. 2008: 180-181) hierbei eine zentrale Rolle zukommt, ist schon lange unumstritten, dass es auch die Schülerinnen und Schüler sind, die die Qualität von Unterricht beurteilen, sollte im Rahmen einer lernerorientierten Didaktik selbstverständlich sein. Von zentraler Bedeutung ist es hierbei ferner, den Englischunterricht dabei auch spezifisch als *Fach*unterricht zu betrachten, bei dem Inhalt und Ziel identisch sind und in dem damit der Entwicklung von Sprachkompetenz(en) sowie Metakompetenzen im Vergleich zu anderen Fächern eine besondere Bedeutung zukommt. Die Diskussion der Fragen, was guter Englischunterricht ist und wie er entwickelt werden kann, ist deshalb wohl besonders gewinnbringend in einer Kombination von schulpädagogischer und englischdidaktischer Perspektive zu führen.

Die Fallstudie: Grundlagen und Ergebnisse

Bei der Fallstudie handelt es sich um eine explorative Studie im qualitativen Paradigma, mithilfe derer ein Forschungsfeld tiefergehend erkundet werden kann (vgl. Mayring 2002). Diese Pilotstudie ist Teil eines größeren Projekts, dessen Ziel in der Rekonstruktion veränderter Anforderungen des Englischunterrichtens aus Lehrerperspektive besteht.

Ziel der Fallstudie und methodische Überlegungen

Ziel und Forschungsfragen: Das Ziel der Pilotstudie besteht in der kontextsensiblen Rekonstruktion der Einstellungen und Erfahrungen ausgewählter Englischlehrer einer Schule zu Chancen und Grenzen von Schülerfeedback im Fach Englisch. Die Fragen, denen in der Pilotstudie exemplarisch nachgegangen werden sollte, lauteten: Wie erleben die Englischlehrerinnen und -lehrer die aktuelle Diskussion um die Qualitätsentwicklung von Unterricht? In welchen Bereichen sehen die Lehrpersonen Entwicklungsbedarf und welche Unterstützung benötigen sie dafür? Welche Hilfe bietet ihnen ein Schüler-Online-Fragebogen für die Weiterentwicklung und Verbesserung des eigenen Unterrichts?

Methode: Als Methode der Datenerhebung wurde eine Gruppendiskussion gewählt. Dabei handelt es sich um ein Standardverfahren sozialwissenschaftlicher Forschung, welches u.a. genutzt wird zur Rekonstruktion von Ansichten und Einstellungen einzelner Mitglieder der Gruppe oder aber auch der ganzen Gruppe, zur Ermittlung der öffentlichen Meinung und von generellen Einstellungen, typischen Verhaltensweisen und Bewusstseinsstrukturen der Gruppenmitglieder (vgl. Lamnek 1993: 131). Im Allgemeinen ist „die Gruppendiskussion als Gespräch einer Gruppe von Untersuchungspersonen zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen zu erfassen“ (ebd.).

Teilnehmer: Insgesamt konnten vier Lehrpersonen für die Teilnahme gewonnen werden. Dabei handelt es sich um eine Lehrerin mit Zweitfach Französisch, die an der Schule auf eine über zwei Jahrzehnte lange Laufbahn zurückblicken kann, einen Lehrer mit der Fächerkombination Englisch und Deutsch, der am Ende seines ersten Berufsjahres nach dem Referendariat steht, sowie zwei weitere Lehrkräfte (eine männlich, eine weiblich) mit der Fakultas Englisch, von denen die eine kurz vor der Pensionierung und die andere ca. in der Mitte ihres Berufslebens steht. An der anschließenden Gruppendiskussion nahm außerdem der Fachbereichsleiter für Englisch (mit Zweitfach Geschichte) teil, der seit 21 Jahren an der Schule unterrichtet. Wir bezeichnen diese Personengruppe als den „Fall“.

Ablauf: Zunächst wurden Englischlehrpersonen eines großstädtischen Gymnasiums, zu dem schon zuvor Arbeitskontakte bestanden, mit der Bitte kontaktiert, einen Fragebogen – der in Form wie Inhalt von einer Webplattform für die Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in Schulen übernommen wurde (s.u.) – in einer Lerngruppe ihrer Wahl auszuprobieren. Die Lehrkräfte setzten nach einer kurzen Einführung durch einen Dozenten den Schülerfeedbackfragebogen zum Englischunterricht im Laufe des zweiten Schulhalbjahres 2007/08 ein und werteten ihn selbständig aus. Im nächsten Schritt führten sie zusammen mit dem Fachbereichsleiter Englisch an der Schule sowie den beiden Autoren eine ca. einstündige Gruppendiskussion über ihre Erfahrungen beim Einsatz des Fragebogens, zu Kritik und Vorschlägen für dessen Weiterentwicklung sowie über allgemeine Fragen der Unterrichtsqualität und der Unterrichtsentwicklung.

Informationen zum verwendeten Fragebogen: Bei dem Fragebogen handelt es sich um ein Instrument zur Selbstevaluation für Lehrkräfte, mittels dessen sie ihre Schülerinnen und Schüler anonym über die Qualität des Englischunterrichts befragen können. Er kann als eines von zahlreichen Dokumenten von der Website www.IQES-online.net (IQES = Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation von Schulen) heruntergeladen werden. Es handelt sich dabei um eine Plattform, auf der diverse in der Praxis erprobte Instrumente zur Qualitätsförderung in Schulen zur Verfügung gestellt werden. Der kostenlose Service umfasst außerdem passende Excel-Auswertungsprogramme. Der verwendete Fragebogen (Instrument S04b) ist für den Einsatz im Englischunterricht der Klassen 6 bis 9 konzipiert, um Lehrkräften die Möglichkeit zur „Standortbestimmung und Wirkungsüberprüfung“ (IQES online) zu eröffnen. Lehrende können den Fragebogen online oder in Papierform einsetzen und online evaluieren (lassen), „um zu sehen, wie der Unterricht im Fach Englisch von den Lernenden erlebt wird“ (IQES online). Der von dem u.a. auch mit der DESI-Studie befassten Autor Andreas Helmke entwickelte Fragebogen umfasst zehn Qualitätsbereiche mit 31 Fragen, für deren Beantwortung ca. 20 Minuten erforderlich sind. Der Fragebogen ist thematisch gegliedert; die einzelnen Themenbereiche werden abgefragt mittels Aussagen (z.B. „Meine Englischlehrerin / mein Englischlehrer sorgt dafür, dass die Schüler/innen die ganze Stunde aufpassen“), die mittels vier verschiedener Optionen („stimmt gar nicht“, „stimmt wenig“, „stimmt ziemlich“, „stimmt genau“; plus Option „keine Antwort“) beantwortet werden können. Qualitätsmerkmale des (Englisch-)Unterrichts werden damit anhand der folgenden Teilbereiche abgefragt:

- ▶ Verständlichkeit (Fragen 1-2, z.B. Frage 2: „Meine Englischlehrerin / mein Englischlehrer bekommt alles mit, was in der Klasse passiert.“)
- ▶ Strukturierung (Fragen 3-5, z.B. Frage 5: „Meine Englischlehrerin / mein Englischlehrer gibt Hinweise, worauf es in der Unterrichtsstunde besonders ankommt.“)
- ▶ Klarheit (Fragen 6-8, z.B. Frage 8: „Meine Englischlehrerin / mein Englischlehrer drückt sich klar und verständlich aus.“)
- ▶ Fehlerkultur (Fragen 9-12, z.B. Frage 11: „Meine Englischlehrerin / mein Englischlehrer ist überzeugt, dass Fehler nützlich sind, weil wir daraus lernen können.“)
- ▶ Anspruchsniveau (Fragen 13-15, z.B. Frage 14: „Wenn ich in Englisch eine Unterrichtsstunde verpasse, dann kann ich es schwer aufholen.“)
- ▶ Motivierung (Fragen 16-19, z.B. Frage 19: „Meine Englischlehrerin / mein Englischlehrer betont, dass Englisch in vielen Berufen eine große Rolle spielt.“)
- ▶ Unterstützung (Fragen 20-22, z.B. Frage 21: „Meine Englischlehrerin / mein Englischlehrer achtet darauf, dass ich im Unterricht mitkomme.“)
- ▶ Unterrichtsklima (Fragen 23-25, z.B. Frage 24: „Meiner Englischlehrerin / meinem Englischlehrer ist es wichtig, dass ich mich wohlfühle.“)
- ▶ Einbezug der Klasse (Fragen 26-28, z.B. Frage 26: „Meine Englischlehrerin / mein Englischlehrer geht auf unsere Vorschläge ein.“)
- ▶ Gruppenarbeit (Fragen 29-31, z.B. Frage 31: „Wenn wir im Englischunterricht Gruppenarbeit machen, dann ist ganz klar, was erreicht werden soll.“).

Auf der Plattform kann eine anonymisierte, klassenübergreifende Auswertung erstellt werden, die neben einer tabellarischen Zusammenstellung der wichtigsten Ergebnisse (aufgrund von Durchschnittswerten ermittelte Auflistung der fünf ausgeprägtesten Stärken und Schwächen) die Detailergebnisse der Befragung umfassend und automatisch grafisch darstellt (vgl. die beiden Beispiele unten). Bei den durch den verwendeten Fragebogen behandelten Aspekten fällt auf, dass überwiegend allgemeindidaktische Kriterien abgefragt werden und englischdidaktische Aspekte in der Vorlage randständig bleiben (eine der wenigen Ausnahmen bildet Frage 19, s.o.). Hier deutet sich weiterer Entwicklungsbedarf an, der im Rahmen der Pilotstudie jedoch nicht im Mittelpunkt des Interesses stand.

Auswertung der Daten der Gruppendiskussion: Diese erfolgte nach den Regeln der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2008). Die im folgenden Abschnitt dargestellten Antworten sind den einzelnen Personen nicht zugeordnet, da es bei der Studie nicht um die Erstellung individueller Profile der Lehrkräfte, sondern um die Formulierung eines Gesamteindrucks im Sinne kollektiven Professionswissens ging. Die Ergebnisse dieser Analyse bilden die Datenbasis für die vorliegende Publikation.

Ergebnisse der Gruppendiskussion

Nachfolgend werden wichtige Ergebnisse der Gruppendiskussion vorgestellt. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde wurden durch die beiden Dozenten drei an den oben dargestellten Forschungsfragen orientierte Gesprächsteile vorgeschlagen, und zwar eine Eingangsfrage zum Thema Unterrichtsentwicklung allgemein, eine Frage zu zentralen Veränderungen des Englischunterrichts der vergangenen Jahre vor Ort sowie anschließend die Diskussion des durch die vier Lehrkräfte eingesetzten Online-Schülerfeedbackfragebogens und der Ergebnisse.

Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch

Der Eingangsimpuls durch einen Dozenten lautete:

Es gibt in der Schulpädagogik aber auch in den Fachdidaktiken seit ein paar Jahren eine große Diskussion über Unterrichtsentwicklung. Ich wollte gern mit der Frage einsteigen, ob sie etwas über diese Diskussion wissen und was sie dazu sagen oder ob das ein Thema für sie hier an der Schule oder für sie persönlich ist.

Von den Lehrkräften wurden daraufhin folgende Themen angesprochen: Kompetenzorientierter Unterricht, Veränderung der Lehrwerke, Ausstattung und Bedingungen an der Schule sowie Kooperation im Kollegium. Die nachfolgende Darstellung folgt diesem Verlauf.

Als Reaktion auf den Impuls bringt eine Lehrperson zuerst das Stichwort „kompetenzorientiertes Unterrichten“ ein. Es wird Abwehr und Distanz erkennbar, weil die Person damit eine potenzielle Abwertung ihrer bisherigen Arbeit verbindet und dahinter einen bloßen Austausch der Semantik vermutet:

Ja das kompetenzorientierte Unterrichten, wo ich mich immer frage, was hab ich eigentlich die letzten zwanzig Jahre gemacht? Für mich sind solche Schlagworte einfach manchmal – also da muss ich aufpassen, dass ich mich nicht aufrege. Weil ich denke immer man benennt es neu, was haben wir denn sonst gemacht? Keine Kompetenzen gewollt, jetzt benennt man alles anders. (Zitat 1)

Auch Bildungsstandards und Referenzrahmen werden kritisch betrachtet. Weitere Äußerungen bringen erhebliche Vorbehalte gegenüber „diesen angeblichen Veränderungen“ zum Vorschein. Tenor der Gesprächsbeiträge ist, dass die Unterrichtspraxis der letzten Jahrzehnte längst kommunikations- und kompetenzorientiert sei und es sich bei der momentanen Entwicklung gleichsam nach dem Motto „Alter Wein in neuen Schläuchen“ nur um neue Etiketten handele:

Also mit dieser Riesenveränderung. Ich kann das nicht so wahnsinnig sehen ja, weil, was haben wir denn sonst groß anders gemacht? Ja, die Bildungsstandards ja und wenn ich dann diese Referenzrahmen oder ich kann jetzt auf Englisch Guten Tag sagen, dann denk ich immer, das ist so wie ich kann das, also irgendwie ich kann entweder manchmal drüber lachen oder ich kann mich drüber ärgern, weil das war vor 50 Jahren auch schon so, dass die Kinder sagen konnten, ich kann auf Englisch Guten Tag sagen oder ich kann Brötchen kaufen oder was, ja? (Zitat 2)

Für die befragten Lehrkräfte stehen weniger die Inhalte als vielmehr die zusätzlichen Belastungen durch die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen, wie beispielsweise die Erstellung neuer Curricula, im Vordergrund. Eine Lehrerin berichtet dementsprechend auch von einer Ausweichstrategie in Bezug auf die Anforderung, schulspezifische Lehrpläne für ihr Fach Englisch zu entwerfen: Dafür wurde einfach die Inhaltsübersicht des Lehrwerkes abgeschrieben.

Eine andere Lehrkraft benennt als wichtige Veränderung der letzten Jahre die verbesserte Gestaltung der neuen Lehrwerke, die Schüler gezielter ansprechen würden, strukturierter aufgebaut seien, dem Methodenlernen einen größeren Stellenwert zusprechen und auch zusätzliche aktuelle Themen und Projekte mit Bezug zu Zielkulturen anbieten würden, die die Lehrenden und Lernenden bei Bedarf nutzen können. Weitere Lehrende bestätigen dies und merken an, dass insbesondere Übungen zur Selbstbeurteilung eine Innovation darstellen, allerdings eine ambivalente, da ihrer Meinung nach gerade leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler mit dieser Form der Beurteilung Probleme haben, was in den Lehrwerken nicht ausreichend berücksichtigt sei.

Auf die sich anschließende Frage nach Problemen im heutigen Englischunterricht berichten alle anwesenden Lehrkräfte übereinstimmend von einer großen Diskrepanz zwischen dem im Zuge von Neuerungen wie Bildungsstandards und Kompetenzorientierung noch einmal deutlich gesteigerten Anspruch auf qualitativollen Unterricht und der defizitären Ressourcenausstattung. Dazu zählen vor allem Klassengrößen, Fächer-taktung im 45-Minuten-Rhythmus, fehlende technische Medien und Platzprobleme:

Also was ich problematisch find, ist wenn von außen Standards eh am System angelegt werden, das letzten Endes nicht verändert wird. Also systemisch bleibt unsre Schule seit Jahren ähnlich, es wird nicht umwälzend was verändert, aber an uns Lehrkräfte wird so ein Anspruch angelegt, dass Unterricht eine hohe Qualität erreichen muss, die wir leisten müssen, aber unter - also wir müssen nur hier rauskucken - systemisch sind wir eingeschränkt. (Zitat 3)

Im Gegensatz zu hochtrabenden Zielen und Verlautbarungen gehe es, so die Lehrenden, die meiste Zeit um „Überleben und Durchwurschteln“. Auch die fehlende Zusammenarbeit im Kollegium wird angesprochen, die allerdings unentschieden beurteilt wird. Einerseits wird sie als Hindernis auf dem Weg zu einer besseren Schule wahrgenommen, andererseits wird auch das Recht verteidigt, sich Arbeitspartner informell und individuell („mit wem man gut kann“) auszuwählen.

Aktuelle Veränderungen des Englischunterrichts vor Ort

Die nächste Frage bezog sich auf Veränderungen des Englischunterrichts in den letzten Jahren, für deren Bearbeitung sich die Lehrkräfte Unterstützung wünschen. Angesprochen wurden von den Lehrkräften zunächst die Herkunftssprachen der in dieser Hinsicht stark veränderten Schülerschaft, der Fremdsprachenfrühbeginn sowie die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen.

„Obenauf“ liegt zunächst der deutlich gestiegene Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte. Um wie viele es sich handelt, ist den Lehrpersonen selbst nicht klar; eine Lehrerin spricht von 50%, zwei andere Lehrer verweisen auf nur ein bzw. drei „deutsche“ Kinder in ihren Klassen, setzen den Anteil also wesentlich höher an. Für den Englischunterricht spiele dies insofern eine Rolle – so die weiteren Überlegungen in der Gruppe –, als Defizite in der Zweitsprachenkompetenz sich auch beim Englischlernen bemerkbar machen würden. Bezüglich der Frage, worin genau die Defizite bestehen und vor allem wie sie sich erklären lassen, besteht allerdings keine

Klarheit. Als mögliche Ursache für die Defizite im Englischen benutzt eine Lehrkraft das Schlagwort der „halben Zweisprachigkeit“, nach der ein Migrantenkind unter bestimmten Umständen nur eingeschränkte muttersprachliche Kompetenzen erwirbt und sich dies in der Folge auch auf weitere Sprachen (Verkehrssprache Deutsch oder Fremdsprachen) auswirkt. In der Folge entstünden so Probleme beim Englischlernen, wenn das Kind z.B. die deutsche Übersetzung für eine englische Vokabel nicht kennt:

Nehmen wir mal das Türkische, wird nicht astrein beherrscht, das Deutsche nicht astrein, und dann kann das Englische, also wir haben auch diese Schüler, die immer sagen: ich geh Kino, ich fahr Landheim. Also wir haben keine Präpositionen und keine Artikel, was irgendwie mit dem Türkischen zusammenhängen könnte. So, und dann kommt man eben da noch mehr in Durcheinander, weil das Deutsche ist auch schon sehr falsch, sehr oft, ja? - Und dann sollen Continuous-Formen verstanden werden. (Zitat 4)

Eine hohe Sprachkompetenz im Deutschen und Türkischen wird also als unerlässliche Voraussetzung für das Erlernen des Englischen angesehen. Oder anders formuliert: Defizitäre Sprachkenntnisse führen, so der Erklärungsansatz der Lehrkraft, zu Verwirrung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht, Fehler im Deutschen, so die implizite Folgerung, werden zu Fehlern im Englischen. Alternative Erklärungen werden nicht geäußert; ebenso bleibt offen, was in dieser Situation unternommen werden könnte. Deutlich wird, dass die Lehrkräfte mehrsprachige Schülerinnen und Schüler ausgehend von dieser Grundlage bisher eher nicht als Bereicherung für den Englischunterricht ansehen.

Nicht nur die Herkunftssprachen, sondern, wie sich an einem weiteren Beispiel herausstellt, auch die verschiedenen Kulturräume, die im Englischunterricht repräsentiert sind, werden als Problem benannt. Den Auftakt zu diesem Thema bildet die Feststellung, „dass wir es hier eben nicht mit nem deutschen Bildungsbürgertum zu tun haben, das Englisch als zweite Sprache lernt auf der Folie der deutschen Sprache, sondern unter Umständen zu Hause Türkisch oder Vietnamesisch spricht, Deutsch auch spricht als Muttersprache, aber beide Sprachen“. Diese Aussage führt zu Defizitanalysen in Bezug auf Wortschatz und Grammatik. Als Beispiel wird die Übersetzung von „abbey“ genannt: Die Schüler (der 6. Klasse) wüssten mit dem deutschen Begriff „Abtei“ nichts anzufangen, z.T. auch nicht mit dem Wort „Kloster“. Es entsteht eine kurze Diskussion darüber, ob dies ein gutes Beispiel für migrationsbedingte Probleme sei. Während ein Lehrer äußert, er habe „mit zehn auch nicht gewusst, was ne Moschee sei“, also zusätzlich altersbedingte Faktoren ins Spiel bringt, bleibt die Beispielgeberin bei ihrer Auffassung, es handle sich um eine Sache eines fremden „Religionsraumes“. Die aktuellen Lehrwerke, die in anderer Hinsicht bereits gelobt wurden (s.o.), bedürften vor diesem Hintergrund der Veränderung, da sie immer noch davon ausgehen, dass „das englische Buch für deutsche Kinder gemacht“ sei. Daneben kommen auch wieder eigene Einstellungen oder Vorstellungen über erwartbare Schülerkompetenzen zur Sprache:

L1: Ist doch ganz klar, dieses Buch baut irgendwie drauf auf, auf ein zehnjähriges Kind, was Deutsch kann. Fertig. Und das ist ja, nur sehr bedingt der Fall.

L2: Ja gut, aber wie könnte das anders sein?

L3: Ja, natürlich kann es nicht anders sein.

L1: Ja, wir sagen das ja gar nicht, wir beschreiben es ja nur.

L2: Es sind Kinder, die eine Sprache lernen in einem europäischen Land, das muss also der Ausgangspunkt sein.

L1: Ja, aber der Ausgangspunkt ist trotzdem immer noch dass wir denken, das Kind würde eine Sprache, irgendeine Sprache korrekt beherrschen. Das tun die Kinder großenteils nicht, weil sie auch das Türkische nicht korrekt beherrschen. (Zitat 5)

Erkennbar wird hier einerseits die Zukunft weisende Vision eines „europäischen“ Englischlehrwerks, andererseits aber eine große Ratlosigkeit im Umgang mit dieser veränderten, u.a. im Hinblick auf die Herkunftssprachen sehr heterogenen Schülerschaft.

Ein weiteres aktuelles Problem in ihrem Englischunterricht betrifft in der Wahrnehmung der Lehrkräfte die Auswirkungen der Vorverlegung des Fremdsprachenlernbeginns in die Primarstufe. Der Frühbeginn selbst wird nicht kritisiert, wohl aber die Tatsache, dass nun Kinder mit sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen von den Grundschulen auf das Gymnasium wechseln und die Lehrkräfte dort Schwierigkeiten haben, mit dieser großen Heterogenität an Vorwissen umzugehen:

Ok, aber ich denke das ist also nicht das Hauptproblem also in der Anfangsphase, also bei uns im Gymnasium, sondern vielmehr, dass einige Schüler also mit Englischkenntnissen in die Schule kommen, die haben also zwei bis drei Jahre Englisch in der Grundschule und andere haben natürlich überhaupt kein Englisch. Und da sehe ich also die Schwierigkeiten also bei uns. Vielleicht später nicht allzusehr aber ab der fünften Klasse, wie kann man also dann den Anfangsunterricht machen, die anderen also noch einigermaßen also beschäftigen, weil die sich natürlich langweilen, die kennen das also schon, die wollen sich nicht einfach so vorstellen, das haben sie schon in der Grundschule gemacht und sind also viel viel weiter, und die anderen müssen irgendwie die Sprache lernen und Schritt halten und vorankommen, damit wir dann unsere Ziele erreichen können. Da sehe ich die Schwierigkeit. (Zitat 6)

Schließlich wird als drittes Problem noch ein kontinuierlicher Rückgang der Schülerleistungen im Bereich der Sprachrichtigkeit ausgemacht, damit verbunden auch eine Verringerung der Fähigkeit, Fehler zu analysieren und aus ihnen zu lernen. Auch hier gibt es eher vage Mutmaßungen über die Ursachen: mangelnde Kenntnisse an sprachlichen Strukturen in der Verkehrssprache, verbunden mit einem negativen Transfer, aber auch eine Vernachlässigung des Übens von Grammatik im eigenen Unterricht werden genannt. Von einer anderen Lehrkraft werden nachgeschoben: zunehmende Hörprobleme (im Sinne mangelnder Konzentration) der Schülerinnen und Schüler sowie eine Tendenz, einmal Geschriebenes nicht mehr überarbeiten zu wollen. Als letzter Punkt wird angesprochen, dass Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe keine Hausaufgaben mehr machen würden. Es wird deutlich, dass die Lehrkräfte durchaus Verständnis für ihre Schülerinnen und Schüler aufbringen, wenn diese jobben, einen sehr langen Tag an der Schule haben oder an der Schule über keinen Platz zum Arbeiten verfügen, aber dennoch weitgehend passiv vor diesen Problemen stehenbleiben und sie nicht angehen: „Wie kann ich Vokabeln lernen, wenn ich die nicht auch irgendwann mal wiederhole oder anwende?“ Der Fokus der Wahrnehmung liegt auf Defiziten im Bereich Grammatik und Wortschatz, Lösungsmöglichkeiten oder Veränderungen werden nicht angeregt. Die Problemlagen werden defensiv angesprochen, d.h. es wird nicht deutlich, ob und welche Anstrengungen die Lehrpersonen selbst unternommen haben oder unternehmen, um die beklagten Zustände zu ändern.

Diskussion des Fragebogens

Im dritten Teil der Gruppendiskussion wurden die Konzeption des Fragebogens und dessen Einsatz durch die Lehrkräfte erörtert. Nachfolgend findet sich zunächst ein Beispiel für Klassenmittelwerte und Streuungen, wie sie nach Eingabe der Grunddaten der Fragebögen durch das Auswertungsprogramm automatisch generiert werden. In zwei Tabellentypen werden einerseits die Mittelwerte der Antworten auf alle 31 Fragen (vgl. Abb. 1) sowie andererseits die Streuung, d.h. die Abweichung vom Mittelwert (vgl. Abb. 2) abgebildet.

Bei der Tabelle des Typs in Abb. 1 gilt „Je höher der Wert, desto höher die (auf der Skala von 1 bis vier angesetzte) Wertung durch die Schülerinnen und Schüler“ (vgl. im Einzelnen dazu Abschnitt „Zusammenfassung“, umgepoltes Item: 14). Damit kann sich die Lehrkraft einen Eindruck über die genauen Werte zu den Einzelfragen verschaffen, und kann Stärken und Schwächen in den einzelnen Teilbereichen ableiten. Die Englischlehrkraft erhält in diesem Fall beispielsweise von ihren Schülerinnen und Schülern die

Information, dass den Schülerinnen und Schülern in ihrem Englischunterricht zwar die Ziele von Gruppenarbeit klar sind (Frage 31, Durchschnittswert 3,6) aber weniger die Relevanz von Englisch im späteren Berufsleben (Frage 19, Durchschnittswert 2,3) deutlich wird, und kann daraus entsprechende Folgerungen ziehen.

Bei der Tabelle des Typs in Abb. 2 gilt „Je höher der Wert, desto größer die Streuung“. Daraus kann die Lehrkraft sehen, im Hinblick auf welche abgefragten Aspekte bei der Einschätzung ihres Englischunterrichts sich die Schülerinnen und Schüler eher einig sind (z.B. im Bereich Gruppenarbeit, Frage 30: „Nach einer Gruppenarbeit im Englischunterricht werden die Ergebnisse der Gruppen vorgetragen.“) und in welchen Fragen die Meinungen eher voneinander abweichen (z.B. im Bereich Mitgestaltung, Frage 28: „Meine Englischlehrerin / mein Englischlehrer interessiert sich für das, was ich zu sagen habe.“). Es ist der Lehrkraft selbst überlassen, die Gründe hierfür alleine, im Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen oder mit den Schülerinnen und Schülern zu analysieren und zu individuellen Ergebnissen zu kommen.

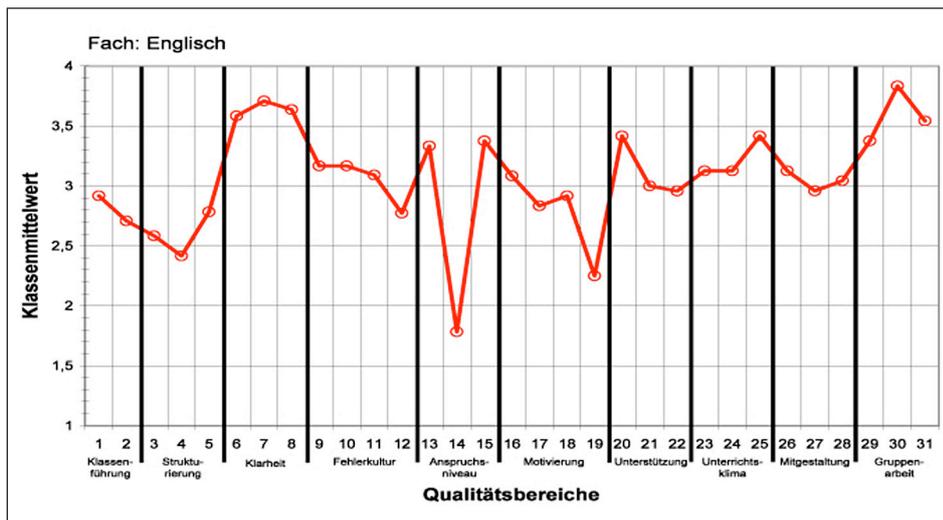


Abb. 1: Beispiel für eine Darstellung von Klassenmittelwerten (6. Jahrgangsstufe, n=24)

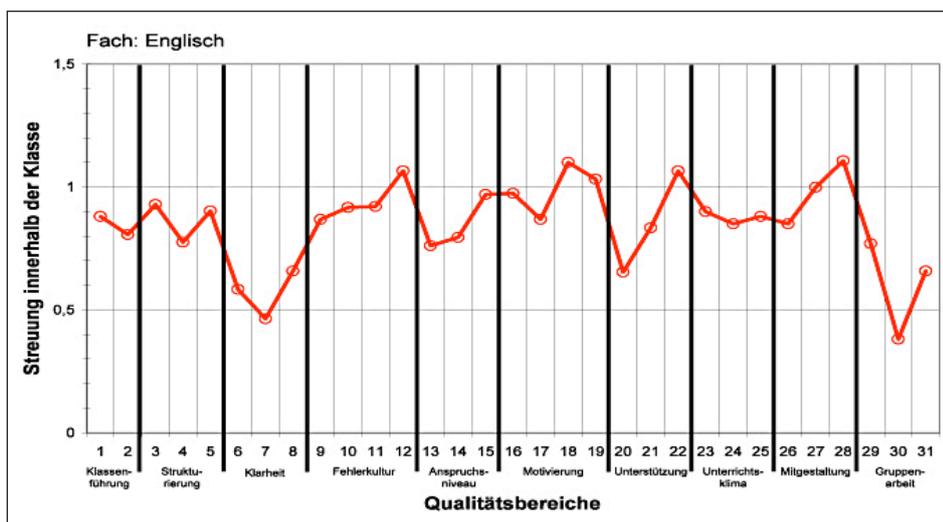


Abb. 2: Beispiel für eine Darstellung von Streuungen (6. Jahrgangsstufe, n=24)

Die Lehrkräfte berichten auf Anfrage zu Beginn der Fragebogendiskussion, dass sie selbst teilweise „unspektakuläre“, handgestrickte Formen der Evaluation (anonyme Zettel, spontane Einschätzungen an der Tafel) ihres Unterrichts einsetzen, dies aber nicht systematisch und in allen Klassen(-stufen) geschehe. Generell halten sie den Feedback-Fragebogen für ein geeignetes Instrument zur Unterrichtsevaluation. Allerdings wird in den Aussagen eher betont, dass man vieles schon gewusst habe und dass

eine grundsätzliche Bereitschaft zur Reflexion bereits vorhanden sein müsse, damit es überhaupt zum Einsatz des Instruments kommt:

Also ich denke das ist ja sowieso sicher eine interessante Sache, ganz wichtig ist aber glaub ich sowieso, dass man selber schon relativ häufig über sein Vorgehen reflektiert, also man kann dann natürlich auch teilweise falsch liegen, aber ich denke normalerweise schätz ich mich auch glaub ich mit meinen Fehlern glaub ich schon so ein. Also ich weiß schon, welche Sachen ich gut mache und welche Sachen ich einfach schlecht mache. Und dass ist vielleicht erst mal überhaupt die wesentliche Voraussetzung für jeden Lehrer, ob er das dann anschließend noch per Fragebogen genauer rauskriegen will ist ok, aber ich denke, das setzt einfach immer diese Voraussetzung, ehm diese diese Bereitschaft voraus, dass man sich selbst eigentlich schon relativ häufig überprüft und hinterfragt. (Zitat 7)

Einwände ergaben sich gegenüber Frageformulierungen zum Unterrichtsklima (Bsp. Frage 24: „Meiner Englischlehrerin / meinem Englischlehrer ist es wichtig, dass ich mich wohl fühle“). Einige Lehrkräfte sind der Meinung, dass derartige „weiche“ Fragen kaum von den Schülern und Schülerinnen beantwortet werden können, andere stellen die Bedeutsamkeit der Frage überhaupt in Abrede: So käme es beispielsweise nicht darauf an, dass die Schülerinnen und Schüler den Lehrer mögen, Lehrkräfte müssten sich durch Disziplinierung und Notengebung auch unbeliebt machen. Weitere Änderungswünsche beziehen sich auf einzelne Formulierungen von Fragen sowie auf Zusätze in den Bereichen Inhalte und fachliches Lernen. In der Diskussion wird deutlich, dass die Lehrkräfte den Fragebogen durchweg in der Mittelstufe eingesetzt haben (wie vorgesehen), nicht in Klassen, die aus ihrer Sicht problematisch sind. Eine Diskussion einzelner Rückmeldungen im Team der Lehrenden fand nicht statt, wurde allerdings im Rahmen der Studie auch nicht explizit angeregt oder eingefordert.

Bei der Interpretation der Daten ergaben sich eine Reihe von Problemen: So war den Lehrkräften nicht hinreichend deutlich, dass es sich nicht um eine objektive Wiedergabe der Unterrichtsqualität handelt, sondern um eine Sicht auf Unterricht, und zwar die der Schülerinnen und Schüler. Unklarheit herrscht auch bei der Interpretation der Streuungswerte:

Ich konnte ganz gut was mit diesen Tabellen anfangen. Was mir aber Schwierigkeiten bereitet hat, es gibt ja mitunter ,ne große Streuung. Welche Streuung ist denn noch ok, und bei welcher Streuung muss man sich Gedanken machen. Das geht zum Beispiel hier nicht daraus hervor. Also welcher Wert ist denn ein Wert bei dem ich jetzt noch mal genauer kucken müsste. (Zitat 8)

Die Lehrpersonen wünschen sich hier möglichst klare und eindeutige Ratschläge und Entscheidungshilfen und zeigen sich eher abgeneigt, sich mit den Ergebnissen intensiv auseinanderzusetzen. An eine Diskussion der Ergebnisse mit den Schülerinnen und Schülern hatten sie bisher nicht gedacht; dies wird auch allenfalls in höheren Jahrgangsstufen als sinnvoll erachtet.

Bei der Abschlussrunde hob eine Lehrkraft klar hervor, worauf es ihrer Meinung nach beim Einsatz von Instrumenten zur Unterrichtsentwicklung wie beispielsweise dem Schüler-Feedbackfragebogen ankommt:

Ich hab ja immer den Verdacht, das solche Sachen dann besonders Sinn machen, wenn man Bestandsaufnahme an einem Punkt macht und dann ganz bewusst etwas ändert an seinem Verhalten in der Klasse, an den Spielräumen die man Klassen lässt, wie auch immer. Und dass man dann ein halbes Jahr später wieder fragt. Dass man so ne Änderungsqualität raus bekommt. (...) Weil, wenn wir jenseits der Schlagworte und jenseits dessen was wir eh schon immer machen, die Akzentuierungsunterschiede die kompetenzorientiertes Unterrichten bringt, von jemandem verständlich auch erklärt bekommt, das umsetzen und dann wieder messen, dann kann so was einen Sinn machen. Im Sinne auch des, ja des Umgewöhnens von eigenen lieb gewordenen Gewohnheiten oder vielleicht auch des nicht Umgewöhnens weil es sich irgendwann rausstellt, dass vielleicht doch des Kaisers neue Kleider am Werk sind, aber ich hab den Verdacht auch wir können manchmal noch, manchmal noch was lernen ja. (Zitat 9)

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Bereitschaft und prinzipielle Offenheit, den eigenen (Englisch-)Unterricht durch eine Änderung des eigenen teilweise habitualisierten Verhaltens (weiter) zu entwickeln. Im Rollenverständnis aller Lehrenden kommt allerdings dem „Umsetzen“ der von anderen entwickelten Konzepte eine tragende Bedeutung zu. Die Lehrkräfte verstehen sich nicht – wie in der Schulpädagogik vielfach gefordert – als aktive Problemlöserinnen mit einem forschenden Zugang zum eigenen Denken und Handeln, sondern als Ausführende fremder Pläne und Programme. In eigentümlicher Ambivalenz wird zum Schluss einerseits konstatiert, dass eigene Routinen verbesserungswürdig sein könnten, sich aber andererseits auch die propagierten Reformprogramme als Schein entpuppen könnten.

Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Hinsichtlich der Befunde aus der vorliegenden Fallstudie ist zunächst zu beachten, dass es sich um einen Einzelfall handelt, der ohne Rückgriff auf weitere Daten nicht auf andere Englischlehrende generell verallgemeinerbar ist. Aussagekräftig sind die im Anschluss berichteten Ergebnisse also zunächst nur für diesen Fall; ob sich die vorgefundenen Probleme und Problemwahrnehmungen auch in anderen Schulen finden lassen, müssen weitere Untersuchungen zeigen. Mit Rückgriff auf die oben aufgeführten Fragestellungen lassen sich folgende Ergebnisse festhalten, die als Ausgangspunkt für weitere Arbeiten dienen können:

Wie erleben die Englischlehrerinnen und -lehrer die Auswirkungen der aktuellen bildungspolitischen Veränderungen auf ihren Unterricht?

Aktuelle grundlegende Neuerungen im Englischunterricht (z.B. Kompetenzorientierung, dabei: Output- statt Inputorientierung, Abkehr von defizitorientiertem Unterricht) werden von diesen Lehrkräften momentan in hohem Maße als von außen oktroyierte Mehrbelastung oder aber als „Etikettenschwindel“ wahrgenommen, der in der Folge auf Unverständnis stößt (vgl. Zitate 1, 2 und 3). Im angeblichen Innovationscharakter dieser Neuerungen sehen insbesondere länger im Beruf stehende Lehrkräfte eine Abwertung ihrer bisherigen Tätigkeit (Zitate 1 und 2). Die Lehrkräfte fühlen sich ferner auf einschneidende Veränderungen (z.B. die wachsende Zahl der Herkunftssprachen und -kulturen sowie heterogene Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler) nicht ausreichend vorbereitet, es fehlt ihnen an Hintergrundwissen hierzu sowie an einem didaktisch-methodischen Repertoire zum professionellen Umgang damit (Zitat 4). Ihr aktueller Englischunterricht wird momentan inhaltlich von den neuen Diskussionen kaum berührt. Wenn sich Berührungspunkte auf der formalen Ebene (z.B. Erstellung neuer Curricula) ergeben, werden sie aus den oben genannten Gründen skeptisch betrachtet.

Wie lässt sich guter Englischunterricht durch praktizierende Lehrkräfte (weiter-) entwickeln und welche Unterstützung benötigen Lehrkräfte dafür?

Die befragten Lehrkräfte sind durchaus bereit, ihren Unterricht weiter zu entwickeln (Zitat 9), aus ihrer Sicht sinnvolle Neuerungen (beispielsweise Methodenvielfalt in den Lehrwerken) anzuerkennen und „dazu zu lernen“. Phänomenen, bei denen Unterrichtsentwicklung ansetzen könnte / müsste, z.B. Spracherwerb bei mehrsprachigen Kindern (Zitat 3), Umgang mit heterogenen Vorkenntnissen (durch Fremdsprachenfrühbeginn), Förderung von Sprachbewusstheit, Strategientraining sowie Fehleranalyse stehen die Lehrkräfte aber eher ratlos gegenüber. Sie fordern für die Umsetzung von Innovationen didaktisch-methodische Expertise (s.u.), angepasste Materialien und Rahmenbedingungen (Zitat 3), eine aktive Begleitung sowie mittel- und langfristige Unterstützung (Zitat 9).

Welche Unterstützung bietet Ihnen der Online-Fragebogen für die Weiterentwicklung und Verbesserung des eigenen Unterrichts?

Grundlegend stehen die Lehrkräfte dem Instrument aufgeschlossen gegenüber, auch wenn die Formulierung sowie Relevanz einzelner Fragen kritisiert wurden. Der Fragebogen wird als geeignetes Instrument zur Unterrichtsentwicklung angesehen, das allerdings nur von Lehrkräften eingesetzt werde, deren Bereitschaft zur Reflexion ohnehin hoch eingeschätzt wird (Zitat 7). Die Ergebnisse waren ihnen teilweise nicht klar (Zitat 8) und wurden weder mit anderen Lehrkräften noch mit den beteiligten Schülerinnen und Schülern diskutiert. Bedenklich sollte auch stimmen, dass der Fragebogen nicht in „problematischen“ Klassen eingesetzt wurde, sondern zum großen Teil als Bestätigung der Qualität des eigenen Unterrichts diente. Das über den Online-Feedbackfragebogen erhaltene Schülerfeedback führt für diese Lehrkräfte damit (noch) nicht zu Veränderungen ihres Unterrichts.

Aus unserer Perspektive sind damit insbesondere drei Aspekte angesprochen, denen sich Allgemein- und Fachdidaktiker gemeinsam in stärkerem Maße als bisher zuzuwenden haben:

1. Um nachhaltig, d.h. zusammen mit den Englischlehrkräften Unterricht zu entwickeln, muss ein Verständnis für den aktuellen Systemwandel (Schlagworte: Bildungsstandards, Kompetenzorientierung) von innen geweckt werden. Den von uns befragten Lehrkräften war z.B. nicht bewusst, was eine Kompetenzorientierung gegenüber ihrem bisherigen Unterricht an Neuem bringt oder bringen kann / soll. Wenn die Lehrkräfte nicht davon überzeugt sind, dass Veränderungen notwendig sind, werden Versuche von außen als fremd empfunden und tendenziell abgeblockt oder unterlaufen.
2. Unterstützung wird dann am stärksten als hilfreich erfahren, wenn sie bei lokalen Problemen ansetzt, wie z.B. hier der Zusammensetzung und den heterogenen Kenntnissen der Schülerschaft oder dem Zweitspracherwerb. Derartige Probleme lassen sich in der Regel aber nicht ausschließlich im Englischunterricht der einzelnen Kollegin oder des einzelnen Kollegen bearbeiten, sondern bedürfen der Kooperation in der Fachgruppe sowie teilweise auch schulübergreifender Lösungen (z.B. eines Sprachenkonzepts, Zweit- und Herkunftssprachenunterricht) unter Heranziehung von Experten verschiedener wissenschaftlicher Arbeitsgebiete.
3. Entscheidend für die Aufgabe, bei begrenzten fachdidaktischen Ressourcen Entwicklungsprozesse auszulösen, dürfte zukünftig u.a. die Entwicklung eines forschenden Habitus in der Ausbildung sein, durch den Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, selbst aktiv Probleme anzugehen bzw. sich Hilfe von außen zu organisieren. Dazu müssen ihnen aber auch zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden (z.B. Deputat für Unterrichtsentwicklung). Nicht aus den Augen verloren werden sollte dabei ein SINUS-Transfer-analoges Projekt, mit dem Prozesse der Qualitätssicherung und Optimierung von Lehren und Lernen in den sprachlichen Fächern auf einer breiten Basis in Gang gesetzt und weiter entwickelt werden können.

Wenn diese Thesen richtig sind, dann sind die (Fach-)Didaktiken zum einen stärker als bisher gefordert, die Perspektive der Lehrkräfte systematisch zu rekonstruieren und ihre Stimmen in die Diskussion einzubringen bzw. – etwas überspitzt formuliert – mit ihnen und nicht nur über sie zu forschen. Zum anderen muss es auch darum gehen, u.a. durch Lehrerfortbildung und Entwicklungsprojekte Anstöße vor Ort zu initiieren und unterstützend zu begleiten. Erfolgreiche Unterrichtsentwicklung bedarf dabei offensichtlich eines intensiven Kontakts, längerer Zeiträume der Kooperation und der Möglichkeit,

Sicherheit im Umgang mit neuen Verfahren und Instrumenten zu gewinnen und deren Potenzial für sich zu entdecken. Ein Systemwandel kann nachhaltig nur von innen, d.h. gemeinsam mit den beteiligten Lehrkräften, gelingen. Die Voraussetzungen hierfür zu schaffen stellt aus unserer Sicht eine der zentralen Herausforderungen für die (Englisch-) Lehreraus- und -weiterbildung dar, der Schulpädagogik und Englischdidaktik in Zukunft besser durch eine Stärkung des interdisziplinären Dialogs begegnen können.

Wir danken den beteiligten Lehrkräften herzlich für ihre Mitwirkung und ihre Offenheit sowie Julia Kunze für ihre Unterstützung bei der Transkribierung des Gruppengesprächs.

Bibliographie

- Arnold, K.-H. (Hrsg.) (2006). *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bärenfänger, O. (2007). Qualitätsmanagement mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. In: *Deutsch als Fremdsprache* 44, 37-45.
- Bastian, J. (2007). *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Bastian, J. & Rolff, H.-G. (2001). *Abschlussevaluation des Projektes „Schule & Co“*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Becker, G., Feindt, A., Meyer, H., Rothland, M., Stäudel, L. & Terhart, E. (Hrsg.) (2007). *Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale. Wege & Werkzeuge*. Friedrich-Jahresheft XXV. Seelze: Friedrich.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V. & Müthing, K. (Hrsg.) (2008). *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2005). *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Bleyhl, W. (2007). Bedingungen für einen optimalen Fremdsprachenunterricht: Ein Kriterienkatalog für erfolgreiche Lernarrangements im Fremdsprachenunterricht. In: *Erziehung und Unterricht* 157/3-4, 174-183.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008). *Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Doyé, P. (2004). Gütekriterien für den Sprachunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 57, 130-135.
- Feindt, A., Fichten, W. & Meyer, H. (2007). Skizze einer Theorie der Unterrichtsentwicklung. In: Becker et al. (Hrsg.), 111-115.
- Gärtner, H. (2007). *Unterrichtsmonitoring – Evaluation eines videobasierten Qualitätszirkels zur Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Göbel, K. (2007). *Qualität im interkulturellen Englischunterricht*. Münster: Waxmann
- Harsch, C. (2006). *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: Leistung und Grenzen. Die Bedeutung des Referenzrahmens im Kontext der Beurteilung von Sprachvermögen am Beispiel des semikreativen Schreibens im DESI-Projekt*. Online-Publication: <http://www.opus-bayern.de/uni-augsburg/volltexte/2006/368/> (03.07.2009).
- Hartmann, M., Mayr K. & Schratz, M. (2007). Starke Lernumgebungen schaffen. In: Becker et al. (Hrsg.), 118-127.
- Helmke, A. (2006). Was macht einen erfolgreichen Englischunterricht aus? Interview mit dem IQSH Kiel über die DESI-Studie. In: *schulmanagement* 6, 20-22.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A., Helmke, T., Kleinbub, I., Nordheider, I., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2007). Die DESI-Videostudie: Unterrichtstranskripte für die Lehrerbildung nutzen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 41/90, 37-45.
- Helmke, A., Hosenfeld, I., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2002). Unterricht aus Sicht der Beteiligten. In: Helmke, A. & Jäger, R. (Hrsg.). *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: VEP, 325-411.
- Horster, L. & Rolff, H.-G. (2001). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim: Beltz.
- Hu, A., Caspari, D., Grünewald, A., Küster, L., Nold, G., Vollmer, H. J. & Zydati, W. (2008). Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19, 163-186.
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2002). *Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. & Beck, B. (2007). *Sprachliche Kompetenzen - Konzepte und Messung*. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2000). *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kurtz, J. (2005). Bildungsstandards als Instrumente der Qualitätsentwicklung im Fremdsprachenunterricht: Towards a „Checklist Approach“ to Foreign Language Learning and Teaching? In: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.), 159-167.
- Lamnek, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken*. Weinheim: Beltz (2. Auflage).

- Leupold, E. (2000). „Ich weiß etwas, was du nicht weißt...“: Lehrkompetenz als Schlüssel zu einem innovativen Fremdsprachenunterricht. In: Wendt, M. (Hrsg.). *Konstruktion statt Instruktion*. Frankfurt/Main: Lang, 175-186.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz (10. Auflage).
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H., Feindt, A. & Fichten, W. (2007). Skizze einer Theorie der Unterrichtsentwicklung. In: Becker et al. (Hrsg.), 111-115.
- Realschule Enger (Hrsg.) (2007). *Praxisbuch: Lernkompetenz - Bausteine für eigenständiges Lernen Teil 1 - 5./6. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Staub, F. & West, L. (2003). *Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons*. Pittsburgh: Heinemann.
- Tschirner, E. (2008). Vernünftige Erwartungen: Referenzrahmen, Kompetenzniveaus, Bildungsstandards. : In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19, 187-208.
- Weskamp, R. (2003). Zur Qualität des fremdsprachlichen Unterrichts: Essentials - Entwicklung - Sicherung. In: Legutke, M. & Schocker-v. Ditfurth, M. (Hrsg.). *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn: Festschrift für Christoph Edelhoff*. Tübingen: Narr, 155-169.
- Zydatiß, W. (2005). *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht: Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen*. Frankfurt/Main: Lang.
- DIPF: <http://www2.dipf.de/desi/index.htm> (Zugriff am 30.06.2009)
- IQB: <http://www.iqb.hu-berlin.de/institut> (Zugriff am 30.06.2009)
- IQES online: <http://www.iqesonline.net/> (Zugriff am 30.06.2009)
- SINUS: <http://sinus-transfer.de> (Zugriff am 1.7.2009)
- VERA: <http://www.uni-landau.de/vera> (Zugriff am 1.7.2009)