

**Unterrichtsqualität:
Perspektiven von Expertinnen und Experten**

Herausgegeben von:

Volker Reinhardt
Markus Rehm
Markus Wilhelm

Wirksamer Englisch- unterricht

**Barbara Prusse-Hess & Michael Prusse
(Hrsg.)**

Band

04





Barbara Prusse-Hess
Michael Prusse
(Hrsg.)

Wirksamer Englischunterricht

UNTERRICHTSQUALITÄT:
PERSPEKTIVEN VON EXPERTINNEN UND EXPERTEN

Volker Reinhardt
Markus Rehm
Markus Wilhelm (Hrsg.)

Band 4



Schneider Verlag
Hohengehren GmbH

Umschlaggestaltung: Beat Haas,
PH Luzern, Kommunikation und Marketing

Heidehof
Stiftung

**Das Buchprojekt wurde von der
Heidehof Stiftung gefördert**

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1903-5

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2018
Printed in Germany – Druck: Appel & Klinger, Schneckenlohe

INHALTSVERZEICHNIS

MICHAEL SCHRATZ / HANS ANAND PANT

VORWORT 9

MARKUS WILHELM / MARKUS REHM / VOLKER REINHARDT

QUALITÄTSMÖGLICHSTER FACHUNTERRICHT 11

BARBARA PRUSSE-HESS UND MICHAEL C. PRUSSE

WIRKSAMER ENGLISCHUNTERRICHT – EINE EINFÜHRUNG . . . 19

CARMEN M. AMERSTORFER

ENGLISCHUNTERRICHT IM SPANNUNGSFELD
ZWISCHEN STRUKTUR, ABWECHSLUNG,
KOOPERATION UND SELBSTSTÄNDIGKEIT 31

HANIA BOCIEK

AUTHENTISCH BLEIBEN, HUMOR BEHALTEN, INHALTE UND
SPRACHE ALS VORBILD LEBEN 42

WERNER DELANOY

SPRACHENBILDUNG ALS KOMPLEXES PROBLEMLÖSEN 55

SABINE DOFF

AUF DIE LEHRKRAFT KOMMT ES AN! ENGLISCHLEHRKRÄFTE
ALS „REFLECTIVE PRACTITIONERS“ 65

KATHARINA FISCHER-VON WEISSENFLOH

AUFBAU DER KOMMUNIKATIONSKOMPETENZ MIT HILFE VON
AUFGABENSÄTZEN UND AUTHENTISCHEN MATERIALIEN 75

BERND FREYER

KOMMUNIKATION, INTERKULTURALITÄT UND EIN GESUNDER
METHODEN-MIX 83

MECHTHILD HESSE

SCHRITT HALTEN MIT DER VERÄNDERUNG DER SPRACHE . . . 93

JULIA HÜTTNER

VOM LEHREN DES LEHRPLANS ZUM LEHREN DER
SCHÜLER/INNEN: KOMMENTARE ZUR FACHDIDAKTIK DES
ENGLISCHEN 97

RUTH KELLER

KOMPETENZORIENTIERTER ENGLISCHUNTERRICHT –
YES WE CAN! 107

STEFAN KELLER

DAS FACH DURCH DIE AUGEN DER LERNENDEN SEHEN . . . 118

CHRISTIANE LÜTGE

WIDER DIE REZEPTOLOGIE: VARIABILITÄT UND FACHLICHE
KOMPETENZ IM DIALOG 127

BARBARA MEHLMAUER-LARCHER

EINE PROFESSIONELLE GRUNDHALTUNG UND FREUDE AM
UNTERRICHTEN DER ENGLISCHEN SPRACHE 137

MICHAEL MITCHELL

HERAUSFÜHREN AUS ENGEN DENKWEISEN, AUS VORURTEI-
LEN UND SELBSTUNTERSCHÄTZUNG BEFREIEN, NEUE WEL-
TEN ERSCHLIESSEN 149

BRIGITTE REBER

DIE DOPPELROLLE DES ENGLISCHEN ALS UNTERRICHTS-
SPRACHE UND LERNGEGENSTAND: VIELFÄLTIGE
MÖGLICHKEITEN WAHRNEHMEN UND NUTZEN 157

HENNING ROSSA

MERKMALE GELINGENDEN ENGLISCHUNTERRICHTS: EIN VIEL-
FÄLTIGES, PERSÖNLICH BEDEUTSAMES GEDULDSSPIEL 167

UTA SCHRAMM

VERSTÄNDNISINTENSIVES ENGLISCHLERNEN 177

ENGELBERT THALER

BALANCED TEACHING 191

LAURENZ VOLKMANN

VIELFÄLTIGE FENSTER IN DIE ENGLISCHSPRACHIGE WELT . . . 200

BARBARA PRUSSE-HESS UND MICHAEL C. PRUSSE

WIRKSAMER ENGLISCHUNTERRICHT – EIN FAZIT 213

DIE REIHENHERAUSGEBER 225

MICHAEL SCHRATZ / HANS ANAND PANT

VORWORT

Der Begriff „Wirksamkeit“ ist in den letzten Jahren zu einem Kampfbegriff geworden: Keine bildungspolitische Maßnahme darf mehr ohne Wirksamkeitsgarantie ins Bildungssystem entlassen werden. Jede Schule muss zeigen, wie gut sie ist, d. h. ihren Wirksamkeitsbeweis antreten. So reden alle von Wirksamkeit. Wenn man aber fragt, was denn eigentlich unter Wirksamkeit im Schulalltag verstanden wird, bekommt man sehr unterschiedliche Antworten. Sehr oft wird dabei auf die Ergebnisse von Leistungsvergleichsstudien zurückgegriffen. Dies verweist auf die grundsätzlich zu begrüßende Entwicklung, dass man in Fragen der Unterrichts- und Schulqualität heute nur noch schwerlich mit Hinweisen auf „gefühlte“ oder bloß „behauptete“ Wirkungen davon kommt.

Zwar geben solche Leistungsvergleiche wichtige Rückmeldungen zu den jeweiligen Lernständen in den getesteten Fächern, können aber nicht die fachliche und überfachliche Breite der Bildungs- und Erziehungsziele in den Lehrplänen abdecken. Um die Wirkungsfrage umfassender und vertiefter anzugehen, versuchen die Herausgeber der Reihe „Wirksamer Fachunterricht“ die Spezifik der unterschiedlichen Unterrichtsfächer in den Fokus zu nehmen. Dabei gehen sie nicht von einem metatheoretischen Verständnis fachlicher Instruktion aus, sondern die jeweiligen Fachverantwortlichen formulieren gemeinsam die – für alle Fächer identischen – Fragen, die sie jeweils von Vertreterinnen und Vertretern aus Ausbildung, Wissenschaft und Praxis beantworten lassen.

In der Vielfalt der Beiträge zu den einzelnen Bänden zeigt sich das Bemühen der Autorinnen und Autoren, nicht nur ihre fachliche Meinung zur Sprache zu bringen, sondern sowohl erfahrungsbezogen zu argumentieren als auch empirisch und theoretisch begründete Aussagen zu zentralen Aspekten des Fachunterrichts zu machen. Dabei legen die Beitragenden den Schwerpunkt mehr auf den Unterricht als auf das Fach, wenn es um die Passung zwischen den Lernangeboten und den Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern geht.

Hinter den einzelnen Antworten zeigt sich immer auch, welches Menschenbild den fachlich-didaktischen Ansatz prägt und damit auch, welcher

Umgang mit Menschen vorausgesetzt wird, welche pädagogische Haltung den Individuen und der Klasse gegenüber eingenommen wird und welches Verständnis von Erziehung und Bildung zugrunde liegt. Bildung ist mehrdimensional und daher mehr als die Wirksamkeit von Fachlichkeit. Aus diesem Grund haben die jeweiligen Herausgeberinnen und Herausgeber der Bände in der abschließenden Zusammenschau ein Fazit aus den Stellungnahmen der einzelnen Interviewten aus Wissenschaft, Ausbildung und Praxis in einer Verdichtung der Erkenntnisse erstellt.

Aus Sicht der Schulentwicklung stellt sich abschließend die Frage, welchen Beitrag die Fächer zu einer wirksamen Schule leisten können, da jede Schule ihren eigenen Erfolgsweg finden muss. Im Sinne mehrdimensionaler Bildung gehören dazu nicht nur überfachliche Kompetenzen, sondern über ein wirksames Methodencurriculum hinaus, auch das Zusammenspiel der Fachcurricula als Rückgrat der Schul- und Unterrichtsqualität. Fachgruppen oder Fachschaften tragen dazu die geteilte Verantwortung, um über die Fächer hinweg Anschlussmöglichkeiten und Verbindungen aufzuzeigen. Schuleigene Curricula sollten die einzelnen Facharbeitspläne auf der Grundlage durchgängiger gemeinsamer Planungskriterien in einen schuleigenen Sinnzusammenhang stellen, den die Schulen jeweils in eigenen Zielen und Schwerpunkten formulieren, festlegen und schließlich gemeinsam reflektieren und evaluieren. Dann besteht eine gute Chance auf nachhaltige Wirkungen und qualitätsbewusste Schulentwicklung. Die Buchbände zum „Wirksamen Fachunterricht“ leisten hierzu einen wichtigen Beitrag.

Dr. Michael Schratz lehrt als Professor am Institut für Lehrer/-innenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Bildung, Gesellschaft und Lernen, Leadership und Schulentwicklung. Er ist Mitglied zahlreicher internationaler Kommissionen, unter anderem Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises.

Dr. Hans Anand Pant ist Geschäftsführer der Deutschen Schulakademie und Professor für Erziehungswissenschaftliche Methodenlehre an der Humboldt-Universität zu Berlin. Bis 2015 war er Direktor des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). In seiner Forschung befasst er sich mit Fragen datengestützter Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie des Transfers von Bildungsinnovationen.

MARKUS WILHELM / MARKUS REHM / VOLKER REINHARDT

QUALITÄTSVOLLER FACHUNTERRICHT

Es gibt im angelsächsischen Sprachraum eine auf George Bernard Shaw zurückgehende Redewendung: „Those who can, do; those who can't, teach.“ Diesem Sprichwort können wir heute einiges entgegensetzen: Die jüngste empirische Forschung im Bereich der Lehrerbildung stellt sowohl für den deutschen Sprachraum als auch weltweit ein anderes, ein differenziertes Bild dar. Lehrkräfte gestalten aufgrund ihrer professionellen, fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen einen effektiven und wirksamen Unterricht für ihre Schülerinnen und Schüler und sind damit Experten für wirksamen Unterricht (Bromme, 2014).

Viele empirische Studien zeichnen ein eindeutiges Bild über die Merkmale, die einen wirksamen Unterricht ausmachen (z.B. Ihme & Möller, 2015; Klieme & Rakoczy, 2008), damit geben diese Studien auch Auskunft darüber, was Lehrkräfte *können* müssen, um einen solchen Unterricht zu gestalten: So kann beispielsweise gezeigt werden, dass eine klare inhaltliche Strukturierung des Unterrichts, verbunden mit einer gezielten kognitiven Aktivierung und einer entsprechend konstruktiven Unterstützung, aber auch der Enthusiasmus einer Lehrkraft, zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler führt und damit wirksam ist.

Eine Frage bleibt allerdings offen, die durch die Bildungswissenschaften wegen ihrer häufig fachunspezifischen Herangehensweise nicht beantwortet werden kann: Was führt zu einem guten und effektiven Unterricht in einem bestimmten Schulfach? Hier sind die Fachdidaktiken aufgerufen, die generische Unterrichtsforschung zu ergänzen und zu komplettieren. In dieser Buchreihe werden die Schulfächer auf die Frage hin analysiert, wie wirksamer Fachunterricht gelingen kann. Der Fokus liegt auf den bestmöglichen Gelegenheiten, fachliche Lernaktivitäten wirksam werden zu lassen (Seidel & Reiss, 2014). Kurzum, es wird gefragt: *Was wirkt in einem konkreten Schulfach?*

In der jüngsten Vergangenheit näherte man sich solch komplexen Fragen nach einem guten und wirksamen Unterricht zumeist im Rahmen von Metaanalysen (Hattie, 2012; Meyer, 2004; Helmke, 2012). Die Buchreihe geht einen anderen Weg; sie bezieht möglichst viel Expertise aus den Fachdidaktiken

und der Fachpraxis einzelner Fächer ein. Mit Hilfe von strukturierten Interviews werden Expertinnen und Experten der unterschiedlichen Schulfächer nach den Kriterien eines wirksamen Fachunterrichts befragt. Hierbei geht es um deren fachliche Expertise, die angelehnt ist an die wichtigsten Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen aus dem jeweiligen (Schul-)Fach. Die Zusammenschau aller Beiträge der Expertinnen und Experten des jeweiligen Faches wird zu einer verdichteten Beantwortung der Frage führen, was einen wirksamen Fachunterricht ausmacht.

Die Frage nach einem guten, effektiven und also wirksamen Unterricht steht seit einigen Jahren im Fokus der bildungswissenschaftlichen, pädagogisch-psychologischen und in jüngster Zeit auch fachdidaktischen Unterrichtsforschung. In einer ersten Phase der Unterrichtsforschung konzentrierte man sich auf das sogenannte Persönlichkeits-Paradigma, also der Suche nach dem „guten Lehrer“. Nachdem man in einem weiteren Schritt den Prozess des Lernens und den entsprechenden Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler in den Blick nahm, wurde das Persönlichkeits-Paradigma vom so genannten Prozess-Produkt-Paradigma abgelöst. Es wurde nach Kriterien gesucht, mit denen Effekte des Unterrichtsprozesses erfasst werden können. Das Experten-Paradigma, das ursprünglich – ausgehend vom Persönlichkeits-Paradigma – die professionelle Expertise der Lehrpersonen zu erfassen versuchte, geht heute über in den Experten- und Prozess-Produkt-Ansatz.

Es wurden systemische Rahmenmodelle von Unterrichtswirksamkeit, sogenannte Angebots-Nutzungs-Modelle aufgenommen (Fend, 2001; Helmke, 2012; Reusser & Pauli, 2010). Sie modellieren die Einflüsse auf die Wirksamkeit von Unterricht auf der Makroebene des Bildungssystems (vgl. Abbildung 1), wie auf der Mesoebene der Einzelschule und auf der Mikroebene des Unterrichts (Kohler & Wacker, 2013). Ein Angebots-Nutzungs-Modell, auf dessen Mikroebene wir uns hier beziehen, stellt – im Sinne einer Vereinfachung – einem Unterrichts*angebot* dessen jeweilige Unterrichts*nutzung* gegenüber. Die Wirksamkeit des Angebots auf der Seite der Nutzung kann empirisch – im Sinne der Erhebung des Ertrags – untersucht werden. Auf der Seite des Angebots wirken hauptsächlich die Persönlichkeit und die Kompetenz der Lehrkraft sowie die allgemeinen, fachspezifischen und kontextuellen Bedingungen. Auf der Seite der Nutzung wirken hauptsächlich die Lernenden selbst, das Unterrichtsangebot und wiederum die kontextuellen Bedingungen. Beide Seiten – Angebot und Nutzung – stellen in ihrer Wechselwirkung die Wirksamkeit des Unterrichts dar (vgl. Abbildung 1). In beiden Bereichen interessiert uns wiederum der fachspezifische Anteil in besonderem Maß, im Modell mit einem * versehen (vgl. Abbildung 1). Da die Entkopplung einzelner Komponenten aus dem Angebots-Nutzungsmodell zu

Fehlinterpretationen führen würde, sind wir darauf bedacht, immer die jeweiligen Bezüge zum Rahmenmodell aufzuzeigen.

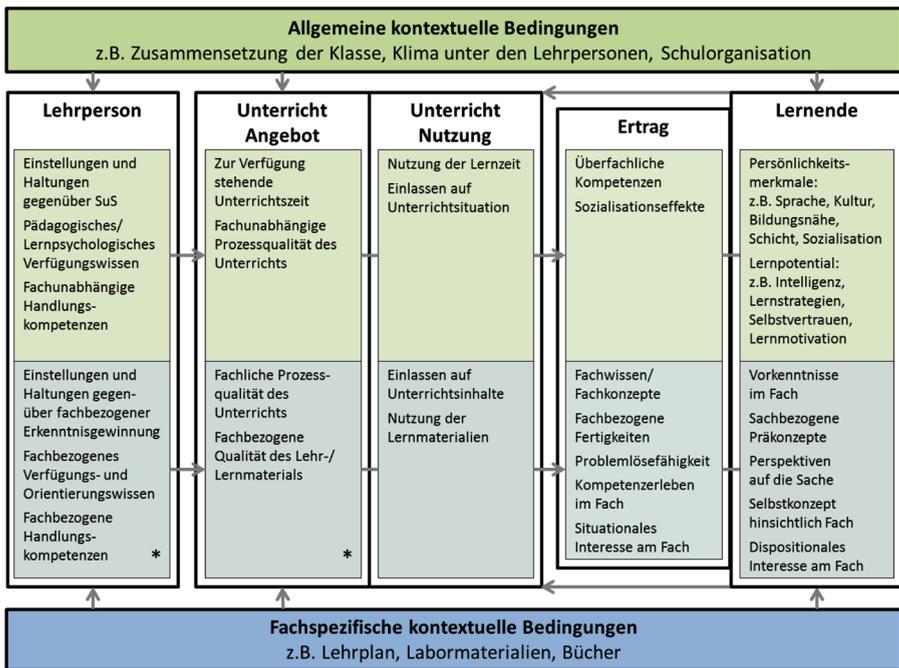


Abb. 1: Angebots-Nutzungsmodell in Anlehnung an Fend (2001), Helmke (2012) sowie Reusser und Pauli (2010).

Angebots-Nutzungs-Modelle integrieren zwei Paradigmen der pädagogisch-psychologisch orientierten Unterrichtsforschung, das Struktur- und das Prozessparadigma (Seidel, 2014). In beiden Fällen wird versucht, bestimmte Unterrichtsmerkmale zu identifizieren, die eine moderierende Funktion hin zur Erhöhung des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern haben. Dabei geht das *Struktur-Paradigma* von theoretischen Annahmen zum *Lehren* aus, das *Prozess-Paradigma* untersucht auf einem ähnlichen Weg die Wirksamkeit von Unterricht, dies aber ausgehend von theoretischen Annahmen zum *Lernen* (Seidel, 2014, S. 851). Laut Seidel wirken in Angebots-Nutzungs-Modellen diese beiden Paradigmen integrierend zusammen: Das *Struktur-Paradigma* hat dazu beigetragen, die *Kompetenzstrukturen von Lehrkräften* zu identifizieren und wird auf der Seite des Angebots integriert. In einem gängigen Modell, das aus dem Forschungsprojekt COACTIV stammt, werden vier Kompetenzfacetten einer Lehrkraft unterschieden, das so genannte Professionswissen (fachliches, fachdidaktisches, pädagogisches Wissen), die Motivation einer Lehrkraft, ihre Fähigkeit zur Selbstregulation

sowie ihre Werthaltungen (Baumert & Kunter, 2006). Auf der Seite der Nutzung wurde das so genannte Prozessparadigma integriert, um vor allem kognitive Lernprozesse auf einer tiefenstrukturellen Ebene des Unterrichts und deren Ergebnisse zu beschreiben (Seidel, 2014, S. 860). Daher wird Unterricht – auf der Grundlage des Ansatzes „Choreographies of teaching. Bridging instruction to learning“ (Oser & Baeriswyl, 2001) – oft in zwei verschiedene Ebenen unterschieden: in die Ebene der Sichtstrukturen, dem sog. „planning and processing of teaching“ und in die Ebene der Tiefenstrukturen dem sog. „planning and processing of the learning process“. Unter den Sichtstrukturen des Unterrichts versteht man alle Merkmale, die direkt durch Beobachtung zugänglich sind, zum Beispiel wechselnder Methodeneinsatz oder andere Inszenierungsmuster. Die Tiefenstrukturen sind diejenigen Merkmale, die sich der direkten Beobachtung entziehen, aber in hohem Maße für die Qualität des Unterrichts verantwortlich sind, zum Beispiel in welchem Maße Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts tatsächlich kognitiv aktiv sind oder wie sich die Schülerinnen und Schüler individuell unterstützt fühlen. Beide Paradigmen fokussieren Qualitätsmerkmale eines wirksamen Unterrichts mit dem Ziel, über deren moderierende Funktion den Ertrag der Lernprozesse zu optimieren. Da Angebots-Nutzungs-Modelle aus einer generischen pädagogisch-psychologischen Perspektive entwickelt wurden, enthalten sie bislang weder von Seiten des Strukturparadigmas, noch von Seiten des Prozessparadigmas konkrete fachliche bzw. fachdidaktische Bezüge, obwohl auf beiden Seiten mittlerweile viele fachdidaktische Forschungsarbeiten vorliegen: Von Seiten des Strukturparadigmas existieren inzwischen fachdidaktische Arbeiten vor dem Hintergrund des oben beschriebenen COACTIV Modells und auf der Seite des Prozessparadigmas hat die fachdidaktische Lehr-Lernforschung eine ausgeprägte Tradition. Dennoch findet in Arbeiten zu einem guten und wirksamen Unterricht fachdidaktische Forschung kaum Berücksichtigung, was wir im Folgenden an vier Beispielen schulpädagogischer und pädagogisch-psychologischer Arbeiten verdeutlichen möchten. Wir vergleichen im folgenden Abschnitt die vier einschlägigen Arbeiten von Meyer (2004), Helmke (2012), Hattie (2012) sowie von Oser und Baeriswyl (2001).

Der gute und wirksame Unterricht ohne Fach und ohne Fachdidaktik?

In der folgenden Tabelle vergleichen wir Kriterien guten und effizienten Unterrichts anhand von vier Dimensionen: Gütekriterien (Meyer, 2004), Fächerübergreifende Qualitätsbereiche (Helmke, 2012), unterrichtsbezogene Einflüsse auf die Lernleistung (Hattie, 2012), Sicht- und Tiefenstrukturen von

Unterricht (Kunter & Trautwein, 2013; Oser & Baeriswyl, 2001). Diese vier Dimensionen gehen auf einschlägige Publikationen zur Unterrichtsqualität zurück und markieren den derzeitigen Stand der Diskussion:

Gütekriterien	Fächerübergreifende Qualitätsbereiche	Unterrichtsbezogene Einflüsse auf Lernleistung hoher Effektstärke ($d > 0.6$)	Dimensionen der Sicht- und Tiefenstrukturen
Meyer (2004) Grundlage: vorwiegend theoretisch begründet	Helmke (2012) Grundlage: vorwiegend empirische Studien	Hattie (2012) Grundlage: Metastudie empirischer Metaanalysen	Oser & Baeriswyl (2001) Kunter & Trautwein (2013) Grundlage: vorwiegend empirische Studien
Methodenvielfalt	Angebotsvielfalt	Rhythmisierung Lernende unterrichten Lernende Lautes Denken Concept Mapping Lehren (Vormachen, Einüben) von Strategien	lernunterstützende Unterrichtsmethoden und Sozialformen
Hoher Anteil echter Lernzeit	Klassenführung	Beeinflussung von Verhalten in der Klasse	Klassenführung (Classroom Management) Frühe Einführung von Regeln und Routinen Konsequenter Umgang mit Störungen Gut geplante Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien
Vorbereitete Umgebung	Klarheit und Strukturierung	Klarheit der Lehrperson	
Klare Strukturierung des Unterrichts			
Inhaltliche Klarheit	Aktivierung		Potential zur kognitiven Aktivierung, z. B.
	Schülerorientierung	Kognitive Entwicklungsstufe berücksichtigen Klassendiskussion	Aufgaben, die an Vorwissen anknüpfen Diskurs, der Meinungen der Schüler aufgreift Inhalte, die kognitive Konflikte auslösen
	Kompetenzorientierung	Problemlösendes Lernen Kreativitätsförderung	
Intelligentes Üben	Konsolidierung und Sicherheit	Nachdenken über das eigene Lernen Lerntechniken	
Transparente Leistungserwartungen		Schülererwartungen/ Schüler-Selbstbeurteilung Formative Beurteilungen	
Lernförderndes Klima	Lernförderliches Klima	Positive Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden Regelmäßiges Feedback	Konstruktive Unterstützung z. B. Geduld und ein angemessenes Tempo Konstruktiver Umgang mit Fehlern
	Motivierung	Lernende nicht etikettieren	Freundliche, respektvolle Beziehung
Sinnstiftendes Kommunizieren		Glaubwürdigkeit der Lehrperson	
Individuelles Fördern	Umgang mit Heterogenität	Lernlücken erkennen und schließen Intervention für Lernende mit besonderem Förderbedarf Intervention für Lernende mit hoher Begabung	

Abb. 2: Vergleich der aktuell häufig diskutierten Kriterien für effektiven Unterricht

Was ist guter Unterricht, fragt (Meyer, 2004) im gleichnamigen Buch. Er nennt unter dem Begriff Kriterienmix zehn Merkmale, die einen guten Unterricht auszeichnen (vgl. Abbildung 2). Den Kriterienmix gewinnt Meyer in Absprache mit Kolleginnen und Praktikern als Mischung didaktischer und empirischer Merkmale auf Grundlage einer eigenen normativen Orientierung (vgl. Meyer, 2004, S. 16–17). Der Kriterienmix konzentriert sich auf den überfachlichen Bereich des Unterrichts und zeigt keine Bezüge zu fach-

lichen bzw. fachdidaktischen Merkmalen des Unterrichts. Am Beispiel des Merkmals „Inhaltliche Klarheit“ wird dies deutlich: „Inhaltliche Klarheit liegt dann vor, wenn die Aufgabenstellung verständlich, der thematische Gang plausibel und die Ergebnissicherung klar und verbindlich gestaltet worden sind“ (Meyer, 2004, S. 55).

Helmke (2012) orientiert sich an 10 Merkmalen effektiven Unterrichts (vgl. Abbildung 2), die er aus entsprechenden empirischen Studien gewinnt. Zahlreiche seiner Kriterien sind vergleichbar mit Meyer (2004). Neu können aber drei Kriterien auch der Fachdidaktik zugeordnet werden: *Aktivierung, Schülerorientierung, Kompetenzorientierung*.

Hattie (2012) legt eine Metaanalyse vor und zeigt für Untersuchungen zur Sprache Einflüsse auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler mit relativ hoher Effektstärke ($d > 0.6$). Hierzu zählen *Vokabel- und Wortschatzförderung, wiederholendes Lesen, Lese-Verständnis-Förderung*. Aufgrund mangelnder Daten, also aufgrund des gewählten Designs der Hattie-Studie (Metastudie von Metaanalysen) konnten kaum weitere fachliche und fachdidaktische Einflussfaktoren aufgearbeitet werden.

Aktuelle empirische Studien lassen den vermeintlichen Schluss zu, die diskutierten Kriterien eines wirksamen Unterrichts seien unabhängig voneinander auf den oben beschriebenen sicht- und tiefenstrukturellen Ebenen zu analysieren (vgl. Abbildung 2). Da uns die Unterscheidung dieser beiden unterrichtlichen Ebenen aus fachdidaktischer Sicht sehr wichtig erscheint, kommen wir noch einmal darauf zurück: Die Sichtstrukturen liefern den von der Lehrkraft auch fachmethodisch inszenierten und von außen beobachtbaren Rahmen des Unterrichtens, während die Tiefenstrukturen auch die fachliche Qualität der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten und die tatsächlich stattfindenden fachlichen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler klären (Oser & Baeriswyl, 2001; für einen Überblick vgl. Kunter & Trautwein, 2013). Die Sichtstrukturen geben zwar das Unterrichtsgeschehen vor; insgesamt mehr Erklärungsmacht für die Wirkung des Fachunterrichts scheinen jedoch die Tiefenstrukturen zu haben. Diese sind in den Fachdidaktiken nur teilweise erforscht. Zu diesen Tiefenstrukturen zählen vor allem die Diagnose von domänenspezifischen Schülervorstellungen und die auf diesen diagnostischen Urteilen basierende kognitive Aktivierung und die konstruktive Unterstützung von Lernprozessen.

Gerade hinsichtlich der Fachabhängigkeit zeigen aber aktuelle Forschungsergebnisse, dass durch den Einbezug domänenspezifischer Merkmale noch bedeutsamere Effekte des Unterrichts zu erwarten wären (Baumert & Kunter, 2006; Schroeders, Hecht, Heitmann, Jansen & Kampa, 2013; Törner & Törner, 2010). Seidel und Shavelson (2007) wünschen sich deshalb vermehrte domänenspezifische Forschung: „Researchers might consider investigating

the effects of domain-specific teaching on learning processes and motivational-affective outcomes in more depth than is currently practiced.“ Die vorliegende Studienbuchreihe will gerade dieses Desiderat aufnehmen und das bestehende Wissen zu einem wirksamen Fachunterricht, also der Domänenspezifität der Unterrichtsqualität, zusammentragen. Hierfür wichtig sind vor allem auch erlernbare Lehrkompetenzen, die eine Lehrkraft in die Lage versetzen, ihre beruflichen Anforderungen professionell zu erfüllen.

Resümee

Aus den vorangehenden Abbildungen (1 und 2) entsteht nun ein Überblick über unterschiedliche Kriterien von Unterrichtsqualität aus verschiedenen Perspektiven: Das Angebots-Nutzungs-Modell stellt die Akteure des Unterrichts im Sinne einer angebotsgebenden und einer nutzenden Seite sich ergänzend gegenüber und macht die unterschiedlichen Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit eines „guten“ Unterrichts deutlich. In Abbildung 2 werden unterschiedliche Kriterien von Unterrichtsqualität nebeneinander gestellt, um die Vielfalt der normativen und evidenzbasierten Dimensionen von Unterrichtsqualität aufzuzeigen. Mit dem vorliegenden Band wird nun der Blick auf das Unterrichtsfach Englisch gerichtet, und es werden domänenspezifisch Expertenmeinungen als Antworten auf zehn grundlegende Fragen zur Unterrichtsqualität verdichtet.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Reprint in der Reihe Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik* (Reprints, Band 7). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung* (2. bereinigte Aufl.). *Juventa-Paperback*. Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers: maximising impact on learning*. Abingdon: Routledge.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. überarbeitete Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Ihme, T. A. & Möller, J. (2015). „He who can, does; he who cannot, teaches?“: Stereotype threat and preservice teachers. *Journal of Educational Psychology*, 107, 300–308.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 222–237.

- Kohler, B. & Wacker, A. (2013). Das Angebot-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *Die Deutsche Schule*, 105 (3), 241–257.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Stuttgart: UTB.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Oser, F. & Baeriswyl, F. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In: V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 1031–1065). Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Einleitung und Überblick. In: K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 15–20). Münster: Waxmann.
- Schroeders, U., Hecht, M., Heitmann, P., Jansen, M. & Kampa, N. (2013). Der Ländervergleich in naturwissenschaftlichen Fächern. In: H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 141–158). Münster: Waxmann.
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (6), 828–844.
- Seidel, T. & Reiss, K. (2014). Lerngelegenheiten im Unterricht. In: A. Krapp & T. Seidel (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 253–276). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the last decade: Role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 454–499.
- Törner, G. & Törner, A. (2010). Fachfremd erteilter Mathematikunterricht – ein zu vernachlässigendes Handlungsfeld. *MDMV*, 18, 244–251.

BARBARA PRUSSE-HESS UND MICHAEL C. PRUSSE

WIRKSAMER ENGLISCHUNTERRICHT – EINE EINFÜHRUNG

Was ist wirksamer Englischunterricht? Diese Frage stellen sich nicht nur Englischlehrer/innen, sondern auch Englischdidaktiker/innen, Fachleiter/innen der Referendariatsphase, Praxislehrer/innen und natürlich Lehramtsstudierende. Für die Beantwortung dieser vielleicht wichtigsten Fragestellung für den Unterricht kommen im vorliegenden Buch Expertinnen und Experten zu Wort, die sich über viele Jahre wissenschaftlich oder Tag für Tag in der Schulpraxis mit den Herausforderungen von wirksamem Englischunterricht beschäftigt haben.

Die Auseinandersetzung mit den diesbezüglich entscheidenden Komponenten geschieht in der Folge durch schriftliche Experteninterviews, in denen verschiedene Erkenntnisse aus der Perspektive der Forschung im Bereich der Fachdidaktik Englisch und der Unterrichtspraxis des Faches Englisch zusammengetragen werden. Konkret wurden neun Hochschul-Fachdidaktiker/innen sowie neun Seminarleiter/innen, Praxislehrer/innen und erfahrene Lehrer/innen befragt, wobei mehrere Vertreter/innen der zweiten Gruppe auch in einem kleinen Pensum an einer Hochschule tätig sind bzw. gegen Ende ihrer Unterrichtskarriere den Schritt aus der Schulpraxis an die Hochschule machten. Die gesamte Expertise der Forscher/innen oder der Schulpraktiker/innen mit all ihren Forschungs- und Erfahrungshintergründen kann so in konzentrierter Form abgebildet werden und trägt damit zum besseren Verständnis der Qualität des Englischunterrichts bei. Eine Verdichtung von verschiedenen Einzeluntersuchungen zu wirksamem Unterricht wurde in den letzten Jahren vor allem durch Metastudien (z. B. Hattie, 2009) angestrebt. Ebenso widmen die meisten der in den letzten Jahren im deutschen Sprachraum veröffentlichten Einführungen in die Fachdidaktik Englisch dem Aspekt des wirksamen bzw. guten Englischunterrichts explizit einen Abschnitt oder sogar ein ganzes Kapitel (siehe z. B. Doff & Klippel, 2007, 166–168; Gehring, 2015, 11–27; Grimm, Meyer & Volkmann, 2015, 27–35; Haß, 2006, 186–192; Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2004, 27–33; Thaler, 2012, 34–40). Im vorliegenden Band werden dagegen die Experten und Expertinnen selbst nach ihrer Ergebniseinschätzung der

relevanten Studien und ihren Erfahrungen befragt, um die Essenz von wirksamem Englischunterricht zu ergründen.

Die Erkenntnisse aus den Befragungen werden abschließend in einem Fazitkapitel kategorisiert und vergleichend analysiert. Leser/innen erhalten somit durch dieses Buch ein kompaktes, auf viel Expertenkompetenz basierendes Kompendium für wirksamen Englischunterricht.

In welchem Kontext sind die entscheidenden Faktoren für einen wirksamen Englischunterricht zu suchen? Auf diese Frage gibt es, in Analogie zum im vorhergehenden Kapitel gemachten Bezug zum Angebots-Nutzungs-Modell (Fend, 1998; Helmke, 2003, 2012; Reusser & Pauli, 2003), eine Reihe von Antworten, die aber nun auf die Spezifitäten des Englischunterrichts abgestützt sind. Die fachlichen Merkmale, die Meyer (2004) in seinen Kriterien von gutem Unterricht beiseite schiebt, werden hier ausdrücklich und im Sinn von Shulmans *pedagogical content knowledge* (1987) hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Englischunterricht nachgefragt. Die Ermittlung von Kennzeichen wirksamen Englischunterrichts treibt auch Fachdidaktiker/innen bereits seit geraumer Zeit um und schlägt sich immer wieder in entsprechenden Stellungnahmen nieder. Die folgenden Hinweise mögen, neben den oben aufgeführten Einführungstexten in die Fachdidaktik Englisch, als ausgewählte Orientierungspunkte für eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik dienen.

Die Bedeutung der Lehrperson für die Wirksamkeit des Englischunterrichts wird beispielsweise vom internationalen Englischlehrer/innenverband IATEFL in einem Blumenstrauß von individuellen Einsichten festgehalten (Grundy et al., 2006). Sambanis (2016) konstatiert in einem Interview mit der Zeitung *Tagesspiegel*, dass die Leistungen von Schülerinnen und Schülern zu 39 Prozent durch die Lehrkraft beeinflusst werden. Davon entfallen gemäß ihren Angaben 18 Prozent auf die Gestaltung des Unterrichts und 21 Prozent auf die Persönlichkeit der Lehrkraft, wobei unter letzterem auch die Beziehung zwischen ihr und den Lernenden mitgemeint ist. Im internationalen Kontext postuliert Nation (2007) im Rahmen seiner Aufteilung des Sprachunterrichts in vier ineinandergreifende Stränge zehn Prinzipien als Leitlinien für einen erfolgreichen Englischunterricht, die im Hinblick auf Innovation als Erkenntnisstand in Sachen „Englisch lernen und lehren“ zu berücksichtigen sind. Das *Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung*, oft besser bekannt unter dem Akronym EPOSTL (Newby et al., 2007), gliedert die Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen in sieben Bereiche und stellt den zukünftigen Lehrer/innen ein Reflexionsinstrument zur Selbstbeurteilung zur Verfügung. Implizit zielt das Erreichen dieser umfassenden Kompetenzen auf das Erteilen von wirksamem Fremdsprachenunterricht. Bezogen auf den Englischunterricht in Deutschland formulierte Knapp zu Beginn des

neuen Millenniums in einer Publikation des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen insgesamt 21 Thesen über „Aspekte guten Englischunterrichts“ (2000). Die gleiche Frage beschäftigte natürlich auch die Forscher/innen im Rahmen der DESI-Studie (Helmke et al., 2008). In dieser Untersuchung lag der Fokus auf dem modernen kommunikativen Englischunterricht, dessen Güte bzw. Wirksamkeit z. B. an Kriterien wie längeren sprachlichen Schüleräußerungen anstelle von Ein-Wort-Sätzen oder an der Verwendung von Englisch als Verkehrssprache im Unterricht gemessen wurde (2008, 382–383). Wenig überraschend sind im Rahmen dieser Studie auch Feststellungen, dass das Hörverstehen schlechter ist, wenn im Englischunterricht häufig Deutsch gesprochen wird (2008, 392).

Im Gegensatz zu anderen Schulfächern, die sich z. T. erst in jüngerer Zeit mit der Kompetenzorientierung auseinandersetzen, wird der Englischunterricht aufgrund der Arbeiten von Chomsky (1965) und Hymes (1972) schon seit geraumer Zeit durch die Kompetenzdiskussion geprägt (vgl. Rohde, 2014, 105–106). Während Chomsky die Unterscheidung zwischen *competence* und *performance* beschrieb (1965, 4), führte Hymes als Reaktion auf diese Darstellung die grundlegende Definition von kommunikativer Sprachkompetenz ein, und zwar mit dem Verweis auf das gleichzeitig mit der Sprache erworbene Wissen eines „normalen“ Kindes über „when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner“ (1972, 277). Ein bedeutsamer nächster Schritt erfolgte im Auftrag des Europarats durch die Definition des *Threshold Levels* (Van Ek & Alexander, 1975). Beim Definieren dieses heute besser als „B1“ bekannten Niveaus wurde das Schwergewicht auf sprachliche Verständigung gelegt: „... all member states of the Council of Europe recognize at least one common aim, which is the ability to use the foreign language in one way or another“ (Van Ek, 1977, 1–2; Hervorhebung hinzugefügt). Hier wird der Fokus auf den kommunikativen Gebrauch der Sprache explizit festgehalten. In der Folge haben sich die europäischen Staaten politisch das Ziel gesetzt, dass der Kontinent zusammenwächst und deshalb Konzepte wie die individuelle Mehrsprachigkeit (*plurilinguisme*) und die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit (*multilinguisme*) entwickelt, aufgrund deren Umsetzung es den Bürgerinnen und Bürgern möglich sein soll, sich innerhalb Europas für persönliche und berufliche Zwecke möglichst frei zu bewegen. Die Basis dafür ist der *Gemeinsame Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS; Europarat, 2001), der den Spracherwerb, den Sprachengebrauch und die Sprachbeherrschung transparent in Kompetenzen fassbar und über die Sprachen hinweg vergleichbar macht (siehe Caspari et al., 2012). Bereits in den ersten Forschungsarbeiten, die dem GERS zugrunde liegen, wird die Kompetenzorientierung angedeutet: „The basic characteristic of the model used in our definition is that it tries

to specify foreign language learning ability as *skill* rather than knowledge“ (Van Ek, 1977, 5; Hervorhebung hinzugefügt). Der GERS bildet sowohl in Deutschland die Basis für die nationalen Bildungsstandards (seit 2004) wie auch in Österreich für die Bildungsstandards (2009). Das gleiche gilt auch für die Schweiz, in der die nationalen Bildungsziele (Grundkompetenzen) 2011 verabschiedet wurden. Mit diesem Paradigmenwechsel hin zu kommunikativen Sprachkompetenzen und der sich daraus ergebenden *output*-Fokussierung sollte gleichzeitig ein Wandel von der Defizitorientierung (mit ihrem Hauptaugenmerk auf Fehlern und Mängeln im Wortschatz und der Grammatik) zu einer Lösungsorientierung (erfolgreiches Vermitteln der Sprechabsicht) einhergehen. Allerdings ist diese Entwicklung bei den Hauptakteuren im Englischunterricht, den Lehrerinnen und Lehrern, teilweise bis heute noch nicht angekommen, wie verschiedene Besuche in Klassenzimmern zeigen (vgl. auch Doff und Trautmann, 2010). Die zunehmende Heterogenität der Lernenden, bedingt durch ihre sehr unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen, erweist sich zudem für zahlreiche Lehrer/innen als herausfordernde Aufgabe in der Umsetzung von wirksamem Englischunterricht. Bei der Bewältigung dieser Problematik wäre eben diese Hinwendung zur Lösungsorientierung ein erster richtungsweisender Schritt. Dazu benötigen Lehrpersonen diagnostische Kompetenz und, damit verknüpft, die Fähigkeit ihre Schüler/innen mittels formativer Rückmeldungen (*formative feedback*) gezielt zu fördern (vgl. z. B. Haller & Zürn, 2016, 213–214).

Der Fokus auf den kommunikativen Gebrauch der Fremdsprache Englisch hat auch den internationalen Sprachtests eine wachsende Bedeutung verschafft, da sie genau diese kommunikativen Kompetenzen nach Niveaus differenziert zertifizieren. Eine Reihe von Anbietern – insbesondere der *Educational Testing Service* (ETS) in Princeton und die Universität Cambridge mit ihrem kommerziellen Ableger, *Cambridge English* – beurteilen die Kompetenzen Fremdsprachiger seit mehr als siebzig (ETS) bzw. hundert Jahren (Cambridge). Diese Examen werden laufend an neue Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung angepasst. Während zum Beispiel die erste Prüfung für das *Cambridge Certificate of Proficiency in English* (1913) vor allem Übersetzungen aus dem Englischen in die Muttersprache und umgekehrt, Phonetik, Grammatik, Diktate und einen Aufsatz beinhaltete (Weir, 2013, 3), findet sich heute die folgende Aufteilung der geprüften Kompetenzen: Leseverstehen, *Use of English* (grammatikalische Strukturen und Vokabular), Schreiben, Hörverstehen und Sprechen. Die Berücksichtigung dieser Kompetenzkategorien in den internationalen Examen hat aufgrund derer Reputation und breiten Anerkennung einen wesentlichen Einfluss auf die Fachdidaktik Englisch im deutschen Sprachraum.

Ein wirksamer Englischunterricht an Schulen in den deutschsprachigen Ländern Europas muss sich also dementsprechend in einem Spannungsfeld bewegen, das einerseits die Tradition des Englischunterrichts in der obligatorischen Schule umfasst – inzwischen ergänzt durch einen frühen Start (Primarstufe) – und andererseits den *backwash* Effekt der Entwicklungen im Bereich der europäischen Zusammenarbeit (GERS) und der internationalen Sprachzertifikate einbezieht. Im Gegensatz zum klar definierten Alterssegment der institutionalisierten Schule adressieren die Anbieter der internationalen Sprachzertifikate alle Altersgruppen und möchten diesen in Intensivkursen im Sprachgebiet oder aber in berufsbegleitenden Kursen Englisch beibringen beziehungsweise die Englischkompetenzen auf ein höheres Niveau anheben. Die Fachdidaktik Englisch wird zudem durch Erkenntnisse aus dem Bereich des Zweitsprachunterrichts in den englischsprachigen Ländern (*English as a second language*, ESL) beeinflusst, der insbesondere dort von Bedeutung ist, wo Gesellschaften mit einer großen Zahl von Migranten und Migrantinnen konfrontiert sind bzw. mit vielen Besucher/innen, die sich im Land für einen Sprachkurs aufhalten.

Bei der Frage nach wirksamem Englischunterricht stoßen interessierte Leser/innen rasch auf die Kontroversen, die in der Fachdidaktik Englisch aufgrund neuerer Ansätze und der Entwicklung der englischen Sprache innerhalb und außerhalb der Schule diskutiert werden. Dazu gehört beispielsweise das Konzept von ELF (*English as a lingua franca*), das sich auf die Tatsache abstützt, dass Englisch mittlerweile von mehr Personen als Zweitsprache verwendet wird als es Personen mit Englisch als Erstsprache gibt. Eine von ELF-Anhänger/innen geforderte „Abkoppelung“ von den englischsprachigen Kulturen sowie Anpassungen – in anderen Worten: Vereinfachungen – bei Strukturen (Grammatik, Wortschatz) provoziert Widerspruch und führt zu Meinungsverschiedenheiten. Im Weiteren ist auch der kommunikative Fremdsprachenunterricht mit dem Primat der Kommunikation zum Teil immer noch umstritten, ungeachtet der Tatsache, dass der breit akzeptierte GERS diese Ausrichtung ins Zentrum stellt. Die ebenfalls auf dem kommunikativen Ansatz basierende Aufgabenorientierung (*task-based language learning*, TBLL) gibt desgleichen immer wieder Anlass zu fachlichen Diskussionen. Schließlich ist auch die Frage des bilingualen Sach- und Fachunterrichts eine strittige: Der Erwerb der englischen Sprache soll dabei primär auf dem Lernen in echter Kommunikation beruhen, in der die Bedürfnisse der Lernenden und die Handlungsorientierung im Zentrum stehen und nicht die grammatikalische Progression (Coyle et al., 2010). Während Befürworter/innen den Nutzen der Fokussierung auf den Inhalt betonen (der Spracherwerb erfolgt sozusagen nebenbei), heben Skeptiker/innen Beispiele von sprachlicher Fossilierung hervor und unterstreichen die Notwendigkeit von

intensiver Arbeit an der Sprache im „reinen“ Englischunterricht. In seiner Kritik an den überhöhten Erwartungen an den bilingualen Sachfachunterricht weist z. B. Appel im Weiteren darauf hin, dass „Sprache nicht ohne kulturellen Kontext existiert und gelehrt werden kann“ (2011, 87) und dass somit ein Konzept wie ELF nicht nur für den Englischunterricht generell, sondern auch für den bilingualen Sach- und Fachunterricht problematisch sein kann, da die englischsprachige Kultur mit dem Verständnis von Sachverhalten wie auch mit der Denkweise unmittelbar verbunden ist (ein anschauliches Beispiel dafür ist die unterschiedliche Darstellung historischer Ereignisse in deutschen respektive englischen Geschichtsbüchern). Die Debatten über die Effektivität von bilinguaalem Sach- und Fachunterricht (*content and language integrated learning*, CLIL) sowie um die Bedeutung der kulturellen Bezüge im Englischunterricht sind der Anlass für die fachspezifischen Fragen acht und neun im Fragekatalog, der den Interviewten vorgelegt wurde, und der sich auch am Ende dieser Einführung findet.

Ebenfalls engagiert diskutiert werden die Bezugswissenschaften der Fachdidaktik Englisch – sind nun die angewandte Linguistik und die Diskursanalyse von größerer Bedeutung für die Ausbildung von Englischlehrerinnen und -lehrern oder konstituieren Literatur- und Kulturwissenschaften den wesentlichen Zugang für wirksamen Englischunterricht? Zudem lädt die weitläufige Verbreitung der englischen Sprache in den neuen Medien Englischlehrer/innen dazu ein, dieses Angebot auch für das Klassenzimmer zu nutzen, ein Einbezug, der nicht immer unumstritten ist. Unbestritten ist hingegen, dass der Englischunterricht sich insbesondere dadurch auszeichnet, dass er sowohl Medium als auch Lerngegenstand ist – dies im Gegensatz zu allen nicht-fremdsprachlichen Fächern, in denen Sprache ein Vehikel für die Kognition ist und medial eingesetzt wird, um Probleme zu lösen (Rohde, 2014; Weskamp, 2009).

Neben diesen kontrovers diskutierten Fragen nach den Kriterien von Wirksamkeit von Englischunterricht gibt es für die Vergleichbarkeit der Stellungnahmen im vorliegenden Band eine zusätzliche Herausforderung: Die unterschiedlichen Traditionen in den einzelnen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland, in den Kantonen der Schweiz wie auch den Bundesländern Österreichs haben dem Fach entsprechend unterschiedliche Ausgangslagen beschert, die sich z.B. in Lehrmitteln, Lehrplänen und zu erreichenden Standards abbilden.

Welche Folgerungen ergeben sich nun aufgrund dieser Auslegeordnung für einen wirksamen Englischunterricht? Es kann und soll nicht darum gehen, neue oder alte fachdidaktische Gräben (wieder) aufzureißen. Die sehr eng an der Unterrichtswirklichkeit orientierten Fragen, die den Expertinnen und Experten gestellt werden, sollen dafür sorgen, dass der Fokus auf dem