

**Einsatz von Dialog- und Rollenspielaufgaben in Klasse 6:  
Entwicklung eines Konzepts zur Förderung der Fertigkeit  
Sprechen in Verbindung mit dem Lehrwerk *English G 2000***

Christoph Reuter

Lehramt für die Sekundarstufe I/II: Englisch/Geschichte

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	2
2	Die Fertigkeit Sprechen zwischen fachdidaktischem Anspruch und schulischer Wirklichkeit	3
2.1	Das Konzept der kommunikativen Kompetenz als Ziel konkreter Unterrichtspraxis	4
2.2	Die Fertigkeit Sprechen – eine Systematisierung	9
3	Ein Konzept zur Förderung der Fertigkeit Sprechen in Klasse 6	11
3.1	Fachdidaktische Schwerpunktsetzungen	11
3.2	Der Einsatz von Dialog und Rollenspiel: Eine Sequenz von Übungsformen	13
3.2.1	Dialog- und Rollenspielübungen ohne kreative Sprachproduktion	14
3.2.2	Dialog- und Rollenspielübungen mit kreativer Sprachproduktion	18
3.2.2.1	Der Aufgabentyp des Informationsaustauschs	19
3.2.2.2	Der Aufgabentyp des themengebundenen Gesprächs	26
4	Dialog- und Rollenspielübungen in der Praxis: Eine erste Bewertung	28
5	Schluss	30
	Literaturverzeichnis	32
	Anhang	

## 1 Einleitung

„I hear, and I forget,  
I see, and I remember,  
I do, and I understand.”

Obschon es sich bei diesem Zitat um einen gut 2500 Jahre alten Aphorismus des chinesischen Philosophen Konfuzius handelt, veranschaulicht es prägnant ein Grundprinzip moderner Fremdsprachendidaktik, wonach es ein eindeutiger Handlungsbezug ist, der den Erfolg fremdsprachlichen Lernens begründet (Edelhoff 1996<sup>2</sup>: 62f.). Hierunter ist zu verstehen, dass Schülerinnen und Schüler<sup>1</sup> lernen, mittels rezeptiver Verstehenshandlungen und aktiver Sprachproduktion Kenntnisse über das komplexe System fremdsprachlicher Kommunikation zu erwerben und zugleich praktisch anzuwenden, wobei der Ausdruck eigener kommunikativer Bedürfnisse und die sach- und situationsgemäße Auseinandersetzung mit den jeweiligen Inhalten einen höheren Stellenwert genießen als der Aspekt vollständiger sprachlicher Korrektheit (Piepho 1996<sup>2</sup>: 8-10).

Was die Umsetzung dieser Zielvorgabe anbetrifft, so ergeben sich für die Schüler insbesondere im mündlichen Sprachgebrauch einige Schwierigkeiten. Unabhängig von der jeweiligen Jahrgangsstufe übersteigt bei vielen Redeanlässen die Komplexität der Gedanken und Sprechabsichten die Möglichkeiten der Schüler, diese adäquat in der Fremdsprache zu übermitteln - zumindest dann, wenn ein spontaner Redebeitrag gefordert ist. Dies ist darauf zurückzuführen, dass ein erhöhter Zeitdruck besteht, sich zu äußern, während der länger andauernde Prozess des Schreibens Gelegenheit gibt, z.B. Sachverhalte zu überdenken und Hilfsmittel wie Wörterbücher zu Rate zu ziehen. Schüler in höheren Jahrgängen verfügen bereits über ein Grundrepertoire von Redemitteln, mit dem zumindest elementare mündliche Kommunikation gesichert ist; im Anfangsunterricht der Orientierungsstufe befinden sich diese Grundkenntnisse zu Sprachsystem und Sprachverwendung noch im Aufbau, was neben der inhaltlichen, lexikalischen und grammatischen Dimension zudem das von der Muttersprache abweichende englische Lautsystem einschließt.

Im Rahmen erster Unterrichtserfahrungen in Klasse 6 konnte ich jedoch feststellen, dass ungeachtet dieser sprachlichen Schwierigkeiten ein großes Bedürfnis bei den Schülern besteht, ihre Gedanken mündlich in den Unterricht einzubringen. Dies geschah vor allem dann, wenn sich für die Schüler über die im Lehrwerk aufgeworfenen Themen Bezüge zu ihrer eigenen Lebenswirklichkeit herstellen ließen,<sup>2</sup> selbst wenn sie auch hier sehr schnell an ihre sprachlichen Grenzen stießen. Zugleich zeigte sich in der Verwendung des an meiner Ausbildungsschule eingeführten Lehrwerks *English G 2000*, dass dessen über weite Strecken an der Vermittlung grammatischer Formen

---

<sup>1</sup> Im Folgenden werden der sprachlichen Kürze halber die männlichen oder geschlechtsneutralen Substantivformen verwendet.

<sup>2</sup> In Unit 3 von *English G 2000 A2* regten z.B. Sprechansätze zu Vorlieben bei Essen und Getränken, der Gestaltung von Partys oder lokalen Festivitäten die Mitteilungsbereitschaft der Schüler an.

orientierte Konzeption die Integration mitteilungsbezogener Unterrichtsphasen erschwerte. Um diesem Defizit Rechnung zu tragen und die Gesprächskompetenz der Schüler frühzeitig weiterzuentwickeln, soll in dieser Arbeit ein innovativer Ansatz entwickelt werden, mithilfe verschiedener Typen von Dialogübungen und Rollenspielen Fertigkeit Sprechen zu fördern.

Zu Beginn ist es jedoch erforderlich, den theoretischen Bezugsrahmen zu erläutern, auf den sich die im zweiten Teil der Arbeit skizzierten Konzeption bezieht. Als fachdidaktische Leitidee wird daher in einem ersten Schritt der Begriff der „kommunikativen Kompetenz“ erläutert, der seit den 1970er Jahren die Fremdsprachendidaktik prägt und in den Lehrplänen seinen Niederschlag gefunden hat. In Auseinandersetzung mit der von mir beobachteten Unterrichtswirklichkeit werden anschließend einige weitere Grundannahmen hinsichtlich der Fertigkeit Sprechen erläutert. Darauf aufbauend befasst sich der zweite Teil dieser Arbeit mit dem Entwurf eines Konzepts, das über mitteilungsbezogene Übungsphasen die Schüler an das freie Sprechen heranzuführen sucht. In Anlehnung an *English G 2000 A2* werden Übungstypen in ihren Vor- und Nachteilen diskutiert, innerhalb eines Systems von Kommunikationsübungen verortet und an Beispielen aus den Lektionen 5 und 6 illustriert. Da die Erprobung einzelner Aufgabentypen integriert in die normale Lernprogression erfolgte, kann aufgrund des begrenzten Beobachtungszeitraums in der abschließenden Evaluation nur ein vorläufiges Fazit gezogen werden, was den Erfolg und die Effektivität des hier entwickelten Förderkonzepts betrifft.

## **2 Die Fertigkeit Sprechen zwischen fachdidaktischem Anspruch und schulischer Wirklichkeit**

Angesichts der im Lehrplan dargelegten Zielsetzung des Englischunterrichts, Schülerinnen und Schüler im Laufe der Sekundarstufe I in wachsendem Umfang „zur Kommunikation in der englischen Sprache“ (Richtlinien und Lehrpläne: Englisch 1993: 37) zu befähigen, erscheint es bedenklich, dass in vielen von mir beobachteten Lerngruppen bis hin zur Oberstufe sich zahlreiche Schüler mündlich oftmals nur auf elementarem Niveau mit einem sehr begrenzten Basiswortschatz verständigen können. Diesem Defizit in der mündlichen Sprachproduktion, das sich insbesondere in frei formulierten Beiträgen, die über einen Einzelsatz hinausgehen, zeigt, kann m.E. nur dadurch begegnet werden, dass die Schüler bereits von den Jahrgangsstufen 5 und 6 an zu möglichst eigenständiger mündlicher Sprachverwendung angehalten werden. Dies setzt voraus, dass außer der Vermittlung grundlegender Kenntnisse in Grammatik, Wortschatz und Aussprache die vier Grundfertigkeiten des Hörens, Lesens, Schreibens und Sprechens als ebenso wichtige Unterrichtsgegenstände begriffen werden, um die Anwendung der systematischen Kenntnisse und damit produktives Sprachhandeln zu ermöglichen. Obschon die diesbezügliche Zielvorgabe der Kommunikationsfähigkeit

den Austausch mittels des geschriebenen wie des gesprochenen Worts einschließt und das didaktische Ideal der eines integrativen Ansatzes unter Einbezug aller Fertigkeiten ist (Brown 1994: 217ff.), verdient innerhalb der vier Grundfertigkeiten m.E. jedoch das Sprechen besonderes Augenmerk. Dies gründet sich vor allem auf die bereits erwähnte Diskrepanz zwischen meinen Unterrichtsbeobachtungen in Klasse 6 sowie dem Bestreben modernen Englischunterrichts, dass die Schüler selbst mit geringen sprachlichen Mitteln möglichst viel erreichen sollen (Edelhoff 1996: 43). Da dieser Anspruch auf dem Konzept der „kommunikativen Kompetenz“ beruht, sollen deren Implikationen für die Unterrichtsgestaltung, speziell mit Blick auf die Förderung des Sprechens, nun näher betrachtet werden.

## **2.1 Das Konzept der kommunikativen Kompetenz als Ziel konkreter Unterrichtspraxis**

Seit den Siebzigerjahren wird die englische Fachdidaktik vor allem vom „kommunikativen Ansatz“ bestimmt, dessen Hauptforderung nach „kommunikativer Kompetenz als übergeordnetem Lernziel im Englischunterricht“ (Piepho 1974: 7ff.) mittlerweile im Lehrplan Englisch fest verankert ist (Richtlinien und Lehrpläne: Englisch 1993: 37f.). Darüber hinaus hat er sich als sehr flexibel in der Integration jüngerer didaktischer Ansätze erwiesen, z.B. was Handlungsorientierung, Lernerautonomie und interkulturelles Lernen betrifft (Edelhoff 1996: 43ff.). Kommunikative Kompetenz bezieht sich dabei auf die Beherrschung verschiedener sprachlicher Fertigkeiten, die erforderlich sind, Interaktion mittels Sprache erfolgreich zu meistern. Dies setzt jedoch nicht allein die Beherrschung von Wortschatz, Aussprache und grammatischen Strukturen im Sinne einer „Kommunikationsfähigkeit“<sup>3</sup> zur Produktion linguistisch korrekter Aussagen voraus, sondern wird vielmehr flankiert durch weitere Fertigkeiten, nämlich die strategische, soziolinguistische, pragmatische und Diskurskompetenz.<sup>4</sup> Während die Vermittlung grundlegender grammatischer und lexikalischer Begriffe und Strukturen im Sinne linguistischer Kompetenz offenkundig im 5. und 6. Schuljahr erfolgt, ist zu überlegen, inwieweit die anderen Teilaspekte der „kommunikativen Kompetenz“, die auf die Mitteilungsbedürfnisse der Sprecher zielen, in vollem Umfang Eingang in den Anfangsunterricht finden, wenngleich die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kommunikation in einer fremden Sprache (Richtlinien und Lehrpläne: Englisch 1993: 37) als oberstes Lernziel eben dies garantieren sollte.

So werden die Schüler durchaus im Rahmen ihrer sprachlichen Möglichkeiten bereits mit soziolinguistischen und pragmatischen Anforderungen konfrontiert. Sie erlernen elementare sprachliche Mittel, um zum einen soziale Beziehungen mithilfe der

---

<sup>3</sup> „Kommunikationsfähigkeit“ ist hier als rein formale Sprachbeherrschung im Vergleich zum umfassenderen Konzept der „kommunikativen Kompetenz“ zu verstehen (Gehring 1999: 112).

<sup>4</sup> Der Begriffsgebrauch und die Abgrenzung der Termini erfolgt nicht immer einheitlich, vgl. hierzu Weskamp 2001: 65 sowie Scarcella und Oxford 1992: 67ff.

Fremdsprache herzustellen, z.B. durch Begrüßungen und einfache Fragen nach Name, Alter und Herkunft, und zum anderen allgemein ihre eigenen Sprechabsichten mit entsprechenden Redemitteln zu verwirklichen, z.B. im *classroom discourse* zur Klärung von Aufgabenstellungen und Arbeitsorganisation. Allerdings stellt sich zu diesem frühen Zeitpunkt des Englischunterrichts die Frage, inwieweit die Schüler bereits bewusst ein der jeweiligen Sprachsituation angemessenes Redemittel auswählen können, selbst wenn eingängige Beispiele wie der Unterschied zwischen *I want to* und dem höflichen *I'd like to* sowie die adressatengemäße Verwendung von Begrüßungen wie *Hi!* und *Good morning!* bereits angesprochen werden sollten.

Schließlich beinhaltet kommunikative Kompetenz Strategien, mit deren Hilfe Lerner auch längere und komplexere Sprachhandlungen strukturieren sowie Verständnisprobleme und Sprachlücken kompensieren können (strategische bzw. Diskurskompetenz), wobei diese Teilaspekte der kommunikativen Kompetenz sehr deutlich auf mündliche Sprachverwendung abzielen und deren Stellenwert unterstreichen. Da die Anwendung kommunikativer Strategien, z.B. *turn-taking* und Eröffnen und Schließen eines Gesprächs, jedoch längere Phasen freien Sprechens voraussetzt (Vollmer 1998: 237f.), erscheinen mir diese für Klasse 6 zu vernachlässigen, da die Schüler aufgrund ihres noch begrenzten Sprachschatzes meist nur kurze mündliche Beiträge formulieren können. Eine Ausnahme bilden hingegen die kompensatorischen Strategien, die die Schüler bereits dadurch erwerben, dass sie beispielsweise Wortbedeutungen aus dem Kontext erschließen, bei Ausdrucksschwierigkeiten Paraphrasen verwenden bzw. die ursprünglich intendierte Aussage dem eigenen Aktivwortschatz anpassen. Insgesamt bleibt jedoch ungewiss, inwieweit die Teilkompetenzen der hier skizzierten „interaktiven Gesprächsfähigkeit“ den Schülern in ausreichendem Maß transparent und einsichtig vermittelt werden können.

Aufgrund der Zielsetzung, Schülern anhand ansprechender Themen kommunikatives Handeln von wachsender Komplexität zu ermöglichen, verliert das Prinzip der grammatischen Progression sein traditionelles Monopol zur Strukturierung des Lehrgangs. Statt dessen sollte sich der Aufbau kommunikativen Englischunterrichts parallel zur grammatischen Progression aus den steigenden Kommunikationsbedürfnissen der Lerner und den dafür erforderlichen Redemitteln ableiten.<sup>5</sup> Dies bedeutet jedoch nicht, dass kommunikative Kompetenz ausschließlich auf mündliche Sprachhandlungen abzielt, sondern auf der Fertigkeitsebene ebenso Hör- und Leseverstehen und schriftliche Kommunikation (Council of Europe 2001: 57ff.) mit einschließt. Anders ließen sich Materialien für konkrete Sprechanlässe kaum auswerten

---

<sup>5</sup> Im Sinne einer Parallelprogression argumentiert Pauels 1995<sup>3</sup>: 236, für eine an kommunikativen Fertigkeiten ausgerichtete Progression und ihre Probleme siehe Piepho 1996<sup>2</sup>: 8f. Eine abgestufte Progression der Redemittel, z.B. gestuft nach Schwierigkeit und Bedarf der Schüler, lässt sich weniger eindeutig herleiten, da sie anders als bei Grammatik und Vokabular nicht auf empirisch fundierte Entwicklungsstufe in der systematischen Sprachbeherrschung zurückgreifen kann.

und weiterverarbeiten. Somit kennzeichnet das Sprechen nicht nur Sprachbeherrschung, Umsetzung von Sprechabsichten, Angemessenheit des Ausdrucks und adressatengerechte Strukturierung der Aussagen, zumal diese in ähnlicher Weise auch auf schriftliche Äußerungen anwendbar sind. Vielmehr treten noch der interaktive Aspekt der Kommunikation und damit verbundene Kriterien, z.B. *turn-taking* und die unmittelbare Koordination von Hörverstehen und eigener Sprachproduktion, hinzu.<sup>6</sup>

Sprechen erfolgt demnach im Verbund mit den anderen Grundfertigkeiten, speziell Hör- und Leseverstehen. So nimmt es nicht wunder, dass die mündliche Dimension kommunikativer Kompetenz weniger in den eher additiven Ausführungen zur Fertigkeit Sprechen beschrieben wird, sondern vielmehr bezogen auf die rezeptive wie produktive Arbeit mit Texten (Richtlinien und Lehrpläne: Englisch 1993: 50ff., 71f.), was den hohen Stellenwert medial vermittelten Sprachgebrauchs für den Englischunterricht unterstreicht. Dieser ermöglicht es nämlich in besonderer Weise, den zielsprachlichen Kontext in den Unterricht hineinzuholen und als Sprech Anlass zu nutzen (Brusch und Caspari 1998: 169). Um der Gefahr zu entgehen, den Anfangsunterricht allein in den Dienst der Vermittlung sprachlicher Strukturen zu stellen, sollen „von Beginn an“ bei den Schülern Fertigkeiten sowohl des Verstehens als auch der eigenen Produktion von Texten gefördert werden, die „in der kommunikativen Wirklichkeit Bedeutung“ haben (Richtlinien und Lehrpläne: Englisch 1993: 50 und 53). Dies bedeutet konkret, dass Schüler der Klassen 5 und 6 lernen, sich in grundlegenden Alltagssituationen wie Einkauf und Schule sprachlich zu äußern (Ebd.: 71), wobei sich diese Handlungszusammenhänge entweder aus der konkreten Unterrichtssituation ergeben oder im Klassenraum über Medien angestoßen werden. Außer dieser Alltagsorientierung bedeutet die Ausrichtung an „kommunikativer Wirklichkeit“ mit Blick auf die Unterrichtsgestaltung, dass den Schülern wie in realen Gesprächssituationen Gelegenheit gegeben werden sollte, eigene Gedanken zu entwickeln und zu verbalisieren. Um Bedeutung und Sinn des Gesagten zu würdigen, sollte das Kriterium völliger formaler Richtigkeit an dieser Stelle hinter die Inhaltsebene zurücktreten.

Diese Zielsetzungen kommunikativen Fremdsprachenunterrichts treffen allerdings auf eine Unterrichtswirklichkeit, in der dem mitteilungsbezogenen Sprechen aus verschiedenen Gründen enge Grenzen gesetzt sind. Unter dem Druck eines umfangreichen grammatischen Pensums für die Orientierungsstufe (Richtlinien und Lehrpläne: Englisch 1993: 79f.) trat in der von mir beobachteten Unterrichtspraxis die inhaltliche Auseinandersetzung phasenweise deutlich hinter die Vermittlung des Sprachsystems zurück. Um die für zusammenhängende sprachliche Äußerungen notwendigen Grundlagen bewusst zu machen und zu festigen, erscheint mir eine Fokussierung auf die

---

<sup>6</sup> Unmittelbare Interaktion wird schriftlich nur selten, z.B. in einem Internetchat, erreicht.

sprachliche Form bis zu einem gewissen Grad als sinnvoll.<sup>7</sup> Überdies kann ohne ein Mindestmaß an sprachlicher Richtigkeit selbst auf einem niedrigen Niveau keine erfolgreiche Verständigung erfolgen. Derartigen Beobachtungen trägt auch die fachdidaktische Literatur Rechnung, die eine inhaltlich geleitete Unterrichtsgestaltung kommunikativer Prägung durch Phasen gezielter Konzentration auf die sprachliche Form ergänzt sehen will (Nunan 1989: 13). Allerdings darf diese Legitimation formorientierter Phasen nicht dazu führen, dass die beiden Lernziele sprachlicher Richtigkeit (*accuracy*) und Gewandtheit (*fluency*) in ein solches Ungleichgewicht geraten, dass die Unterrichtsgestaltung nicht mehr aus Inhalten und Themen abgeleitet wird und somit Sprachverwendung nicht mehr primär über einen bedeutungsvollen Kontext erfolgt (Edelhoff 1978: 55f.).<sup>8</sup>

Hier zeigt sich ein Grundproblem des von mir beobachteten Anfangsunterrichts, das unabhängig von der konkreten Lerngruppe zu bestehen und die mündlichen Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler zu beeinflussen scheint. Der Anspruch, die Schüler innerhalb der ersten zwei Lernjahre mit einem Grundbestand grammatischer Strukturen auszustatten, sorgt dafür, dass sprachliche Richtigkeit zum alles bestimmenden Leitprinzip des Unterrichts zu werden droht. Als Konsequenz ergibt sich, dass bestimmte Arbeitsformen bevorzugt werden, die die Gelegenheit zu mündlicher Sprachanwendung stark reduzieren. So erfolgt in *English G 2000 A2* die Festigung grammatischer Strukturen in den Practice-Teilen sowie dem Workbook vielfach mithilfe von *drill patterns* und geschlossenen Aufgabenstellungen, in denen die Schüler genötigt sind, gezielt die grammatischen Strukturen anzuwenden, ohne dass dies stets durch eine entsprechende situative Einbettung oder kommunikative Situation hinreichend motiviert wäre.<sup>9</sup> Deshalb taugen die fast ausschließlich schriftlich zu bearbeitenden Übungen auch kaum als Modell für eigenständige sprachliche Äußerungen der Schüler.

Die Herangehensweise, Grammatik eher mechanisch und isoliert zu üben, statt diese über den Inhalt anzubahnen und nach Möglichkeit auch innerhalb eines inhaltlich aussagekräftigen Rahmens zu festigen, widerspricht dabei nicht nur der allgemeinen Konzeption kommunikativer Didaktik, sondern auch Erkenntnissen der jüngeren Spracherwerbsforschung. Beide halten Instruktion zwar für förderlich, sich eine Fremdsprache anzueignen und ihrer Regeln bewusst zu werden, sehen jedoch zugleich im Sprachunterricht Prozesse am Werk, die dem natürlichen Erst- und Zweit-

---

<sup>7</sup> Unterschiede zwischen *going to*- und *will-future* lassen sich z.B. von den Schülern nur schwerlich intuitiv erfassen und bedürfen der Bewusstmachung ebenso wie des gezielten Übens.

<sup>8</sup> Mangels umfassender empirischer Untersuchungen stehen diese eigenen Unterrichtsbeobachtungen jedoch unter einem gewissen Vorbehalt hinsichtlich ihrer Verallgemeinerbarkeit.

<sup>9</sup> Dieser Charakterisierung entsprechen zahlreiche Übungen des P-Teils sowie des Workbooks, z.B. Lückentexte wie 6P2 und 6P5, inhaltlich unverbundene Anwendung schematischer Satzmuster wie 6P1 und 6P7 (*English G 2000 A2* 1998: 94ff.). Auch wenn derartige Übungen dazu beitragen können, bestimmte Strukturen einzuschleifen und zu automatisieren, neigen Schüler dazu, diese Aufgaben unreflektiert und damit ohne inhaltlichen Bezug und bisweilen fehlerhaft zu erledigen.



spracherwerb ähneln, z.B. hinsichtlich der Reihenfolge, mit der grammatische Phänomene erworben werden.<sup>10</sup>

Daher sollte den Schülern möglichst authentische Sprachverwendung ermöglicht werden, z.B. in der Kommunikation zwischen Schülern und Lehrer zur Organisation des Lernprozesses und zur Bewältigung des schulischen Alltags. Gerade dieser *classroom discourse* eröffnet den Beteiligten die Chance, tatsächlich „alltagsbezogen“, wie es die Richtlinien für die Klassen 5 und 6 vorsehen (Richtlinien und Lehrpläne: Englisch 1993: 67ff.), in für Lehrer wie Schüler notwendige Kommunikation zu treten. Da der Kontakt der Schüler mit der englischen Sprache in einer nicht-zielsprachlichen Umgebung erfolgt, bleibt dieser zumeist auf das Sprachvorbild des Lehrers sowie einen medial vermittelten Zugang beschränkt, wie er über die Texte erfolgt, die in der Regel das Lehrwerk in schriftlicher Form bzw. über auditive und audiovisuelle Zusatzmedien bereitstellt. Die Texte besitzen dabei eine doppelte Funktion, indem sie Sprechkanäle schaffen und zugleich aufgrund ihrer Lexis und Satzstruktur als Artikulationsmodell fungieren (Brusch und Caspari 1998: 168-177). Texte können dabei eine Reihe verschiedener kommunikativer Aufgabenstellungen einleiten: von der reproduktiven Sicherung des Textverständnisses über erste Ansätze zur Textdeutung hin zu offeneren Aufgabenstellungen, bei denen die Schüler ihre persönliche Sicht zu dem jeweiligen Thema äußern oder die Textvorlage als Modell für eigene kreative Produktionen nutzen. Allerdings setzt eine umfassende Schüleraktivierung anregende Materialien voraus, die zumindest im A-Teil der Lektionen in *English G 2000* nur bedingt gegeben sind, da der in kleine Erzähl- oder Dialogblöcke zergliederte Handlungsstrang für die Schüler nicht immer hinreichend als die inhaltliche Einheit erfahrbar ist, als die er eigentlich konzipiert ist. Obschon die Abschnitte des A-Teils der allgemeinen Thematik der Lektion folgen, widersprechen die stark didaktisierten Texte der Forderung nach Authentizität des Sprachgebrauchs (Amor 1999), so dass die Kurzdialoge eher als „*spoken prose*“ anzusehen sind und nur bedingt als Modell für Schüleräußerungen taugen (Hecht und Waas 1980: 195). Statt dessen sind sie mit neuen grammatischen Strukturen angereichert,<sup>11</sup> um in konzentrierter Form der systematischen Sprachvermittlung Genüge zu tun. Aufgrund der dadurch bedingten geringen inhaltlichen Tiefe stellen diese Texte jedoch wenig Spielmasse für eigenständige Stellungnahmen der Schüler bereit, so dass sich die Auseinandersetzung mit ihnen oft auf verständnissichernde Fragen und dazugehörige Kurzantworten beschränken muss.

---

<sup>10</sup> Diese partielle Parallelität zwischen schulischem und natürlichem Spracherwerb legt nahe, dass Lernerfolge nur zum Teil auf gezielte Unterweisung zurückzuführen sind, sondern selbst die Einsprachigkeit des Unterrichtsgeschehens einen Erwerbsprozesse stimulierenden Handlungsrahmen herstellt. Trotz der begrenzten Zahl von 4-5 Unterrichtsstunden pro Woche tritt auch im schulischen Kontext die Abfolge natürlicher Erwerbsstufen in Kraft, wobei Instruktion diesen Prozess fördern kann (Littlewood 1984, 60ff. und 76ff. sowie Publikationen Krashens und Pienemanns).

<sup>11</sup> Mit der für reale Sprechsituationen unnatürlichen Konzentration von grammatischen Strukturen, hier Fragen und Kurzantworten im *will-future*, stellt 6A4 (*English G 2000 A2*: 91) einen typischen Text eines A-Teils dar.

Die fachdidaktische Literatur sieht die Voraussetzungen eines echten Gesprächs oder Gedankenaustauschs, d.h. jenseits eng angeleiteter und meist reproduktiver Äußerungen, frühestens ab dem dritten Lernjahr für gegeben, so dass für den Anfangsunterricht eher von „Sprachhandeln“ statt von mit der Muttersprache vergleichbaren „Gesprächen“ auszugehen ist (Heuer und Klippel 1987: 126f.; Nissen 1998: 158f.). Nichtsdestotrotz sollte produktiver Sprachgebrauch nicht gänzlich auf höhere Klassen verschoben werden, nur weil dort von einer besser abgesicherten sprachlichen Grundausstattung auszugehen ist. Zumal freies Reden auch in jenen Klassen ein Problem darstellt, wäre es wichtig, Sprache frühzeitig als Kommunikationsmittel erfahrbar zu gestalten und die Schüler an produktives Sprechen zu gewöhnen (Vgl. Kurtz 1997: 87). Dies erscheint ferner deshalb geboten, weil eine sichere Sprachbeherrschung angesichts der zentralen Stellung des Englischen als *lingua franca* sowohl für das spätere berufliche Leben der Schüler als auch deren Freizeitgestaltung, z.B. Reisen und andere internationale Kontakte, als Schlüsselqualifikation anzusehen ist (Edelhoff 1996: 40ff.). Insofern nimmt es nicht wunder, dass auch der Europarat in seinem Referenzrahmen für den Fremdsprachenunterricht als „*existential competence*“ elementare Fertigkeiten in „*face-to-face communication*“, also Sprechen, benennt (Council of Europe 2001: 12).

## **2.2 Die Fertigkeit Sprechen – eine Systematisierung**

Bisher ist die Fertigkeit des Sprechens allgemein als mündliche Realisierung kommunikativer Kompetenz und der sie konstituierenden Fertigkeiten behandelt worden, d.h. der sprachlich korrekte sowie situationsangemessene Ausdruck eigener Sprechabsichten, was so weitgehend auch für die schriftliche Sprachproduktion gilt. Um die Fertigkeit des Sprechens genauer zu fassen und das Unterrichtsgeschehen darauf abstimmen zu können, sind zwei Dimensionen des Sprechens zu berücksichtigen. Hierzu zählen auf der einen Seite die kognitiven und sprachlichen Anforderungen, mit denen sich die Schüler im Prozess der Sprachanwendung konfrontiert sehen, und demgegenüber die unterschiedlichen Formen mündlichen Sprachgebrauchs, wie sie im Unterricht durch entsprechende Aufgabenstellungen angeregt werden können.

In kognitiver Hinsicht stellt das Sprechen stärker als die übrigen drei Grundfertigkeiten eine Herausforderung dar, da ein Sprecher im Zuge kommunikativer Interaktion – insbesondere bei spontanen Äußerungen – die beiden Fertigkeiten des Hörverstehens und des Sprechens unter hohem zeitlichen Druck koordinieren muss. Eine angemessene Reaktion setzt zudem voraus, dass der Sprecher die Redeintention seines Gegenübers erkannt und adressatengerecht für seinen eigenen Beitrag berücksichtigt hat.<sup>12</sup> Außer

---

<sup>12</sup> Letzteres trifft im Übrigen implizit auch auf monologische Redeformen wie Präsentationen und Referate zu, da diese sich ebenfalls an Voraussetzungen und Erwartungen der Zuhörer ausrichten müssen.

dem Adressatenbezug erfordert ein Dialog übergreifende Kommunikations-strategien, z.B. *turn-taking* und Beginn und Abschluss eines Gesprächs, sowie ein Mindestmaß an *fluency*, wobei neben Inhaltsbezug, Wortschatz und Strukturen noch die Aussprache eine wichtige Rolle spielt.

Darüber hinaus besitzt das Sprechen eine soziale und psychologische Komponente, da ein Schüler die Lernsituation als angstfrei erleben muss, um sich bereitwillig vor Lehrern und Mitschülern in der Fremdsprache zu äußern und dies in möglichst authentischer und inhaltlich ansprechender Weise zu tun (Vgl. Cameron 2001: 44). Folglich sollte das Anforderungsniveau einer Übung zum Sprechen gut an das Lernniveau angepasst werden, um zu vermeiden, dass Schüler bei unzureichender Sprachverwendung sich vor der Klasse bloßgestellt fühlen.

Des weiteren soll die Fertigkeit des Sprechens anhand dreier systematischer Kriterien kategorisiert werden, die die Eigenarten der im Unterricht getätigten Äußerungen zum Ausgang nehmen. Als Erstes ist eine Unterscheidung von monologischen und dialogischen Gesprächsformen vorzunehmen. Während monologische Sprachverwendung ein breites Spektrum von kurzen Ausspracheübungen wie Chorsprechen bis hin zu Referaten reicht, steht bei dialogischen Gesprächsformen die explizite Interaktion zwischen Lehrer und Schülern bzw. Schülern untereinander im Vordergrund, wie sie sich z.B. im Unterrichtsgespräch oder kurzen Spielszenen vollzieht. Abgesehen von sehr einfachen monologischen Sprachhandlungen, z.B. der Vortrag eines auswendig-gelernten Gedichts, scheinen Dialoge gerade im Anfangsunterricht für die Schüler einfacher zu bewältigen, da die einzelnen Redebeiträge kürzer sind, anders als bei einem Referat keine umfassenden Zusammenhänge aufgezeigt werden müssen und Verständigungsprobleme über Rückfragen und den Einsatz von Gestik und Mimik einfacher auszuräumen sind (Cameron 2001: 53f.).

Außerdem unterscheiden sich Sprachhandlungen nach dem Grad der Eigenständigkeit, mit dem Schüler ihre Beiträge produzieren. Wenngleich das Nachsprechen bzw. Auswendiglernen z.B. von kurzen Dialogen und Gedichten, nicht als Ausdruck eigener Sprechabsichten gelten kann, zählt es zum Bereich des Fertigkeitstrainings Sprechen (Richtlinien und Lehrpläne: Englisch 1993: 71f.), da über derartige Arbeitsformen Sicherheit in der mündlichen Verwendung der Fremdsprache gewonnen und eigenständige Mitteilungen angebahnt werden können. Ebenso ebnet das Erlernen formelhafter Wendungen sowie der Einsatz schriftlicher Formulierungshilfen als Zwischenschritt den Weg zu einer zielsprachlichen Gesprächskompetenz.

Schließlich erfordert die Zielvorgabe kommunikativer Kompetenz, dass die Schüler in die Lage versetzt werden, Sprechabsichten unterschiedlicher Art zu realisieren. Dies bedeutet, dass die Schüler lernen, sich erzählend, berichtend und argumentativ der Fremdsprache zu bedienen und diese dem jeweiligen Texttyp, z.B. Interview, Umfrage und Ansprache, angemessen zu verwenden.

### **3 Ein Konzept zur Förderung der Fertigkeit Sprechen in Klasse 6**

#### **3.1 Fachdidaktische Schwerpunktsetzungen**

Trotz eingeschränkter Sprachbeherrschung der Schüler sieht der kommunikative Ansatz vor, dass kreativer Sprachproduktion – schriftlich wie mündlich – schon im Anfangsunterricht ein größeres Gewicht einzuräumen ist, als dies in der Praxis oft geschieht. Die Aufgabe des Lehrers ist es daher, Situationen zu schaffen, die die Schüler frühzeitig zu vielfältiger sprachlicher Interaktion animieren, wobei Sprechansätze unmittelbar aus der Lernsituation erwachsen können, z.B. dem *classroom management* oder den persönlichen Belangen der Schüler allgemein (Vgl. Piepho 1979: 120), oder über Medien angeregt werden können.

Derartige Forderungen sind, wie die Publikationen zum kommunikativen Englischunterricht sowie die Richtlinien belegen (Richtlinien und Lehrpläne: Englisch 1993: 37f., 43ff.), nicht gänzlich neu. Die innovierende Dimension des hier zu entwickelnden Konzepts besteht jedoch darin, diese Anforderungen entgegen der bereits erwähnten Tendenz, die Förderung freien Sprechens auf höhere Jahrgänge zu verschieben (Heuer und Klippel 1987: 126f.; Nissen 1998: 158f.; Kurtz 1997: 87), gezielt auf den Anfangsunterricht zu beziehen und ein Stufenmodell zu entwickeln, das die Schüler schrittweise auf freies Sprechen vorbereitet. In dem begrenzten Rahmen der vorliegenden Arbeit ist es daher das Ziel, Strukturierungskriterien für ein Förderkonzept zu entwickeln und deren Umsetzung an Aufgabenbeispielen zu illustrieren.

Da an dieser Stelle nicht alle Aspekte des Sprechens berücksichtigt werden können, wird sich die Arbeit im Folgenden auf den dialogischen Sprachgebrauch konzentrieren. Dieser verdient nähere Betrachtung, da er die Schüler unmittelbar sprachlichen Austausch und das Gelingen von Kommunikation erfahren lässt. Unter dialogischen Aufgabenformen sind all jene Übungen zu verstehen, in denen zwei oder mehrere Schüler, im Ausnahmefall auch unter Einbezug des Lehrers, miteinander sprachlich interagieren, d.h. sich inhaltlich aufeinander beziehen und mittels vollständiger Sätze Redeabsichten verwirklichen, was z.B. bei einer Vokabelfrage in der Regel nicht geschieht. Die Redebeiträge der Schüler können dabei sowohl frei als auch entlang bereits vorgegebener bzw. von ihnen selbst erstellter schriftlicher Vorlagen formuliert sein und unterscheiden sich ferner nach Gesprächstypen wie Interviews, Umfrage und Unterhaltung. Zu den dialogischen Übungen zählt zudem als Sonderform das Rollenspiel, dessen Definition angesichts der Vielgestaltigkeit seiner Erscheinungsformen schwer fällt (Vgl. Scheller 1998). Entscheidend ist jedoch, dass der Schüler seine eigene Persönlichkeit zurückstellt, um in einer vorgegebenen Situation den Part einer an ihr beteiligten Person zu übernehmen und – z.B. aufgrund seines Weltwissens oder vorheriger Erarbeitungsergebnisse – als diese Person zu agieren. Je nach Ausgestaltung der Übungen können außer der gesprochenen Sprache

körperliche Ausdrucksmittel wie Mimik und Gestik zum Einsatz kommen, um ggf. sogar verbale Ausdrucksschwierigkeiten zu kompensieren.

Die Konzentration auf dialogische Übungen erklärt sich außerdem aus den besonderen Chancen, die dieser Aufgabentypus für die Sprachförderung bietet. Angesichts der Notwendigkeit, Hörverstehen und Sprechen unmittelbar miteinander zu koordinieren, vermag ein Dialog erstens eher auf reale Alltagskommunikation vorzubereiten als monologische Sprachverwendung. Zweitens bedingt die Kürze der einzelnen Redebeiträge, dass die Schüler bei jedem *turn* jeweils nur eine Äußerung von überschaubarer Länge und Komplexität bewältigen müssen und sich die Aufgabe, mündliche Äußerungen aufeinander zu beziehen, auf mehrere Dialogpartner verteilt. Ferner erlauben es Dialogübungen, einen Wechsel in der Sozialform zur Partner- und Gruppenarbeit vorzunehmen. Dies führt allgemein zu einer motivierenden Variation in der methodischen Gestaltung der Stunde (Weißbrodt 2000<sup>3</sup>: 228ff.) und erlaubt zugleich soziales Lernen, das in anderen Unterrichtsphasen zu kurz zu kommen droht (Huwendiek 2000<sup>3</sup>: 64f.). Während die Übungen des *Practice*-Teils und des Workbooks zumeist in Einzelarbeit erledigt werden, stellt das anschließende Vergleichen der Ergebnisse im Plenum noch keine kommunikative Interaktion im eigentlichen Sinn statt, da das Vorgetragene selbst nicht auf eine inhaltliche Erwidern des Gesprächspartners zielt, sondern allenfalls auf einer Metaebene der Sprachbetrachtung Feedback und Rückfragen nach sich zieht. Daneben besteht selbst bei anspruchsvolleren Sprechanschlüssen des Klassenunterrichts, z.B. der Sicherung des Textverständnisses und *classroom management*, das Problem, dass nur wenige Schüler sich mit kurzen Beiträgen mündlich beteiligen können. Dialogübungen, die in Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden, aktivieren hingegen gleichzeitig alle Schüler einer Klasse, produktiv die Fremdsprache als Interaktionsmittel einzusetzen. Dialogübungen können darum einen Beitrag dazu leisten, die Redezeit der Schüler sowie den Anteil mitteilungsbezogener Kommunikation am Unterricht insgesamt zu erhöhen. Der Lehrer erhält ferner Gelegenheit, während der Erarbeitungsphase gezielt Schülern Hilfestellung zu leisten und einen Einblick in die Sprachbeherrschung seiner gesamten Klasse zu gewinnen. In motivationaler Hinsicht ist schließlich auf das spielerische Moment von Dialogen und Rollenspiel hinzuweisen, das die Schüler über das Agieren in fremden Rollen kognitiv wie emotional anzusprechen vermag (Kieweg und Kieweg 2000: 17).

Außer der Konzentration auf dialogische Übungsformen lehnt sich das vorliegende Konzept eng an das Lehrwerk *English G 2000* an, da die eminente Bedeutung desselben gerade im Anfangsunterricht ein weitgehend vom Lehrwerk gelöstes Konzept wenig praktikabel erscheinen lässt. Da das Lehrwerk die sprachliche wie inhaltliche Progression bestimmt, unterliegen jegliche zusätzlichen Aktivitäten und Medien der Auflage, an den durch das Lehrwerk vorgegebenen Gegenstand anzuschließen, so dass sich für die Schüler eine organische Einheit der Unterrichtsgestaltung

ergibt. Durch den Zeitdruck, das grammatische Grundpensum innerhalb der Klassen 5 und 6 zu bewältigen, bestehen außerdem schulorganisatorische Zwänge, sich maßgeblich am Lehrwerk zu orientieren, da sichergestellt werden muss, dass die Parallelklassen, die wegen der Wahl der zweiten Fremdsprache in Klasse 7 neu zusammengesetzt werden, einen vergleichbaren Kenntnisstand aufweisen.

Schließlich ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass ungeachtet der Verlagerung von Kommunikation in die jeweiligen Paare bzw. Gruppen der Lehrer seiner Rolle als zielsprachliches Modell und Sachwalter sprachlicher Regeln und Normen nicht enthoben ist. Vielmehr ist es seine Aufgabe, Hilfen zu geben, bedeutende und wiederkehrende Sprachverstöße zu notieren und zu gegebener Zeit, d.h. nicht unmittelbar in einer mitteilungsbezogenen Phase, zu thematisieren, wobei nicht allein Verstöße gegen das sprachliche System, sondern ebenso gegen den situationsgemäßen Sprachgebrauch korrigiert werden sollten (Macht 1998: 354).

### **3.2 Der Einsatz von Dialog und Rollenspiel: Eine Sequenz von Übungsformen**

Wie im vorangegangenen Abschnitt ausgeführt, konzentriert sich das nun folgende Konzept zur Förderung der Fertigkeit des Sprechens auf dialogische Übungen, die – wengleich in diesem Stadium zumeist schriftlich vorbereitet – in ihrem kreativ-produktiven Sprachgebrauch und ihrer Struktur freier mündlicher Kommunikation relativ nahe kommen. Vorschläge für derartige Übungsformen finden sich zwar vereinzelt bereits im Lehrwerk *English G 2000 A2*, erfordern aber eine angemessene Vorbereitung im Unterricht und sind z.T. auch nicht oder nur nach entsprechenden Modifikationen geeignet, den Redebedürfnissen der Schüler im Sinne kommunikativer Didaktik zu entsprechen.

Das Innovierende dieses Ansatzes ist es, dass gezielt für die 6. Klasse eine gestaffelte Sequenz von Übungstypen vorgestellt wird, die die Schüler daran heranführen soll, sich länger zusammenhängend zu äußern, als dies z.B. im gelenkten Unterrichtsgespräch und beim Vortrag der Hausaufgaben der Fall ist. Die innovative Leistung dieses Konzepts soll insbesondere darin bestehen, die oben ausgeführten Erkenntnisse zu der Fertigkeit Sprechen und den dialogischen Aufgaben – soweit möglich – auf den Unterricht in Klasse 6 zu übertragen, obschon in der fachdidaktischen Literatur und dem Lehrwerk komplexere Übungsformen frühestens ab dem dritten Lernjahr angedacht sind.<sup>13</sup> Im Gegensatz zu nach Aufgaben- bzw. Gesprächstypus differenzierten Publikationen<sup>14</sup> verfolgt dieses Konzept den Ansatz, die

---

<sup>13</sup> Beispiele für diese Ausrichtung an höheren Jahrgängen finden sich u.a. mit Harris 1980 und Watcyn-Jones 1982. Dieser Beobachtung entspricht ebenso die Konzeption von *English G 2000 A3* für die 7. Klasse, in dem den Schülern mithilfe offenerer Übungsformen deutlich mehr Gelegenheit zu Sprachhandeln gegeben werden, z.B. *English G 2000 A3* 1999: 25 (Kurzreferat), 27 (Gedichtrezitation), 46 (Rollenspiel), 54 (imaginäre Stadtführung durch London).

<sup>14</sup> Die Reihe *Resource Books for Teachers* beinhaltet z.B. Bände für unterschiedliche Formen mündlicher Sprachverwendung, z.B. Nolasco und Arthur 1987 (Conversation) und Ladousse 1987 (Role play).

wachsenden Anforderungen an die kreative Sprachfertigkeit der Schüler als Maßstab für die Übungstypologie zu verwenden, indem die Orientierung an einem vorgegebenen Modell reduziert wird und die Schüler Sprache in zunehmenden Maß inhaltlich wie sprachlich kreativ und frei zu verwenden lernen.

Illustriert wird die Funktionsweise dieser Übungsschritte an konkreten Beispielen, die sich auf die von mir im Unterricht beobachteten bzw. unterrichteten Lektionen 5 und 6 des Lehrwerks *English G 2000 A2* beziehen. Es ist aber deutlich darauf hinzuweisen, dass ein solches Förderprogramm nicht konzentriert in einer Lektion durchgeführt werden kann, sondern die Gesprächsfähigkeit der Schüler langfristig aufgebaut werden muss. Anders als bei der Erprobung dieses Konzepts sollte daher das Anforderungsniveau langsam angehoben, zugleich aber vertraute Aufgabentypen wiederholt zur Festigung eingesetzt werden. Folglich dienen die konkreten Übungsvorschläge in Anlehnung an die Units 5 und 6 in erster Linie als exemplarisches Anschauungsmaterial, wie im Idealfall über das gesamte Lehrwerk hinweg die Sprachfertigkeit der Schüler trainiert werden könnte.

### **3.2.1 Dialog- und Rollenspielübungen ohne kreative Sprachproduktion**

Ebenso, wie die sprachlichen Grundlagen in Wortschatz und Grammatik im Anfangsunterricht langsam und in kleinen Schritten angeeignet und gefestigt werden müssen, bedarf die Fertigkeit des Sprechens eines langsamen Aufbaus. Wie eingangs dargelegt, stellt die Aussprache einen Teilaspekt des Sprechens dar, der sich nicht ausschließlich in der korrekten Wiedergabe einzelner Wörter erschöpft, sondern auch die Aussprache von Sätzen oder ganzen Redebeiträgen einschließt, da bestimmte Aussprachemerkmale einzelner Wörter erst in größeren Strukturen deutlich werden, z.B. die Verwendung von *the* [ð̥ʰ(ɪ)] vor Vokallauten sowie die Abschwächung von Vokalen in unbetonten Funktionswörtern wie z.B. *and* [★■ʌ]. Ferner treten in komplexeren Strukturen Intonation und Sprachmelodie als weitere Faktoren der Aussprache hinzu, die zudem je nach intendiertem Sinn zu einer unterschiedlichen Betonung der Satzbestandteile führen und daher auch für den mitteilungsbezogenen Aspekt des Sprechens bedeutsam werden.<sup>15</sup>

Um die Aufmerksamkeit der Schüler auf die korrekte Aussprache zu lenken, bieten sich verschiedene Übungsformen an, die das Auswendiglernen vorgegebener Texte voraussetzen. Während für die Ausspracheschulung allein auch andere Textsorten wie Gedichte und Lieder herangezogen werden können (Vgl. Richtlinien und Lehrpläne: Englisch 1993: 71), kann das Memorieren von Dialogen in zweierlei Hinsicht weiterreichende Vorteile bieten. Erstens bergen Dialoge, wenn sie allgemein relevante

---

<sup>15</sup> Zum Beispiel kann ein Satz wie *It's cold in here.* einen rein beschreibenden Charakter besitzen, je nach Intonation und situativer Einbettung jedoch auch als Vorwurf, als Aufforderung zum Schließen des Fensters oder als Ausdruck eigenen Unwohlseins verstanden werden.

und damit auf andere Situationen übertragbare Redemittel enthalten,<sup>16</sup> die Chance, den Schülern – selbst wenn keine explizite Bewusstmachung erfolgt – modellhafte Strukturen zu veranschaulichen, die sie bei eigenständiger Sprachproduktion noch nicht verwenden würden, im Rezitieren jedoch bereits aktiv anwenden und so unbewusst zu verinnerlichen beginnen (Rau 1999: 5, Wessels 1987: 111ff.). Ferner können die Schüler sich auf die Aussprache und eine der Dialogsituation gemäße Darbietung des Texts konzentrieren, wobei dies dann, wenn selbstverfasste Texte präsentiert werden, bisweilen durch inhaltliche und sprachliche Unsicherheiten der Schüler überlagert wird. Zweitens bietet der dialogische Ausgangstext die Gelegenheit, Schüler – wenn auch nach vorgegebenem Muster – in Interaktion treten zu lassen und damit begründeterweise einen Sozialformwechsel vorzunehmen, da im Anfangsunterricht der hohe Anteil von Übungen überwiegend in Einzelarbeit erledigt wird.

Nichtsdestotrotz erscheinen mir hinsichtlich des Nutzens dieses Übungstyps einige einschränkende Anmerkungen angebracht. Zum einen stellt sich das Problem, inwieweit die Lehrwerkdialoge in *English G 2000* es im Gegensatz zu kurzen Gedichten und Liedern tatsächlich wert sind, von den Schülern auswendig gelernt zu werden. Die stark didaktisierten Texte des A-Teils unterliegen zumindest partiell dem Zwang, neues grammatisches Material einzuführen, anstatt authentische Kommunikation widerzuspiegeln, während in den übrigen Lektionsteilen allenfalls geschlossene Texte mit Passagen zu finden sind, die allerdings – wie die wörtliche Rede in der Geschichte „Trouble in Sector 15“ (English G 2000 A2 1998: 100f.) – in einer vorbereitenden Phase in einen reinen Dialog umgeformt werden könnten. Das Auswendiglernen von Dialogen, die die Schüler selbst adaptiert oder aber vollständig selbst verfasst haben, soll an dieser Stelle zunächst zurückgestellt werden, da die hier behandelten Übungsformen keine kreative Sprachproduktion der Schüler enthalten. Vielmehr soll das Auswendiglernen eines zielsprachlichen Modelltexts den Schülern authentische Redekonventionen vorstellen, die sie sich im Lernprozess aneignen und im lauten Vortrag üben, damit sie später in eigenen Textproduktionen auf sie zurückgreifen können. Dennoch bleibt das Problem, geeignetes Material für diese Übungsform zu finden, da der Handlungsstrang des A-Teils, noch dazu die sehr kurzen Dialogabschnitte, inhaltlich so reduziert ist, dass hier kaum von „narrativer Schwerkraft“ (Nissen 1998: 159) gesprochen werden kann. Diese könnte aber eine hinreichende affektive Nähe und Motivation erzeugen, ein solches Dialogstück zu erlernen und vorzutragen.

Für die sechste Klasse bieten sich daher m.E. zwei Wege an, die Schüler dennoch einen vorgegebenen Text auswendig lernen zu lassen, damit sie Sprache nicht

---

<sup>16</sup> Zu denken ist hier an typische Gesprächselemente, z.B. der Begrüßung und Verabschiedung und des gegenseitigen Vorstellens, sowie die situativ eingebettete Verwendung bestimmter Strukturen, z.B. in 5A4 und 5A5 der Gebrauch des *present progressive* zur Beschreibung fortlaufender Prozesse (*The girls are still working hard on the raft.*) sowie der spezifische Gebrauch von Hilfsverben in elliptischen Sätzen (*The girls haven't started, but the boys have.*) (English G 2000 A2 1998: 75).



bloß bruchstückhaft in Kurzantworten verwenden und als Gegenstand formbetonter Übungen erleben, sondern ihnen mit der Aufführung eines längeren Texts Redeangst genommen wird und sie sich an längere Sprechphasen gewöhnen. Aufgrund der Schwierigkeit, authentische und dem Lernstand der Schüler angemessene Dialoge zu finden, sollten stattdessen eher kurze literarische Texte für Vorträge memoriert werden, wie sie z.B. in den Topics 4 und 6 des Lehrwerks (English G 2000 A2 1998: 70f. und 103) vorgestellt werden. Diese können zudem wesentlich einfacher aus Zusatzmaterialien ergänzt werden, so dass die Schüler sogar einen sie ansprechenden Text aus einem größeren Angebot auswählen können.

Hinsichtlich dialogischer Texte bleibt neben der Aufführung selbst verfasster Gespräche immer noch die Wahl eines sprachlich weitgehend auf die Vorkenntnisse der Schüler abgestimmten Kurzdramas. Diese gibt es losgelöst vom Lehrwerk,<sup>17</sup> im konkreten Fall von *English G 2000 A2* aber sogar als fakultatives Topic 7 im Lehrwerk selbst (English G 2000 A2 1998: 116ff.). Der Vortrag eines solchen Stücks schult nicht nur Intonation und Sprachmelodie, sondern vermag – je nach Rollenkonstellation – unterschiedliche Sprachregister vorzustellen. Vor allem erlaubt die szenische Umsetzung eines solchen Stücks, dass Schüler über den Einsatz von Mimik und Gestik einen handlungsorientierten und ganzheitlichen Zugang zur Sprachverwendung finden können (Holtwisch 1997: 363). Der Dramentext richtet somit den Blick auf einen selbsttätigen spielerischen Umgang mit Texten, anstatt diesen stets als Ausdruck eines grammatischen Regelsystems zu begegnen. Dadurch, dass die Schüler jenseits herkömmlicher Lernarrangements dazu aktiviert werden, den Dramentext szenisch aufzubereiten und damit auf ein gemeinsames Produkt – eine Aufführung – hinzuarbeiten, kann die Lernmotivation der Schüler so gestärkt werden, dass sie auch positiv auf herkömmliche Unterrichtsphasen zurückwirkt (Weißbrodt 2000<sup>3</sup>: 236ff.). Zudem bietet sich an dieser Stelle fächerverbindendes Arbeiten an, indem z.B. Requisiten und Bühnenbild im Kunstunterricht oder im Musikunterricht eine akustische Begleitung vorbereitet werden. Alternativ zur Aufführung ist eine Vertonung der Textvorlage als Hörspiel denkbar, was sogar noch stärker eine Vortragsweise erfordert, die die Intention des Texts für den Hörer sprachlich transparent gestaltet. Angesichts des Zeitaufwands eignen sich derartige Unterrichtsprojekte am besten für Phasen im Schuljahr, in denen ohne den Druck bevorstehender Klassenarbeiten und losgelöst von einer speziellen Lektion ein kurzes Theaterstück erarbeitet werden kann. Sie setzen außerdem voraus, dass sowohl der Lehrer als auch der Schüler von der Idee eines solchen Projekts überzeugt sind, was schließlich sogar in eine „echte“ Aufführung vor Parallelklassen oder den Eltern münden könnte.

Hinsichtlich der praktischen Durchführung eines solchen Unterrichtsvorhabens stellen sich für den Lehrer grob vier Phasen des Unterrichtsverlaufs, die an dieser Stelle

---

<sup>17</sup> Siehe hierzu die Literaturliste in: *Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch* 33 (1999), Heft 42, 10f.

exemplarisch an dem Zweiakter *Messing about on the river* in Topic 7 von *English G 2000 A2* verdeutlicht werden sollen. Die Vorbereitungsphase dient zunächst der inhaltlichen Einstimmung und sprachlichen Vorentlastung der Materialgrundlage, indem die Schüler sich zunächst ohne Kenntnis des Dramentexts ausgehend von dem Titel oder einzelnen Illustrationen oder allgemein zur Ausgangssituation, einem samstäglichen Ausflug im Juni, äußern und Vermutungen über den Handlungsverlauf anstellen. In einem zweiten Schritt wird nach dem ersten Lesen das sprachliche wie inhaltliche Textverständnis als Voraussetzung dafür gesichert, dass die Schüler gemäß dem Handlungsverlauf ihre Rolle ausfüllen können. Um das Interesse an dem Ausgangstext nicht zu gefährden, sollte jedoch bei der Texterschließung auf ein allzu kleinschrittiges Vorgehen verzichtet werden. Nach der Organisation der weiteren Arbeit in Gruppen erfolgt in der dritten Phase die Auseinandersetzung mit dem Dramentext, der jeweils herausgeschrieben, laut geübt und schließlich auswendig gelernt und vorgetragen wird. Um den sprachlichen Lernerfolg sicherzustellen, sollte jeder Schüler eine Sprechrolle einüben, selbst wenn darüber hinaus eine weitere Arbeitsteilung in Schauspieler, Regisseur, Souffleur und Bühnenbildner (*English G 2000 A2 Handbuch 1999: 181*) erfolgt. In dieser Phase besteht die Aufgabe des Lehrers vor allem darin, den Schülern Hilfestellung zu leisten, die Rollen nicht nur sprachlich korrekt umzusetzen, sondern auch szenische Darstellungsmittel dem Text und den Bühnenanweisungen entsprechend anzuwenden, ehe als Abschluss eine Aufführung des Stücks erfolgt. Über eine anschließende Bewertungsphase sollte in Abhängigkeit von der jeweiligen Lerngruppe entschieden werden. Um nicht die Motivationseffekte eines solchen Projekts, das auf einen eher spielerischen Umgang mit Sprache abzielt, durch eine zu detaillierte Kritik an den Endprodukten zu schmälern, könnte eine abschließende Evaluation über die Frage, welche positiven und negativen Erfahrungen die Schüler in der Bearbeitung des Stücks gewonnen haben, eingeleitet werden.

Obschon Leseverstehen – insbesondere mit Blick auf die szenische Umsetzung eines Texts – als aktiver Sinnbildungsprozess begriffen werden muss (*Holtwisch 1997: 361*) und das Einstudieren und Aufführen der eigenen Rolle die Schüler sprachlich aktiv werden lässt, wird ein Unterrichtsvorhaben wie hier dargestellt nur eingeschränkt der theoretischen Vorgabe kommunikativer Kompetenz gerecht, eigene Gedanken zu versprachlichen. Die Schüler werden über die Reproduktion vorgegebener Texte hinaus nicht zu einer produktiven Sprachverwendung geführt. Um diesem Anspruch dennoch Rechnung zu tragen, könnten die Schüler den Ausgangstext auf verschiedene Weise umformen und ergänzen. Für den Fall, dass die Textgrundlage unangetastet bleiben soll, könnten Schüler die Szenen getreu ihrem Textverständnis mit englischsprachigen Regieanweisungen versehen (*Wessels 1987: 77*).<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> In *Messing about on the river* scheidet dies wegen der bereits vorgegebenen Regieanweisungen aus.

### 3.2.2 Dialog- und Rollenspielübungen mit kreativer Sprachproduktion

Im Gegensatz zur Arbeit mit fertigen Dialogvorlagen zeigt sich bei der kreativen Sprachproduktion ein differenzierteres Bild möglicher Aufgabentypen. Wie eingangs dieses Kapitels erwähnt, ist es Ziel des hier vorgestellten Konzepts, Aufgabentypen hinsichtlich ihrer wachsenden Ansprüche an die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler zu gliedern. Um dieses Vorhaben an einem etablierten Schema auszurichten, soll an dieser Stelle auf die Kompetenzstufen des Europäischen Portfolios der Sprachen verwiesen werden. Während auf der Stufe A1 *Breakthrough* elementare Sprechabsichten wie Begrüßung und die Vorstellung der eigenen Person realisiert werden, erscheinen für die dialogische Rede in Klasse 6 insbesondere zwei Zielvorstellungen der nachfolgenden Stufe A2 *Waystage* von Bedeutung:

„Ich kann in der Klasse oder im Gespräch mit Fremden Auskünfte über Ort, Zeit und Personen erfragen oder geben. Ich kann zeigen, dass ich mich für das interessiere, was sie mir sagen wollen. [...]

Ich kann mich an Gesprächen beteiligen, in denen es um Themen aus dem Alltag, in Schule und Freizeit geht, z.B. Hobbys, Sport, Wochenenderlebnisse.“  
(Europäisches Portfolio der Sprachen 2001<sup>2</sup>: 30)

Diese Kompetenzbeschreibungen des „Miteinander sprechens“ finden sich im Folgenden in den Aufgabentypen des Informationsaustauschs sowie des themengebundenen Gesprächs wieder. Um jedoch eine den Richtlinien entsprechende Breite an Inhalten sicherzustellen und der besonderen Schulsituation Rechnung zu tragen, wird davon ausgegangen, dass Kommunikation sich nicht allein aus der Lerngruppe heraus ergeben kann, sondern auch die Auseinandersetzung mit medial vermittelten Inhalten einschließt. Dies bedeutet, dass Schüler nicht immer als sie selbst sprachlich agieren können, sondern bisweilen eine dem Redegegenstand entsprechende Rolle übernehmen müssen.

Im Folgenden wird jedoch auf eine separate Behandlung von Dialogübungen im engeren Sinn, in denen die Schüler eigene Ansichten äußern, und Rollenspielen verzichtet, da eine klare Abgrenzung zwischen beiden im Einzelfall schwer fällt und beide jeweils den oben genannten Teilkompetenzen zugeordnet werden können. Rollenspiele sind vor allem dadurch gekennzeichnet, dass Schüler sich in eine von ihnen darzustellende Person einzufühlen haben. Entsprechend den jeweiligen Vorgaben der Aufgabenstellung müssen die Schüler der Situation und ihrer Rolle gemäß agieren (Vgl. Ladousse 1987: 5, Heuer und Klippel 1987: 188). Insofern eignen sich Rollenspiele insbesondere dafür, das zuvor erarbeitete Verständnis eines Texts produktiv umzusetzen, indem die Schüler angehalten werden, die Rollen der dort vorgestellten Charaktere zu übernehmen – im Fall von Übung 2 im Anhang z.B. die der Pilotin Beryl Markham sowie eines erfundenen kanadischen Reporters. Dies ermöglicht Schülern, die Ausgangssituation gleichsam spielerisch zu einer eigenen „Realität“ weiterzuentwickeln und so in einem überschaubaren Kontext echte

Kommunikation zu simulieren. Zumindest bei heiklen Themen – wie z.B. in Übung 3 des Anhangs zu Vorurteilen gegenüber Behinderten – bietet dies den Vorteil, dass die Schüler im Schutz der Rolle ungezwungener agieren und kontroverse Positionen einnehmen können, ohne sich selbst allzu sehr offenbaren zu müssen (Ladousse 1987: 5). Ebenso kennzeichnet jedoch viele komplexere Dialogaufgaben ein Moment des Rollenspiels. So ist es selbst dann, wenn Schüler eigene Ansichten äußern sollen, meist erforderlich, dass die Schüler sich in Situationen hineinversetzen, die den unmittelbaren schulischen Zusammenhang verlassen und die sie aus eigener Anschauung womöglich nicht kennen. So sollen die Schüler im Anschluss an 5A1 aus den ihm Lehrwerk vorgestellten Vorschlägen für eine Projektwoche ihre Favoriten auswählen und in Partnerarbeit diskutieren (English G 2000 A2 1998: 74). Die Schüler verbalisieren zwar ihre eigenen Präferenzen, müssen sich dazu jedoch vorstellen, sie wären Schüler an der Kingsway High School. Noch unvermittelter wäre Kommunikation daher dann, wenn die Schüler reale Entscheidungssituationen, z.B. die Wahl eines Ausflugsziel, in der Fremdsprache diskutierten. Da eine solche Parallelität zwischen Schulalltag und Lehrwerk jedoch nur selten auftritt, können ohne mediale Vorgaben allenfalls allgemeine und daher wenig strukturierte Dialoge angeregt werden. So könnten sich die Schüler in Unit 6 beispielsweise allgemein über ihre Zukunftsvorstellungen unterhalten, was ohne genaue Zielsetzung jedoch ein weites und wenig ansprechendes Feld wäre. Daher erleichtert eine Kontextualisierung, wie sie im Anhang in Übung 4 über das *fortune telling* vorgenommen wird, den Schülern den Einstieg und verleiht dem Gespräch von vornherein einen Zweck und einen äußeren Rahmen. So entsteht eine Mischform, in dem die Schüler zwar eigene Ideen ohne Ausrichtung an einer Textvorlage äußern können, dabei aber an einen fiktiven Rahmen und bestimmte Rollenerwartungen – z.B. an den Wahrsager – gebunden sind.

### **3.2.2.1 Der Aufgabentyp des Informationsaustauschs**

Grundmerkmal dieses Aufgabentypus ist, dass die Kommunikation der Schüler weitgehend durch Fragen und darauf bezogene Antworten gekennzeichnet ist und damit einem klar strukturierten Ablauf folgt. Das Grundmoment dieser Dialoge ist der Austausch von Informationen, wenngleich nicht ausschließlich schematische Frage-Antwort-Ketten gebildet werden sollten, sondern Schüler diese durch ihre persönlichen Reaktionen und Meinungen anreichern, indem sie z.B. Erstaunen, Zustimmung oder Ablehnung kundtun. Da Fragestrukturen sowie Kurz- und Langantworten integraler Bestandteil der grammatischen Progression, insbesondere der *tenses* und Modalverben, sind, eignet sich dieser Aufgabentyp insbesondere dafür, in formorientierten Phasen die neuen grammatischen Strukturen innerhalb eines situativen Kontexts anzuwenden und somit den Zweck jener Formen den Schülern in der Umsetzung eigener Sprechabsichten einsichtig zu gestalten.

Den Ausführungen zur kommunikativen Kompetenz entsprechend sollte nichtsdestotrotz der inhaltliche Austausch in diesen Dialogen Priorität besitzen. Dieser lässt sich für den Aufgabentyp des Informationsaustauschs vor allem auf drei Weisen initiieren. Zunächst ist an bestimmte Handlungssituationen zu denken, die aufgrund ihrer Eigenart einen Informationsaustausch erfordern, z.B. ein Verkaufsgespräch, ein Restaurantbesuch oder die Bitte um eine Wegbeschreibung. Derartig eindeutige Anlässe zum Informationsaustausch sind in ihrer Zahl begrenzt. Die Themen der Units 5 und 6, z.B. Umweltschutz, Zukunftsprognosen und der Umgang mit Behinderten, gehen jedoch größtenteils über derartig standardisierte Gesprächssituation (Vgl. Richtlinien und Lehrpläne: Englisch 1993: 71) hinaus. Allenfalls die Planungs- und Entscheidungsgespräche in Unit 5 zu Wahlmöglichkeiten von Projekten (English G 2000 A2 1998: 74) sowie Reiseplanungen knüpfen an vertraute Gesprächsmuster an, die einen Austausch von Fragen und Antworten einschließen. Aber selbst hier lässt sich ein Informationsaustausch nicht ohne Vorbereitung und für die Schüler transparente Kontextualisierung anleiten.

Liegen – wie in diesen beiden Lektionen – keine typischen Informationssituationen vor, können die Schüler auf andere Weise zu Befragungen veranlasst werden. Eine Möglichkeit stellen die klassischen *information-gap activities* dar, in denen über die Struktur der Aufgabe, d.h. durch unterschiedliches Ausgangsmaterial, ein künstliches Informationsgefälle zwischen den Schülern und damit ein Fragebedarf erzeugt wird. Diese Übung eignet sich besonders für den Anfangsunterricht, da über die bewusste Auswahl von Leerstellen die Kommunikation sehr gut vorab gesteuert und auf die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler abgestimmt werden kann. Die Schüler können ein klares Ziel, nämlich die Beseitigung des Informationsdefizits, anstreben und sind angesichts der komplementären Verteilung der Informationen auf beide Partner gezwungen, sich ohne expliziten Rollentausch sowohl fragend als auch antwortend am Gespräch zu beteiligen. Gleichwohl sind zwei Schwachpunkte dieses Aufgabentyps zu benennen. Zum einen lassen *information-gap activities* nur eine stark kontrollierte Interaktion zulässt, so dass die kreativen Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler wenig gefordert werden.<sup>19</sup> Zum anderen ist eine schlüssige Verankerung dieser Übungen im Unterrichtszusammenhang schwierig, wie die wenig kontextualisierten Übungen in den Lektionen 5 und 6 des Workbooks zeigen (Vgl. z.B. English G 2000 Arbeitsheft A2 1998: 42, 48, 69), in denen allein die formale Aufbereitung als *information gap* im Vordergrund steht. Mangels situativer Einbettung können die durch den Austausch gewonnen Informationen nicht sinnvoll weiterverarbeitet werden, so dass die Vervollständigung der Informationen keinen

---

<sup>19</sup> Den Schülern werden bei *information-gap activities*, z.B. der Workbooksaufgabe 10 zu Unit 5 (English G 2000. Arbeitsheft A2 1998: 42, 69), zumindest in Stichpunkten sprachliche Vorlagen gegeben. Alternativ könnten die Informationen entweder visuell kodiert oder in einem längeren Text „versteckt“ werden, so dass darüber die eigenständige Sprachverwendung der Schüler stärker gefordert würde.

übergeordneten Zweck in der inhaltlichen Arbeit erfüllt. Diese Mängel sucht die Beispielübung 1 des Anhangs, die an die Auftaktdoppelseite von Unit 5 anschließt, zu beheben, indem sie sich der noch nicht ausführlich dargelegten restlichen Projektvorschläge zu *New Horizons* bedient (English G 2000 A2 1998: 72f.). In der Herleitung dieser Aufgabe werden die Lücken für die Schüler dadurch begründet, dass nicht alle Daten bei einer Informationsveranstaltung zur Projektwoche *New Horizons* notiert werden konnten. Sind die Tabellen vervollständigt, können diese wiederum als Grundlage für die Übung 5A1b (Ebd.: 74) genutzt werden, indem den Schülern eine breitere Informationsbasis für die Wahl ihrer Lieblingsprojekte zur Verfügung steht.

Außer Handlungssituationen, die von Natur aus einen Informationsaustausch beinhalten, sowie einem künstlich erzeugten Informationsgefälle sind es speziell konzipierte Aufgabenstellungen, die einen Dialog anregen können. Diese beziehen sich vor allem auf Gesprächsformen, die flexibel auf eine Vielzahl verschiedener Texte und Themen angewandt werden können. Als typische Beispiele sind hier Interviews und Umfragen zu nennen, die die Schüler sowohl ohne Textgrundlage untereinander durchführen können als auch – insbesondere, was das Interview anbetrifft - auf der Basis eines erarbeiteten Texts, indem sie die Rollen der im Text vorgestellten Personen weiterentwickeln. Während sich Interviews vor allem für Partnerarbeit eignen, ermöglicht die methodische Variante der Umfrage den Austausch innerhalb der ganzen Klasse, der zudem mit einer physischen Aktivierung einhergeht und insofern das gerade für die jüngeren Schüler ermüdende Stillsitzen aufbricht (Vgl. Meyer 1987: 66). Eine solche Umfrage wird z.B. in Lektion 5 angeregt (English G 2000 A2 1998: 82), indem die Schüler die Fragestrukturen des *present perfect* anhand einer Reihe von – weitgehend willkürlich zusammengestellten – Fragen anwenden und in begrenzter Zeit möglichst viele Personen finden müssen, die die vorgegebenen Aktivitäten bereits einmal ausgeführt haben. Eine solche Aufgabe spricht zwar stark den spielerischen Ehrgeiz der Schüler an, reduziert andererseits die eigenständige Sprachverwendung auf ein Minimum, zumal die Befragten stets nur mit Kurzantworten reagieren. Um zumindest den antwortenden Schülern mehr Freiraum für eigene Äußerungen zu belassen, sollte eine Umfrage so konzipiert werden, dass die Schüler individuelle Informationen ergänzen. Dies erfordert entweder offenere Fragen oder aber die Aufforderung zu Nachfragen. So könnten offenere Fragen z.B. *Have you ever been abroad/won a contest or competition/been in hospital?* lauten, die eine genauere Zusatzinformation seitens des Antwortenden nahe legen, z.B. *Yes, I have. I have already been to Italy, Sweden and France.*<sup>20</sup> Um einen derartigen Austausch zu

---

<sup>20</sup> Bei einer solchen Modifikation der Übung 5P12 muss sich jedoch der Lehrer der damit verbundenen Risiken bewusst sein, da die ergänzenden Bemerkungen der Schüler zwangsläufig die Frage nach einer Differenzierung von *present perfect* und *simple past* aufwerfen dürften, obwohl diese erst für Lektion 7 des Lehrwerks vorgesehen ist. So könnte z.B. die Antwort *Yes, I've already been abroad.* sowohl ein *I've*

ermöglichen, sollte das Ziel der Umfrage darin bestehen, für möglichst viele Fragen *einen* passenden Schüler finden und dessen Antwort in ausführlicher Form zu notieren. Da die Fragen in der Regel vorformuliert vorgegeben sind, gehören derartige *surveys* zu den einfacheren Sprechübungen, die für den Fragenden erschwert werden können, indem die Schüler für die Fragebildung nur Schlüsselwörter verwenden dürfen oder bereits ausformulierte Fragen zu *notes* verdichten.

Ungeachtet dieser drei Möglichkeiten, Dialoge anzubahnen, bestätigte sich in den von mir beobachteten Lerngruppen das in der Fachliteratur diskutierte Problem, dass freie Mitteilungsphasen viele Schüler vor große Ausdrucksschwierigkeiten stellen, da die inhaltliche Komplexität der eigenen Sprechabsichten der Schüler nicht selten ihre fremdsprachlichen Möglichkeiten übersteigt bzw. die Fokussierung auf die inhaltliche Botschaft gravierende sprachliche Mängel nach sich zieht, da bestimmte Strukturen erst noch automatisiert werden müssen. Überdies sind die Schüler aufgrund des hohen Stellenwerts der systematischen Sprachvermittlung mit Aufgaben traditioneller Prägung mit eigenständiger Sprachverwendung noch wenig vertraut. Trotz einer zurückhaltenden Fehlerkorrektur in mitteilungsbezogenen Phasen beteiligten sich ausnahmslos leistungsstarke und sehr eifrige Schüler an entsprechenden Unterrichtsgesprächen, obwohl bei vielen der übrigen Schüler ebenfalls der Wunsch zur Teilnahme erkennbar war, diese aber sich aus Scheu vor Fehlern mit Redebeiträgen zurückzuhalten schienen. Ein Partnerdialog mag demgegenüber gerade diesen Schülern die Chance bieten, in weniger exponierter Position Sprache produktiv zu nutzen. Zugleich bedeutet dies jedoch einen Verlust an sprachlicher Kontrolle, die von Mitschülern in Klasse 6 nur in begrenztem Umfang und vom Lehrer während einer Partnerarbeitsphase jeweils nur punktuell geleistet werden kann. Hieraus ergibt sich, dass die Schüler erst in enger gefassten Übungen wie *information-gap activities* und *surveys* die eigenständige Sprachverwendung üben und zudem Phasen eingezogen werden, in denen Beispieldialoge sowohl inhaltlich als auch sprachlich diskutiert werden, um den Schülern für nachfolgende Übungen Wege zur Verbesserung aufzeigt.

Aus dieser Analyse sowie den bisherigen Ausführungen zu den einzelnen Übungstypen ergeben sich für ein Förderkonzept der Fertigkeit Sprechen eine Reihe von Konsequenzen. In fünf Punkten werden daher nun Kriterien für einen erfolgreichen Einsatz von Dialogübungen umrissen.

Erstens sollten die drei oben benannten Unterarten des Informationsaustauschs vielfältig und mit wachsender Komplexität der Aufgabenstellung in den Unterricht eingebaut werden, wobei allerdings nicht von einer unumstößlichen Abfolge dieser Übungsformen auszugehen ist. Auch wenn sich die *information-gap activities* aufgrund ihrer starken Vorstrukturierung am ehesten für einen frühzeitigen Einsatz eignen, sind

---

*already been to Spain.* als auch ein möglicherweise im *present perfect* formulierter Satz wie *Last year I went on holiday to Spain.*

grundsätzlich alle drei Übungsformen im Unterricht flexibel einsetzbar, da sie sowohl sehr eng an einem vorgegebenen Modell als auch weitgehend offen angelegt werden können und im Zuge von Methodenvariation und Wiederholung immer wieder in den Unterricht eingebaut werden können.<sup>21</sup>

Zweitens prädestiniert die Variabilität dieser Aufgabentypen selbige geradezu, die beiden parallel verfolgten Lernziele des Anfangsunterrichts, nämlich die Vermittlung des Sprachsystems sowie den Einsatz von Sprache als Mittel der Kommunikation, miteinander zu verbinden und wechselseitig zu fördern. Speziell die Arbeit mit dem A-Teil einer jeden Lektion konzentriert sich auf die systematische Sprachvermittlung. Anstatt dieses Ziel überwiegend mit sehr mechanischen und wenig kontextualisierten Übungen zu verfolgen,<sup>22</sup> eröffnet die Anfertigung von Dialogen eine inhaltlich motivierte Anwendung der neuen Strukturen. Gerade die schematischen Satzmuster, mit denen die Schüler durch den A-Teil und grammatische Regeln vertraut gemacht werden,<sup>23</sup> können gerade für ausdruckschwächere Schüler als Formulierungshilfe dienen, wenn z.B. Fragen im *present perfect* relativ schematisch in der oben vorgestellten Umfrage eingesetzt werden. Diese Ausrichtung an einem klaren Muster bietet zudem den Vorteil, dass die Schüler im Rahmen überschaubarer Aufgabenstellungen Fragen und Antworten sogar weitgehend spontan ohne vorherige schriftliche Notizen bilden können.

Dennoch unterliegen Dialogübungen drittens der Bedingung, möglichst umfassend authentischen Sprachgebrauch widerzuspiegeln, ohne in unnatürlicher Weise nur bestimmte grammatische Formen anzuwenden (Vgl. Candlin 1978: 23). Daher dürfen Dialogübungen nicht allein zur Anwendung grammatischer Fertigkeiten herangezogen werden, sondern sollen die Schüler zu inhaltlichen Äußerungen motivieren. Dabei sollte ihnen zumindest ein gewisser Freiraum zur individuellen Ausgestaltung des Gesprächs belassen werden, da dies auch authentische Gespräche kennzeichnet (Edelhoff 1996: 45). Eine Vorgehensweise in diesem Sinn können zwei Übungen zu Unit 6 verdeutlichen, in denen die Schüler aufgefordert werden, Vorhersagen und Vermutungen über ihre Zukunft bzw. die Zukunft allgemein anzustellen. Dieser Austausch kann zunächst im Plenum mittels Bildimpulsen oder den Informationen des A-Teils über zukünftige Entwicklungen inhaltlich und in der Verwendung des *will-*

---

<sup>21</sup> Die *information gap* kann sich z.B. auf eindeutige Sachinformationen beziehen oder aber umfassendere Nachfragen und Erklärungen erfordern, wenn z.B. die Informationen in *note form* vorgegeben oder erst aus einem Bild erschlossen werden müssen. Ebenso können Interviews sich an einem zuvor erarbeiteten Raster oder innerhalb eines allgemeinen Rahmens an den Schülerinteressen orientieren.

<sup>22</sup> Ein Gros der Aufgaben verlangt die eher mechanische Festigung grammatischer Strukturen verlangt, z.B. durch deren Anwendung in gleichförmigen, weitgehend unverbundenen Sätzen (z.B. 6P1, 6P8, 6P13) oder die Vervollständigung von Lückentexten (z.B. 6P2, 6P5). Ein innerer Zusammenhalt der Übungen bzw. deren Verknüpfung mit der „Rahmenhandlung“ der Unit ist zwar manchmal (z.B. beziehen sich 6A4 und 6P5 beide auf ein Interview mit Chris Clarke), aber bei weitem nicht immer ersichtlich (z.B. P12 und P15 mit einem allenfalls vagen Bezug zu den Leitthemen Umwelt und Zukunft).

<sup>23</sup> Zumindest bei den Tempora und Modalverben kehrt eine Strukturierung der Regeln nach positiven und verneinten Aussagesätzen, Fragen mit und ohne Fragewort sowie Kurzantworten wieder.



*futures* auch sprachlich vorentlastet werden. Im Anschluss sind die Schüler so weit vorbereitete, dass sie sich mithilfe bekannter Fragestrukturen wie *Will you ...?*, *What will you do ...?* oder *When will you ...?* in Partnerdialogen verständigen, ohne diese Fragen schriftlich vorformulieren zu müssen. Da derartige Fragen keinen umfassenden Kontext oder eine Rollenübernahme erfordern, ist deren Einsatz auch innerhalb der gesamten Klasse als Fragekette denkbar, indem Schüler gezielt Klassenkameraden ansprechen und der Betreffende anschließend mit einer eigenen Frage die Kette fortführt. In Form eines Besuch bei einem Wahrsager lässt sich jene Übung in einen spielerischen Zusammenhang übertragen, der den Schülern sowohl auf der Frageseite als vor allem bei den Antworten Freiraum für kreative Äußerungen bis hin zum Nonsens belässt, was von den Schülern als willkommene Abwechslung begrüßt wurde.

An letzter Übung, die im Sinne einer grammatischen Anwendungsphase zwingend den Gebrauch des *will-futures* bedingt, lässt sich in Abgrenzung von den Vorgaben des Schülerbuchs ein viertes Grundprinzip des von mir skizzierten Konzepts illustrieren. So wird die Idee des Wahrsagens im Schülerbuch anhand eines Modelldialogs zwischen den Tiercharakteren Marmalade und Trundle eingeführt, der Transfer erfolgt dort jedoch nicht innerhalb der Klasse in Form eines Partnerdialogs, sondern erschöpft sich in einem in Einzelarbeit erstellten Horoskop für eine Person nach Wahl (English G 2000 A2 1998: 95). Da jedoch *fortune-telling* für sprachliche Interaktion zwischen den Schülern geradezu prädestiniert ist,<sup>24</sup> sollte diese Gelegenheit, Schüler direkt miteinander in Kontakt treten zu lassen, nicht ungenutzt verstreichen. Da in einem Spiel oder Dialog die Schüler eindringlich als lebendiges Kommunikationsmittel erfahren, ergibt sich hieraus die Aufforderung, weitere sich bietende Möglichkeiten ebenfalls konsequent für Sprechübungen, ob monologisch oder dialogisch, zu nutzen

Als fünfter Aspekt ist die Differenzierung der Dialogaufgaben im Sinne einer fortschreitenden Progression im Lehrgang zu berücksichtigen, zumal diese Form von „guided interaction“ (Gehring 1999: 183f.) als Vorstufe tatsächlich freien Sprechens anzusehen ist (Vollmer 1998: 247). Als mögliche Kriterien zur Staffelung der Schwierigkeit ist bereits auf den Umfang der Vorgaben durch die Übung selbst (z.B. *information-gap activities*) bzw. die Verbindlichkeit modellhafter Strukturen (z.B. die Anwendung von Entscheidungsfragen und Kurzantworten eines Tempus) verwiesen worden. Auf der inhaltlichen Ebene tritt die Komplexität des zu diskutierenden Sachverhalts oder Texts hinzu, der bedingt, wie offen und anspruchsvoll sich die dazugehörigen Aufgaben darstellen können. Diese können eher reproduktiv oder „rekonstruktiv“ ausgerichtet sein, z.B. durch die Umwandlung einer weitgehend erzählenden Textbasis in einen Dialog, oder über die Materialgrundlage hinausgehen

---

<sup>24</sup> Soweit vorhanden, bietet sich für die Präsentationsphasen solcher Übungen der Einsatz von Requisiten an, z.B. Glaskugel, Kartenspiel, etc.

und kreative gedankliche Leistungen der Schüler erfordern. Darüber hinaus kennzeichnet Dialogübungen eine „natürliche“ Differenzierung, die dadurch einsetzt, dass die Schüler zwar eine identische Aufgabenstellung bearbeiten, aber gemäß ihrem Sprachvermögen und ihrer Risikobereitschaft<sup>25</sup> Sätze von unterschiedlicher inhaltlicher und sprachlicher Komplexität bilden. Schließlich gibt es noch zwei weitere Maßnahmen, mit deren Hilfe eine allmähliche Steigerung des Anforderungsniveaus zu erreichen ist. So beeinflusst der Grad, in dem Schüler einen Dialog schriftlich vorformulieren können, entscheidend Komplexität und Redefluss dessen anschließender Präsentation. Hier gilt es, die Schüler von einer vollständigen Ausformulierung über Notizen hin zum freien Vortrag zu führen.

Wie bereits erwähnt, kann jedoch bei den Dialogen, die sich stark an grammatisch vorentlastete Schemata anlehnen, bereits zu einem früheren Zeitpunkt auf eine Niederschrift verzichtet werden. Demgegenüber bedürfen sprachlich wie inhaltlich offenere Dialoge zunächst noch einer ausreichenden Vorbereitung mittels des Umwegs über die schriftliche Fixierung. So wird der Informationsaustausch zum Text „West with the night“ aus Topic 5 (English G 2000 A2 1998: 87) dadurch erschwert, dass die Schüler sich eine für sie fremde Situation und eine fremde Rolle hineindenken müssen (Anhang, Übung 3). Als Konsequenz erhöht sich der Anspruch an die Sprachfertigkeit der Schüler: Diese müssen trotz vorheriger Sicherung des Textverständnisses den Sachverhalt für sich noch einmal gedanklich durchdringen, was nach Möglichkeit ein breites Spektrum von Fragen, Antworten und sonstigen Anmerkungen nach sich zieht. Zum anderen erscheint eine schriftliche Fixierung deshalb ratsam, weil die Produktion und Darbietung eines solchen Dialogs innerhalb der Phasierung des Unterrichts eine andere Funktion übernimmt als z.B. die grammatisch orientierten Frage-Antwort-Ketten. Während letztere eher Übungs- und Festigungscharakter besitzen, sich an einem eindeutigen Muster ausrichten und recht flexibel in unterschiedliche Stunden-zusammenhänge integrieren lassen, gewinnt in Befragungen wie Übung 3 die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Ausgangsmaterial größeres Gewicht. Dieser Dialog ist aber nicht allein über eine sehr allgemeine thematische Klammer in den Unterricht einbezogen und erschöpft sich anders als z.B. eine *information-gap activity* nicht im Erfragen unbekannter Informationen. Vielmehr ist ein Dialog wie in Übung 3 im Sinne der Prozess- und Produktorientierung mit eine Kette von Aktivitäten zur Textarbeit verschränkt, die über das Verstehen und Erarbeiten eines Textes hin zur Anwendung dieser Erkenntnisse in einer eigenen Textproduktion reicht (Gienow und Hellwig 1998: 138, Bruschi und Caspari 1998: 172ff.). Der Dialog dient somit nicht nur der Förderung mündlicher wie schriftlicher Sprachverwendung, sondern stellt zudem

---

<sup>25</sup> Aufgrund der Textlastigkeit des Englischunterrichts und der großen Bedeutung des Schriftlichen für die Bewertung der Schüler, die in der Praxis vielfach fortbesteht, benutzen viele Schüler die Fremdsprache mündlich nur in elementarer Weise, anstatt trotz des höheren Fehlerrisikos im Streben nach *near-nativeness* eine komplexere Lexik und Grammatik zu verwenden (Kieweg 2000: 4f.).

ein Vehikel dar, die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Text „West with the night“ fortzuführen. Um diesem Anspruch entsprechende gehaltvolle Textprodukte sicherzustellen, die sowohl die Sprachverwendung fördert als auch die Textarbeit zu einem befriedigenden Abschluss führt, erscheint eine Niederschrift des Dialogs zumindest für Klasse 6 sinnvoll. Nichtsdestotrotz sollten diese kontrollierten Dialoge nicht den Charakter reiner Schreibübungen erlangen, sondern sich die Schüler schrittweise von der ausformulierten Grundlage lösen. Wie im vorangegangenen Abschnitt angeregt, kann dies zunächst über ein vollständiges oder zumindest partielles Auswendiglernen des Texts erfolgen, so dass der Vortrag an Lebendigkeit gewinnt. Die nächste Stufe wäre, die Schüler ihre ausformulierten Dialoge für den Vortrag auf Stichworte reduzieren zu lassen, ehe sie schließlich von vornherein nur noch Stichworte notieren. Als letztes Mittel, die Schwierigkeit der Dialogübungen zu regulieren, ist die sprachliche Vorentlastung zu nennen. So sollten im Vorfeld hilfreiche Vokabeln eingeführt und reaktiviert werden und die Schüler geeignete Redemittel sammeln bzw. diese ihnen schriftlich an die Hand gegeben werden (Vgl. Übung 2 im Anhang). Dies kann helfen, nicht nur einen möglichst fehlerfreien Informationstransfer, sondern auch eine situationsangemessene und idiomatische Sprachverwendung sicherzustellen.

### **3.2.2.2 Der Aufgabentyp des themengebundenen Gesprächs**

Im Gegensatz zum Informationsaustausch gewinnt das themengebundene Gespräch seine innere Struktur nicht allein durch das Zusammenspiel von Fragen und Antworten, sondern eröffnet den Schülern ein breiteres Spektrum an Äußerungen, die z.B. berichtenden oder erzählenden Charakter besitzen können oder dem Bereich der Meinungsäußerung und Argumentation zuzurechnen sind. Idealerweise sollten die Schüler bereits im Informationsaustausch neben reinen Fragen und Antworten Konversationselemente in ihre Äußerungen integrieren. Der Aufgabentyp des themengebundenen Gesprächs fordert jedoch durch die veränderte Gesprächssituation und Arbeitsanweisung endgültig einen inhaltlich wie sprachlich variableren Austausch zwischen den Schülern ein. Während einige der oben dargestellten Dialoge sich an grammatischen Mustern ausrichten und eine klare Frage-Antwort-Struktur aufweisen, ist das themengebundene Gespräch außer seiner inhaltlichen Festlegung und den Rahmenvorgaben der Arbeitsanweisung durch weitreichende Offenheit gekennzeichnet und daher prinzipiell anwendbar auf jedes Thema, das hinreichend Gesprächsmaterial bietet und sprachlich ausreichend vorentlastet ist. Aufgrund der fehlenden Orientierung an grammatischen Strukturen vollzieht sich eine noch stärkere Akzentverschiebung vom Kriterium der *accuracy* hin zur *fluency*.

Aufgrund dieses Freiraums ist dieser Aufgabentyp jedoch als der schwerste der hier vorgestellten anzusehen. Die Schüler stehen nämlich vor der Herausforderung, den Austausch jenseits des vertrauten Wechsels von Fragen und Antworten

aufrechtzuerhalten und einen inneren Zusammenhang zwischen den Redebeiträgen zu gewährleisten. Damit dieser wechselseitige Bezug und das hierzu erforderliche *turn-taking* sprachlich realisiert werden können, ist es ratsam, den Schülern wie in Übung 2 im Anhang entsprechende Redemittel an die Hand zu geben. Die Notwendigkeit solcher strukturierender Phrasen als Teil der eingangs skizzierten Kommunikationsstrategien kann Schülern der Klasse 6 nur schwerlich auf einer rein metasprachlichen Ebene einsichtig gemacht werden. Insofern bietet eine Liste von Redemitteln die Chance, die Schüler auf direkte Weise zu deren Verwendung zu animieren und dies als Gütekriterium eines gelungenen Dialogs einzuführen. Des Weiteren setzt ein funktionierendes themengebundenes Gespräch eine fundierte Vorbereitung des Redegegenstands voraus, der so komplex sein sollte, dass den Schülern genügend Material für ihre Gesprächsgestaltung geliefert wird. Die dazu erforderliche inhaltliche Tiefe sowie das relevante Vokabular können in Klasse 6 nur schwerlich ohne mediale Grundlage erarbeitet werden, so dass sich diese Dialogform am besten an die längeren Texte im T-Teil einer jeden Lektion bzw. den *Topics* anschließen lässt. Ohne Textgrundlage scheint mir ein derartiges Gespräch erst zu einem späteren Zeitpunkt in einem Kontext möglich, den die Schüler sprachlich gut erschlossen haben und als sehr motivierend empfinden.

Wie eine solch anspruchsvolle Aufgabenstellung doch in Klasse 6 umgesetzt werden kann, illustriert die Auseinandersetzung mit dem Text 5T „New home, new friends“ (English G 2000 A2 1998: 84-86), die im Anhang als Übung 3 zu finden ist. Vorbereitend erarbeiteten die Schüler in Bezug auf die in 5T vorgestellte Figur Marks Vorurteile und Bedenken gegenüber Behinderten sowie entsprechende Gegenargumente. Diese wiederum dienten den Schülern als Argumentationshilfe für ihre Dialogaufgabe, für die sie sich in die Rolle zukünftiger Mitschüler Marks versetzten. Zum Teil auf der Grundlage des Texts, zum Teil unter Einbezug eigener Gedanken bestand die Dialogaufgabe darin, mit dem Partner Pro und Contra des Zusammenlebens mit einem behinderten Klassenkameraden zu diskutieren.

Diese konflikthaltige Ausgangssituation trug m.E. maßgeblich zum Gelingen dieser Übung bei, da die Notwendigkeit von Rede und Gegenrede einem Gespräch Dynamik und über den Meinungs austausch eine Grundstruktur verleihen, wie sie im Informationsaustausch über Fragen und Antworten gesichert ist. Dies lässt den Schluss zu, dass Meinungsverschiedenheiten und Konflikte, seien sie durch Rollenvorgaben oder Charakterunterschiede der Schüler selbst bedingt, den Einsatz eines themengebundenen Dialogs erleichtern. Diese aktivierende Wirkung greift vor allem dann, wenn es sich bei dem Gesprächsthema um einen Sachverhalt handelt, der im Sinne von Schülerorientierung die Lerngruppe auch ungeachtet der Unterrichtssituation persönlich anspricht und zu Aussagen motiviert (Vgl. Pauels 1995<sup>3</sup>: 236).

Um diesen Schülerbezug ist beispielsweise der Partnerdialog im Anschluss an 5A1 bemüht (English G 2000 A2 1998: 74), in dem die Schüler sich in die Lage der Schüler der Kingsway High School versetzen und über die von ihnen bevorzugten Projektaktivitäten verständigen sollen. In der konkreten Unterrichtspraxis wurde diese Übung zwar von einigen Schülern bereitwillig angenommen und mit Interesse diskutiert. Da im Buch aber nur drei der Projektvorschläge ausführlicher dargestellt sind,<sup>26</sup> stand den Schülern zu wenig sprachliches Material zur Diskussion aller Aktivitäten zur Verfügung. Dadurch begünstigt erreichten einige Paare so schnell das Ziel der Übung – die Einigung auf drei Aktivitäten –, dass die vorgesehenen Redemittel mangels gegenläufiger Meinungen und der Bereitschaft, in der Fremdsprache in einen Verhandlungsprozess einzutreten, kaum zur Anwendung kamen. Zudem förderte der Umstand, dass die Aufgabe mündlich erledigt wurde, bei zahlreichen Schülern einen Rückfall in die Muttersprache. Dies unterstreicht erneut, dass es im Allgemeinen sinnvoll ist, die Schüler mit Blick auf eine Präsentation ihren Dialog schriftlich notieren zu lassen, eine intensivere Auseinandersetzung mit der Zielsprache sowie der Sachlage zu gewährleisten. Ist die Einsprachigkeit in solchen Partnerarbeitsphasen bei den Schülern ausreichend verankert, können, wie bereits im vorangegangenen Abschnitt dargelegt, die Schüler sich schrittweise von einer ausformulierten Textgrundlage lösen, um schließlich in unmittelbaren mündlichen Austausch zu treten.

#### **4 Dialog- und Rollenspielübungen in der Praxis: Eine erste Bewertung**

Über einen Zeitraum von mehreren Wochen führte ich in zwei Klassen des sechsten Schuljahres meiner Ausbildungsschule eine Reihe von Übungen zur Fertigkeit des Sprechens durch. Den obigen Ausführungen entsprechend wurden diese Dialog- und Rollenspielübungen an geeigneten Stellen der Lektionen 5 und 6 von *English G 2000 A2* in den normalen Unterrichtsablauf integriert, um so eine kontextuelle Einbettung in die übergeordnete Thematik zu gewährleisten und zugleich die Einsatzmöglichkeiten derartiger Übungen in eher grammatik- bzw. inhaltsbezogenen Phasen der Lehrwerkarbeit zu überprüfen. Aufgrund des begrenzten Zeitraums konnten nur erste Anhaltspunkte für die Wirksamkeit des oben skizzierten Konzepts gewonnen werden, zumal im Kontext der beiden Lektionen nur ein Teil der möglichen Übungstypen vertieft erprobt werden konnte. Hinzu kommt, dass Fortschritte im Sprechen über einen längeren Zeitraum erarbeitet werden müssen und sich zumindest anders als bei Wortschatz und Grammatik einer einfachen Überprüfung entziehen. Dies erklärt sich daraus, dass die Initiierung von Sprechansätzen zum einen ein hinreichendes Hör- und Leseverstehen voraussetzt und zugleich – vor allem bei der Umsetzung eigener Redeabsichten – den Rückgriff auf entsprechende Kenntnisse in Wortschatz und

---

<sup>26</sup> Diese Leerstelle wurde im Anschluss für die *information-gap activity* im Anhang (Übung 1) genutzt.

Grammatik erfordert, so dass ein isoliertes Üben des Sprechens allein – mit Ausnahme der Teilkompetenz der Aussprache – nicht denkbar ist.<sup>27</sup>

Da bestimmte Einsichten aus der Unterrichtspraxis bereits in die Diskussion einzelner Übungsformen im vorangegangenen Kapitel eingegangen sind, werden nun einige allgemeine Erkenntnisse zum Einsatz von Dialog- und Rollenspielaufgaben vorgestellt, die sich sowohl auf meine Unterrichtsbeobachtungen und die der jeweiligen Fachlehrer als auch auf Befragungen der beteiligten Schüler stützen.<sup>28</sup>

In der didaktischen Planung zeigte sich, dass der Erfolg der Dialogübungen in stärkerem Maße als bei konventionellen Aufgabenformen von einer sorgfältigen Einbettung in das Unterrichtsgeschehen abhing. So mussten sprachliche wie inhaltliche Voraussetzungen, z.B. relevante grammatische Strukturen und ein fundiertes Textverständnis, vorab so umfassend erarbeitet worden sein, dass möglichst alle Schüler sich primär auf die sprachliche Umsetzung ihrer eigenen Gedanken konzentrieren konnten. Hierbei erwies sich die Bereitstellung geeigneter Redemittel (Vgl. z.B. Übung 2 im Anhang) als sehr förderlich, zumal den Schülern so vor Augen geführt werden konnte, dass für bestimmte Redeabsichten alternative Realisierungen möglich sind (Vgl. Richtlinien und Lehrpläne: Englisch 1993: 72). Darüber hinaus zeigte sich, dass Dialogaufgaben, speziell solche mit der Übernahme von Rollen, in der Arbeitsanweisung möglichst einfach gehalten und gewissenhaft erklärt werden müssen, da es sich für Schüler der Klasse 6 noch um neue Übungsformen handelt und sie den vergleichsweise komplexen Arbeitsanweisungen nur schwer folgen können. Ferner erwies sich als positiv, die Schüler angesichts dieser für sie ungewohnten Übungen mit Partnern ihrer Wahl zusammenarbeiten zu lassen, obwohl sich gerade für Aufgaben, in denen persönliche Informationen vom Gesprächspartner erfragt werden sollen, längerfristig weniger vertraute Paare eignen. Als schwierig erwies sich eine sinnvolle Abrundung der Erarbeitung und Präsentation der Dialoge über ein Schülerfeedback, da die Schüler zwar gegenseitige sprachliche Korrekturen bereitwillig vornahmen, jedoch Hemmungen bestanden, trotz entsprechender Bewertungskriterien und sprachlicher Hilfen die inhaltliche Leistung der Mitschüler zu kommentieren.

Hinsichtlich der Staffelung des Anforderungsniveaus bewahrheitete sich, dass gerade die kreativen Dialogaufgaben über eine solche Offenheit verfügen, dass Schüler sie jeweils ihrem Sprachniveau entsprechend bewältigen können, obschon die Leistungsunterschiede in der Sprachbeherrschung anhand der Variation und Gewandtheit im Ausdruck sehr deutlich zu Tage traten. Während die Schüler Dialoge unter Verwendung grammatischer Sprachmuster ohne schriftliche Vorlage meistern

---

<sup>27</sup> In Unit 6 beispielsweise sind Vermutungen und Vorhersagen zum Oberthema Zukunft ohne die Kenntnis des *will-futures* nicht möglich und erfordern ein vielfältiges Vokabular, um z.B. Prognosen über die eigene oder allgemeine Lebenssituation in zehn oder zwanzig Jahren anstellen zu können.

<sup>28</sup> Da eine systematische Selbstreflexion in Fragebogenform mir hinsichtlich des Sprechens für eine 6. Klasse als nicht geeignet erschien, zog ich eine informellere Methodendiskussion im Klassenverband vor.

konnten, zeigten inhaltlich anspruchsvolle Aufgaben die Grenzen freier Sprachverwendung in Klasse 6 auf. Versuche, die Schüler ohne ausformulierte Redebeiträge und nur mithilfe von Stichpunkten einen Dialog entwickeln zu lassen, überstiegen die Möglichkeiten selbst guter Schüler, da außer einer deutlich gestiegenen Fehlerzahl signifikante Einbußen in der Flüssigkeit des Vortrags, Länge und Komplexität des Satzbaus, Wortwahl und sinnvermittelnder Betonung und somit letztlich auch in der inhaltlichen Aussagekraft zu beobachten waren. Allerdings mag dies Ergebnis zum Teil der noch nicht ausreichend gefestigten Methode des *note-taking* zuzuschreiben sein.

Abschließend war zu beobachten, dass die meisten Schüler die Dialogaufgaben als sehr motivierend empfanden und dementsprechend intensiv bearbeiteten, da die Form des Partnerdialogs als willkommene Abwechslung zu konventionellen Übungen und texterschließenden Fragen begrüßt wurde. Insbesondere die Möglichkeit, eigene Gedanken in die Kommunikation einzubringen (vgl. Übung 2), benannten die Schüler von sich aus als entscheidenden Vorzug. Dies bestätigte die theoretischen Ausführungen zum kommunikativen Ansatz, Schülern Gelegenheit zur Umsetzung eigener Redeabsichten zu geben. Dieser Aspekt persönlicher Ansprache mag letztlich den unterschiedlichen Grad der Schüleraktivierung erklären, der zwischen den inhaltlich eher schwachen *information-gap activities* des Lehrwerks und den situativ eingebetteten Dialogübungen, wie sie z.B. im Anhang zu finden sind, bestand.

## **5 Schluss**

In der vorliegenden Arbeit ist deutlich geworden, dass bereits in der sechsten Klasse mittels weitgehend kontrollierter Dialoge erste Schritte auf dem Weg zum übergeordneten Lernziel freien Sprechens eingeleitet werden können. Obwohl weder im Lehrwerk *English G 2000* noch in den Richtlinien in dieser Deutlichkeit und diesem Umfang Partnerübungen zur Förderung des Sprechens angelegt sind, erwies sich diese Übungsform mit ihren verschiedenen Unterarten als flexibles und motivierendes Instrument, sowohl in grammatik- als auch inhaltsbezogenen Unterrichtsphasen die Schüler zu eigenständigen Redebeiträgen zu animieren und über die Anwendung grammatischer Strukturen sowie themenbezogene Mitteilungen sowohl in *accuracy* als auch *fluency* zu schulen. Dadurch, dass Wert darauf gelegt wurde, die Sprechanelässe eng mit dem Lehrwerk zu verknüpfen, konnte aufgrund der sich thematisch und sprachlich bietenden Möglichkeiten dieser innovative Ansatz nur exemplarisch anhand einiger Aufgabenformen diskutiert werden. Außer dem Einfluss inhaltlicher Komplexität auf die Schülerleistungen zeigte sich in sprachlicher Hinsicht, dass die Verwendung schematischer Strukturen, die Bereitstellung relevanter Redemittel und die Entscheidung, ob und wie Dialoge vorab von den Schülern schriftlich fixiert werden sollen, Faktoren darstellen, anhand derer sich eine – wenn auch längerfristige –

Progression aufbauen lässt. Leider war der Beobachtungszeitraum zu kurz, um abschätzen zu können, wie auf diesem Weg über einen längeren Zeitraum signifikante Verbesserungen in der mündlichen Sprachverwendung zu erreichen sind. Für ein solch langfristiges Programm wären die drei vorgestellten Aufgabentypen noch weiter aufzuschlüsseln und zu ergänzen, z.B. die Vervollständigung vorgegebener *defective dialogues* (Gehring 1999: 167) sowie vorbereitende Sprechübungen spielerischen Zuschnitts wie Abwandlungen von Gesellschaftsspielen und Fernsehshows wie „Taboo“ und „Jeopardy“, die im Klassenunterricht spontane Sprachäußerungen anregen (Vgl. z.B. Kurtz 1997: 90f., Maley und Duff 1982<sup>2</sup>: 32ff.) und sich vor allem als *warm-up exercises* ohne enge Verzahnung mit dem Lehrwerk anbieten.

Überdies bedarf ein umfassendes Konzept zur Förderung des Sprechens einer breiteren Basis an Übungsformen, die den wichtigen Anwendungsbereich des monologischen Sprechens mit einschließt und somit gewährleistet, dass die sich bietenden Sprechansätze in der am besten geeigneten Form genutzt werden. Die Vielfalt von Aufgaben, die zu Kommunikation anregen, kann dann sicherstellen, dass die Summe der Aufgaben schließlich alle Schüler animiert, sich motiviert mündlich in der Fremdsprache zu äußern (Vgl. Piepho 1979: 120), und dass die Schüler schließlich über ein breites Repertoire an Gesprächsformen verfügen (Cameron 2001: 70f.). Selbst wenn Phasen zusammenhängenden freien Sprechens frühestens ab Klasse 8 oder 9 erwartet werden können (Vollmer 1998: 246), bleibt der Wert einer frühzeitigen Vorbereitung, wie sie hier vorgestellt worden ist, unbestritten.

Abschließend darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Sprachlernen stets den Sprachgebrauch – wie in den hier diskutierten Dialogen – voraussetzt und zwar in der Integration der vier Fertigkeiten innerhalb eines thematischen Rahmens und nicht allein im Dienst der Wortschatz- und Grammatikvermittlung (Wolff 2000). Nur auf diesem Weg kann die interaktive Dimension von Sprache in den Unterricht hineinholen, indem Sprache zur Realisierung zwischenmenschlicher Beziehungen und Austauschs genutzt wird (Richards and Rodgers 1986: 17).



## Literaturverzeichnis

- Amor, S., Authenticity in the Language Classroom, in: Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch 41 (1999), Heft 41, 4-9.
- Brown, H.D., Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy, Englewood Cliffs 1994.
- Brusch, W. und D. Caspari, Verfahren der Textbegegnung: Literarische und andere Texte, in: Timm, J.-P., Hg., Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts, Berlin 1998, 168-177.
- Cameron, L., Teaching Language to Young Learners, Cambridge 2001.
- Candlin, C.N., Form, Funktion und Strategie zur Planung kommunikativer Fremdsprachencurricula, in: Gesellschaft zur Förderung des Englischunterrichts, Hg., Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie, München 1978, 23-48.
- Council of Europe, Hg., A Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment, 2001,  
<http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents/0521803136txt.pdf> (22. April 2003)
- Edelhoff, C., Themenorientierter Englischunterricht, Textsorten, Medien, Fertigkeiten und Projekte, in: Gesellschaft zur Förderung des Englischunterrichts, Hg., Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie, München 1978, 54-68.
- Edelhoff, C., Themenorientierter Englischunterricht, Textsorten, Medien, Fertigkeiten und Projekte, in: Gesellschaft zur Förderung des Englischunterrichts, Hg., Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie, München 1996<sup>2</sup>, 60-76.
- Edelhoff, C., Kommunikative Grundlagen des Englischunterrichts, in: Christ, H. und M.K. Legutke, Hg., Fremde Texte verstehen. Tübingen 1996, 40-49.
- Englisch G 2000. Handbuch für den Unterricht. Band A2, Berlin 1998.
- English G 2000. A2 für das 6. Schuljahr an Gymnasien, Berlin 1998.
- English G 2000. Arbeitsheft. Band A2, Berlin 1998.
- English G 2000. A3 für das 7. Schuljahr an Gymnasien, Berlin 1999.
- Gehring, W., Englische Fachdidaktik: Eine Einführung, Berlin 1999.
- Gienow, W. und K. Hellwig, Medien prozessorientierter Sprachbegegnung, in: Timm, J.-P., Hg., Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts, Berlin 1998, 137-145.
- Harris, P., Play the Role. 100 Role Plays for 20 Everyday Situations, Stuttgart 1980.
- Hecht, K. und L. Waas, Englischunterricht konkret. Linguistische und didaktische Grundlagen, Studententypen, Übungsformen, Donauwörth 1980.
- Heuer, H. und F. Klippel, Englischmethodik. Problemfelder, Unterrichtswirklichkeit und Handlungsempfehlungen, Berlin 1987.
- Holtwisch, H., Schüleraktivierung durch handlungsorientierte Textarbeit in unteren Englischklassen, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 44 (1997), 361-369.
- Huwendiek, V., Methodik: Formen der Unterrichtsgestaltung, in: Bovet, G. und V. Huwendiek, Hg., Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf, Berlin 2000<sup>3</sup>, 40-72.
- Kieweg, M. und W., Praxiserprobte Dialogtechniken, in: Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch 34 (2000), Heft 47, 17-24.
- Kieweg, W., Zur Mündlichkeit im Englischunterricht, in: Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch 34 (2000), Heft 47, 4-9.
- Kurtz, J., Improvisation als Übung zum freien Sprechen, Englisch 32 (1997), 87-97.

- Ladousse, G.P., *Role Play*, Oxford 1987.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Hg., *Europäisches Portfolio der Sprachen*, Bönen 2001<sup>2</sup>.
- Littlewood, W., *Foreign and Second Language Learning. Language acquisition research and its implications for the classroom*, Cambridge 1984.
- Macht, K., *Vom Umgang mit Fehlern*, in: Timm, J.-P., Hg., *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*, Berlin 1998, 353-365.
- Maley, A. und A. Duff, *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge 1982<sup>2</sup>.
- Meyer, H., *Unterrichtsmethoden. II: Praxisband*, Berlin 1987.
- Nolasco, R. und L. Arthur, *Conversation*, Oxford 1987.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hg., *Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen: Englisch*, Frechen 1993.
- Nissen, R., *Lerngespräche*, in: Timm, J.-P., Hg., *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*, Berlin 1998, 158-167.
- Nunan, D., *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge 1989.
- Pauels, W., *Kommunikative Übungen*, in: Bausch, K.-R., Christ, H. und H.-J. Krumm, Hg., *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen 1995<sup>3</sup>, 236-238.
- Piepho, H.-E., *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Dornburg-Frickhofen 1974.
- Piepho, H.-E., *Anmerkungen zur psychologischen Begründung von Lern- und Übungsstrategien im kommunikativen Englischunterricht*, in: *Gesellschaft zur Förderung des Englischunterrichts, Hg., Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie*, München 1978, 49-53.
- Piepho, H.-E., *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I. Theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzepts*, Limburg 1979.
- Piepho, H.-E., *Ableitung und Begründung von Lernzielen im Englischunterricht*, in: *Gesellschaft zur Förderung des Englischunterrichts, Hg., Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie*, München 1996<sup>2</sup>, 5-24.
- Rau, A., *Short texts in action – more than action in the classroom!*, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch 33 (1999)*, Heft 42, 4-9.
- Reisener, H., *Motivation und Authentizität*, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch 33 (1999)*, Heft 41, 11-17.
- Richards, J.C. und T.S. Rodgers, *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge 1986.
- Scarcella, R.C. und R.L. Oxford, *The Tapestry of Language Learning, The Individual in the Communicative Classroom*, Boston 1992.
- Scheller, I., *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*, Berlin 1998.
- Vollmer, H.J., *Sprechen und Gesprächsführung*, in: Timm, J.P., Hg., *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*, Berlin 1998, 237-249.
- Wacyn-Jones, P., *Act English. A Book of Role-Plays*, München 1982.
- Weißbrodt, W., *Lernmotivation*, in: Bovet, G. und V. Huwendiek, Hg., *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*, Berlin 2000<sup>3</sup>, 220-239.
- Weskamp, R., *Fachdidaktik: Grundlagen und Konzepte. Anglistik und Amerikanistik*, Berlin 2001.
- Wessels, C., *Drama*, Oxford 1987.
- Wolff, D., *Sprachproduktion als Planung: ein Beitrag zur Psychologie des Sprechens*, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch 34 (2000)*, 11-16.

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt und die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen sind, in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe. Das Gleiche gilt auch für beigegebene Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen.

Bielefeld, den 29.5. 2003

## Anhang

Im Folgenden finden sich einige Beispiele für die unterschiedlichen Übungstypen, die in der Arbeit dargestellt und in Verbindung mit Unit 5 und 6 von *English G 2000 A2* in zwei sechsten Klassen erprobt wurden.

Eingangs ist zu erwähnen, dass die Schüler für die schriftliche Fixierung ihrer Dialoge Arbeitsblätter erhielten, wie sie der folgende verkleinerte Ausschnitt illustriert. Diese bieten, soweit nicht beide Schüler den gesamten Text notieren, die Möglichkeit vor der Präsentation das Blatt zu teilen, so dass jeder Schüler über seinen eigenen Spickzettel verfügt.



Reporter	Beryl Markham

### 1 Information-gap activity zur Auftaktdoppelseite von Unit 5 „New Horizons!“ und 5A1 (*English G 2000 A2 1998: 72-74*)

Diese Übung nutzt den Umstand, dass von der Gesamtübersicht an Projektangeboten auf S. 72 nur drei ausführlicher auf S. 73 dargestellt werden, die Schüler in „Now you“ nach 5T1 jedoch aufgefordert sind, aus allen Angeboten auszuwählen.

So ergibt sich, dass die Schüler die Informationen zu einigen der übrigen Angebote vervollständigen. Mit Ausnahme des Projekts „Away in Wales“, das sich auf die Workbook-Übung 3 (*English G 2000. Arbeitsheft. Band A2 1998: 39*) bezieht, sind die sonstigen Details frei erfunden.

#### Pupil 1: New Horizons

You are a pupil at Kingsway and you have to think about your choice for NEW HORIZONS. Yesterday all the pupils met in the assembly hall because the teachers told you about NEW HORIZONS. You wrote down what they said about their activities, but you could not write down everything.

Now you have to ask your friend so that you can fill in the missing information and make your choice.

Examples:

*Who is the organizer of ...?*

*What are they going to on Day 1?*

Name of the activity	Computers for everyone	Away in Wales	Model trains	Sailing
Organizer		Mrs J Bruce		Mrs D Tyler
Number of pupils	15		15	
Cost		£ 30		£ 20
Day 1		morning: go to Colwyn Bay in North Wales by train afternoon: play games on the beach	build a model train board	
Day 2			morning. make a model of Chester Station afternoon: visit Toy Museum in Chester	take sailing lessons or: make a raft
Day 3	finish your website look at everyone's website on the Internet			have a boat race and a party

## Pupil 2: New Horizons

You are a pupil at Kingsway and you have to think about your choice for NEW HORIZONS. Yesterday all the pupils met in the assembly hall because the teachers told you about NEW HORIZONS. You wrote down what they said about their activities, but you could not write down everything.

Now you have to ask your friend so that you can fill in the missing information and make your choice.

Examples:

*Who is the organizer of ...?*

*What are they going to on Day 1?*

Name of the	Computers	Away in	Model	Sailing
-------------	-----------	---------	-------	---------

activity	for everyone	Wales	trains	
Organizer	Mr J MacDonald		Mr A Richards	
Number of pupils		10		15
Cost	£ 5		£ 8	
Day 1	learn the computer language HTML, draw pictures on the computer			meet at Chester Sailing Club go sailing on the River Dee
Day 2	make your own website, play some computer games	visit wildlife park all day		
Day 3		morning: go shopping afternoon: go back to Chester by train	morning: finish model train board afternoon: go to Chester Station, look at station and trains	

## 2 Dialog/Rollenspiel<sup>1</sup> mit dem Schwerpunkt Meinungs- und Gedankenaustausch zu 5T „New home, new friends“ (*English G 2000 A2 1998: 84-86*)

Dieser Übung ging nach der Sicherung des Textverständnisses eine Erarbeitungsphase voraus, in der die Schüler aus dem Text 5T Vorurteile und Bedenken gegenüber Behinderten sowie entsprechende Gegenargumente am Beispiel Marks herausarbeiteten. Daraufhin wurde die Textvorlage in Verbindung mit jener Gegenüberstellung von Argumenten als Ausgangspunkt für eine Dialogübung genutzt, ohne dass die Schüler unmittelbar die Rollen der im Text benannten Personen übernahmen. Vielmehr sollten sie die Arbeitsergebnisse in einer an den Text angelehnten Gesprächssituation anwenden und durch eigene Ideen ergänzen, indem sie sich Mark als neuen Schüler in ihrer Klasse vorstellten. Die Übernahme der Rolle Marks oder eines anderen Behinderten wurde hier bewusst ausgespart, da mangels anschaulicher Erfahrungen der Schüler die Übernahme einer solchen Rolle den tatsächlichen Lebensbedingungen eines Behinderten nicht angemessen hätte Rechnung tragen können.

<sup>1</sup> Diese Übung sowie Übung 4 sind als Mischform eines Dialogs im engeren Sinne und eines Rollenspiels zu kennzeichnen, da die beteiligten Schüler Elemente ihrer eigenen Persönlichkeit in die Bearbeitung der Aufgabe einfließen lassen können (Übung 2, Übung 4 – Kunde des Wahrsagers) bzw. ein Dialogpartner ausdrücklich eine fremde Rolle (Übung 4 – Wahrsager) übernehmen muss.

Diese Übung wurde des direkten Vergleichs wegen auf verschiedene Arten durchgeführt: in einer Fassung fertigten die Schüler einen ausformulierten Dialog an, im anderen Fall durften sie hierzu nur einen Stichpunktzettel vorbereiten. Die Rollenkarten unterschieden sich nur in den hier durch Unterstreichungen gekennzeichneten Anweisungen, wobei auf den Originalkarten nur der jeweils relevante Arbeitsauftrag vermerkt war. Die Redemittel wurden von einzelnen Schülerpaaren genutzt, fanden aber in der Präsentation fast ausschließlich in den vorformulierten Dialogen Anwendung.

### Role card 1

#### *Who are you?*

You have just heard that Mark, a boy in a wheelchair, is going to be a new pupil in your class.

You don't know Mark and you don't know why he's in a wheelchair, but it's worrying you that there's going to be a disabled boy in your class.

You think that this could be a problem.



#### *What do you have to do?*

You are now talking to another pupil from your class. He/she knows Mark.

Tell him/her about your worries.

Ask him/her about Mark and what he can do.

- (a) Write a dialogue with your partner.
- (b) Prepare (*vorbereiten*) a dialogue with your partner.  
Make notes, but don't write sentences.

#### *Words and expressions that can help you*

*I'm worrying that ...*

*I don't like it when ...*

*I think Mark can ... / can't ...*

*It is good/bad/funny when ...*

*We could get fed up with him because ...*

*I feel sorry for Mark, but ...*

*Sorry, but I don't agree with you.*

*OK, you're right, but ...*

*Yes, you're right.*

### Role card 2

#### *Who are you?*

There's a new boy in your class. His name is Mark and he's in a wheelchair.

You have already talked to him.

He's disabled, but you know that he's a nice person and that he can do a lot of things.

He is going to be a new pupil in your class.



### ***What do you have to do?***

You are now talking to another pupil from your class. He/she doesn't know Mark and is worrying about this new pupil.

Tell him/her about Mark and that he is a nice person and that he can do a lot of things.

- (a) Write a dialogue with your partner.
- (b) Prepare (*vorbereiten*) a dialogue with your partner.  
Make notes, but don't write sentences.

### ***Words and expressions that can help you***

*Don't worry!*

*I like Mark because ...*

*I think Mark can ... / can't ...*

*It is good/bad/funny when ...*

*You don't have to feel sorry for Mark because ...*

*I get really angry when ...*

*Sorry, but I don't agree with you.*

*OK, you're right, but ...*

*Yes, you're right.*

### **3 Rollenspiel mit dem Schwerpunkt Informationsaustausch zu Topic 5 „West with the night“ (*English G 2000 A2 1998: 87*)**

Dieser Übung ging zunächst die Sicherung des äußeren Textverständnisses von Topic 5 voraus, ehe der Inhalt intensiver erschlossen und die besondere Situation der Pilotin Beryl Markham kurz diskutiert wurde.

Diese Übung führt den adaptierten Auszug aus Markhams Biographie mithilfe ergänzender Informationen fort und umreißt eine vorgestellte Dialogsituation, in der die Schüler zur Rollenübernahme gezwungen sind, jedoch weitgehend nah an Text und Zusatzinformationen den Inhalt neuerlich umwälzen und zugleich sprachlich interagieren können.

#### **Role card 1: Beryl Markham**

You are Beryl Markham, the famous English pilot. It's 6 pm on September 5<sup>th</sup>, 1936 and you have just crash-landed (*notlanden*) in the small town of Baleine, Canada. You have just had the most terrible flight of your life.

- You left London at 8 pm on September 4<sup>th</sup>, 1936.
- You wanted to fly to New York.
- You wanted to be the first woman who flies across the Atlantic alone.
- You had no radio (here: something like a telephone that pilots use to talk to people on the ground) on board; so you couldn't ask for help.



*Beryl Markham (1902-1986)*

You now have to give an interview for a reporter from Baleine, Canada. Use the information here and what you know from the text on p. 87 in your book to answer his/her questions.



If you cannot answer a question with the help of the text, then you can make up the answer.

Write down your interview so that you can present it to the rest of the class.

### **Role card 2: Reporter for a newspaper**

You are a reporter for a newspaper in Baleine, Canada. A plane has crash-landed (*notlanden*) near your little town and your job is to interview the pilot, Mrs Markham. You don't know why she crash-landed in your town.

So you must ask her questions to find out more about Mrs Markham and about the flight, for example:

- the flight across the Atlantic (where she started, problems, where she wanted to go ...);
- Mrs Markham's feelings;
- the crash;
- what she wants to do now.

Write down your interview so that you can present it to the rest of the class.

## **4 Dialog/Rollenspiel mit dem Schwerpunkt Informationsaustausch zu 6P6 „Trundle's future“ (English G 2000 A2 1998: 95)**

Diese Übung stellt eine Modifikation einer bereits im Schülerbuch vorgegebenen Aufgabenidee dar. In einem ersten Schritt wurde zur Vorentlastung der vorhandene Aufgabenteil a auf S. 95 bearbeitet, so dass den Schülern am Beispiel Trundles und Marmalades sprachlich noch einmal die Fragebildung im *will-future* vergegenwärtigt und zugleich inhaltlich Ideen für eigenes *fortune-telling* bereitgestellt wurden.

Aufgrund der sprachlich eng geführten Aufgabenstellung – angedacht ist die ausschließliche Verwendung des *will-future* – trägt diese Übung Züge der in der Arbeit erwähnten Dialogübungen, die modellhafte Strukturen zur Grundlage haben. Da diese Übung jedoch den Schülern große Offenheit in der Gestaltung des Gesprächs belässt und sie in der leistungsschwächeren der beiden sechsten Klasse durchgeführt wurde, erhielten die Schüler den Auftrag, ihre Fragen und Antworten zu notieren.

### **Fortune-teller**

You have just found out what Marmalade, the fortune-teller, told Trundle about his future. Now it's your turn to ask a fortune-teller questions about *your* future. The questions can be funny, too.

Work together with a partner. One of you plays the fortune-teller, then the other one can ask his/her questions and the fortune-teller makes up the answers.

Write down your questions and the answers the fortune-teller gives you.

Then swap roles.

