

Neue Ausgabe 2017

Andreas Nieweler (Hrsg.)

Fachdidaktik Französisch



Klett

Andreas Nieweler (Hrsg.)

Fachdidaktik Französisch

Das Handbuch für Theorie und Praxis

von

Andreas Grünewald

Veit Husemann

Ulrike C. Lange

Andreas Nieweler

Marcus Reinfried

Ernst Klett Sprachen GmbH
Stuttgart

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Fachdidaktik Französisch

Das Handbuch für Theorie und Praxis

Herausgeber:

Andreas Nieweler

Autoren:

Prof. Dr. Andreas Grünewald, Universität Bremen, Didaktik der romanischen Sprachen

Veit Husemann, Universität Paderborn, Institut für Romanistik

Ulrike C. Lange, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung, Recklinghausen, und Ernst-Barlach-Gymnasium, Castrop-Rauxel

Andreas Nieweler, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung, Detmold

Prof. Dr. Marcus Reinfried, Universität Jena, Didaktik der romanischen Schulsprachen

1. Auflage 1 Version 1 | 2017

ISBN 978-3-12-909073-2 (EBOOK)

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen. Fotomechanische oder andere Wiedergabeverfahren nur mit Genehmigung des Verlags.

Die in diesem Werk angegebenen Links wurden von der Redaktion sorgfältig geprüft, wohl wissend, dass sie sich ändern können. Die Redaktion erklärt hiermit ausdrücklich, dass zum Zeitpunkt der Linksetzung keine illegalen Inhalte auf den zu verlinkenden Seiten erkennbar waren. Auf die aktuelle und zukünftige Gestaltung, die Inhalte oder die Urheberschaft der verlinkten Seiten hat die Redaktion keinerlei Einfluss. Deshalb distanziert sie sich hiermit ausdrücklich von allen Inhalten aller verlinkten Seiten, die nach der Linksetzung verändert wurden. Diese Erklärung gilt für alle in diesem Werk aufgeführten Links.

© Ernst Klett Sprachen GmbH, 70178 Stuttgart 2017. Alle Rechte vorbehalten. www.klett-sprachen.de

Redaktion: Laure Boivin, Thomas Eilrich, Anne-Sophie Guirlet-Klotz

Gestaltung: Marion Köster, Stuttgart

Umschlag: Andreas Drabarek

Illustrationen: Sepp Buchegger (S. 152)

Umschlagfoto: Le Mur pour la Paix, Paris, Champ de Mars, monument de Clara Halter et de Jean-Michel Wilmotte; Mauritius Images (Photononstop / Yvan Travert), Mittenwald

Satz: Reemers Publishing Services GmbH, Krefeld

E-Book-Erstellung (PDF): Christian Schlag

Inhalt

Vorwort	9
1 Französischunterricht heute	11
1.1 Französischunterricht unter veränderten Bedingungen	12
1.1.1 Herausforderungen an Schule und Bildung	12
1.1.2 Ganztagschule und neue Rhythmisierungen von Unterricht	14
1.1.3 Individuelle Förderung und Differenzierung	14
1.1.4 Jungen fördern	16
1.1.5 Inklusion	17
1.2 Französischdidaktik und Unterrichtsentwicklung	19
1.3 Grundlegende theoretische Trends in der Fremdsprachendidaktik	21
1.3.1 Lernerautonomie im Rahmen eines kognitivistischen Lernkonzepts	21
1.3.2 Die Auseinandersetzung um den Konstruktivismus	23
1.3.3 Lernaltersprozess und ihr Erwerb: ein komplexer Prozess in Phasen	26
1.3.4 Die Neurowissenschaften und der Fremdsprachenunterricht	28
1.3.5 Französisch und Mehrsprachigkeit	30
1.4 Die Entwicklung des Schulfaches Französisch	34
1.5 Französischunterricht in der Bundesrepublik Deutschland	38
1.5.1 Französisch in der Primarstufe	38
1.5.2 Französisch in der Sekundarstufe I	40
1.5.3 Französisch in der Sekundarstufe II	41
1.5.4 Bilingualer Unterricht und Französisch als Arbeitssprache im Sachfach / AbiBac	42
1.5.5 Französisch am Berufskolleg	45
1.5.6 Den Lernort Schule verlassen / Französisch am Nachmittag	46
1.6 Sprachenwahl	48
1.6.1 Gute Gründe für die Wahl des Faches Französisch	48
1.6.2 Sprachenberatung und Sprachenwahl	52
1.7 Französisch für den Beruf	53
1.8 Französischlehrpläne in Deutschland und Bildungsstandards	55
1.8.1 Lehrpläne	55
1.8.2 Nationale Bildungsstandards	56
1.8.3 Die Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für das Lehren und Lernen von Sprachen	59
1.8.4 Schulinternes Curriculum	61

2	Prinzipien und Leitlinien des Französischunterrichts	63
2.1	Fachdidaktik Französisch und ihre Bezugswissenschaften	64
2.2	Ein Rückblick auf die „großen“ Methoden des Fremdsprachenunterrichts	68
2.2.1	Von der Grammatik-Übersetzungs-Methode zur direkten Methode	68
2.2.2	Ausländische Anregungen: die audiolinguale und audiovisuelle Methode	70
2.2.3	Mit Sprache handeln: die kommunikative Methode	71
2.3	Didaktisch-methodische Prinzipien heute	74
2.3.1	Handlungsorientierung	74
2.3.2	Lerner- und Prozessorientierung	76
2.3.3	Inhaltsorientierung	79
2.3.4	Aufgabenorientierung	80
2.3.5	Ganzheitlichkeit	80
2.3.6	Motivierung	83
2.4	Kompetenzorientierung im Französischunterricht	85
2.4.1	Schlüsselqualifikationen	86
2.4.2	Allgemeine Kompetenzen / Medienkompetenz	89
2.4.3	Kommunikative Sprachkompetenzen: linguistische, soziolinguistische, pragmatische Kompetenzen, Sprachmittlung und Übersetzung	90
2.4.4	Fächerübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten	92
2.5	Offene Formen des Lernens und Unterrichtens	95
2.5.1	Merkmale offenen Unterrichts	95
2.5.2	Leistungsbewertung im offenen Unterricht	98
2.5.3	Projektunterricht	99
2.5.4	Freiarbeit, Wochenplan, Lernbüro und Lernwerkstatt	101
2.5.5	Simulationen, Rollenspiele, Improvisationen und szenisches Interpretieren	102
2.5.6	Lernen an Stationen, Lerntheke, Lernzirkel	105
2.6	„Alternative“ Lehr- und Lernverfahren auf dem Praxisprüfstand	107
2.6.1	Was sind „alternative“ Methoden?	107
2.6.2	Suggestopädische Ansätze	107
2.6.3	„Naturgemäße“ Ansätze	108
2.6.4	Emotiv-expressive Ansätze und theaterpraktische Methoden	109
2.6.5	„Alternative“ Anregungen für den Schulunterricht	110

3	Unterrichtliche Handlungsfelder – Französischunterricht gestalten	113
3.1	Schulung der funktionalen kommunikativen Kompetenzen	114
3.1.1	Die Zusammenhänge zwischen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten	115
3.1.2	Hörverstehen und Hörsehverstehen	118
3.1.3	Leseverstehen	121
3.1.4	Sprechen	124
3.1.5	Schreiben	127
3.1.6	Sprachmittlung	129
3.1.7	Verfügbarkeit sprachlicher Mittel	131
3.2	Methoden im Überblick – die Perspektive des Lehrers	132
3.2.1	Methoden für einen kooperativen Unterricht	132
3.2.2	Methoden für einen individualisierenden Unterricht	139
3.3	Lernstrategien – die Perspektive des Schülers	142
3.3.1	Begriffsdefinitionen und Begründungszusammenhänge	142
3.3.2	Die Klassifikation von Lernstrategien und Lernstilen	143
3.3.3	Die Schulung von Lernstrategien im Unterricht	146
3.4	Klassische Medien	147
3.4.1	Wichtige Medien und ihre Entstehung	147
3.4.2	Arbeiten mit dem Lehrwerk	149
3.4.3	Tafel, Overheadprojektor, Tonträger, Bilder	151
3.5	Digitale Medien	157
3.5.1	Französischunterricht und Medienkompetenz	157
3.5.2	Lernort Internet	159
3.5.3	Software im Französischunterricht	168
3.5.4	Vom E-Learning zum M-Learning	171
3.5.5	Interaktives Whiteboard	173
3.6	Wortschatzarbeit	176
3.6.1	Grundlagen der Wortschatzarbeit	176
3.6.2	Varianten der Darbietung, Aufnahme, Semantisierung	180
3.6.3	Wörter einprägen und überprüfen	183
3.6.4	Vernetzung und Einübung von Wörtern	187
3.7	Grammatik	192
3.7.1	Ein vielschichtiger Begriff	192
3.7.2	Die Relevanz von Grammatik in Vergangenheit und Gegenwart des Französischunterrichts	193
3.7.3	Ein Phasenmodell des Grammatikunterrichts	194
3.7.4	Die lerntheoretische Auseinandersetzung um die grammatische Bewusstmachung	196
3.7.5	Grammatik in Zeiten der Kompetenzorientierung	199
3.7.6	Methodische Varianten der Grammatikvermittlung	201
3.7.7	Grammatische Übungsformen	206

3.8	Umgang mit Texten und Medien	209
3.8.1	Texte: Typen, Themen, Aufgabenformen	209
3.8.2	Literarische Texte	211
3.8.3	Sachtexte und Gebrauchstexte	217
3.8.4	Bild-Text-Kombinationen: <i>bandes dessinées</i> , <i>romans graphiques</i> , Werbung, Infografiken	219
3.8.5	Chansons und Französisch mit Musik	224
3.8.6	Filme	226
3.9	Von der Landeskunde zum Interkulturellen Lernen	234
3.9.1	Historische Aspekte der Landes- und Kulturkunde	234
3.9.2	Kulturwissenschaftlich orientierte Zugänge	237
3.9.3	Interkulturelle kommunikative Kompetenz	239
3.9.4	Inhalte und Verfahren interkulturellen Lernens	245
3.9.5	Schüleraustausch, Drittortbegegnungen und Comenius-Projekte	249
4	Planung und Durchführung von Unterricht	253
4.1	Planung von Unterricht	254
4.1.1	Planung von Unterrichtsreihen	254
4.1.2	Planung von Einzelstunden und Phasierung von Unterricht	256
4.2	Durchführung von Unterricht	258
4.2.1	Unterrichtseinstiege	258
4.2.2	Unterrichtsgespräche führen	259
4.2.3	Arbeit mit Lehrbuchlektionen	260
4.2.4	Übung, Festigung und Wiederholung	263
4.2.5	Formen der Ergebnissicherung	264
4.2.6	Hausaufgaben und Lernzeiten	264
4.3	Umgang mit Lernschwierigkeiten und Heterogenität	266
4.4	Personenorientierte Beratung / Coaching von Referendaren und Praktikanten	269
4.5	Das Vermeiden von Pleiten, Pech und Pannen	271
5	Evaluieren, diagnostizieren, beurteilen und fördern	275
5.1	Funktionen der Leistungsbeurteilung	276
5.2	Testen und Diagnostizieren	280
5.3	Individuelle Förderung und Differenzierung	285
5.4	Von der Fremd- zur Selbstevaluation	289
5.5	Ermittlung mündlicher Leistungen	293
5.5.1	Mündliche Leistungen bewerten – rezeptiv und produktiv	294
5.5.2	Mündliche Prüfungen und Klassenarbeiten	296

5.6	Konzeption und Evaluation von schriftlichen Leistungsüberprüfungen	299
5.6.1	Kriterien für schriftliche Klassenarbeiten und Klausuren	299
5.6.2	Konzeption von schriftlichen Klassenarbeiten und Klausuren	301
5.6.3	Korrektur und Bewertung von schriftlichen Klassenarbeiten und Klausuren	305
5.7	Mit Fehlern umgehen – Fehler umgehen	307
5.7.1	Fehlerursachen, Fehlertypen und Fehlergewichtung	309
5.7.2	Fehlerkorrektur im Schriftlichen	312
5.7.3	Fehlerkorrektur im Mündlichen	314
5.7.4	Fehler vermeiden	317
5.7.5	Berichtigen von Fehlern nach schriftlichen Arbeiten	319
5.8	Facharbeit und besondere Lernleistungen	321
5.9	Die Sprachzertifikate DELF und DALF	324
5.10	Wettbewerbe und Fördermöglichkeiten	327
	Definitionen von Fachbegriffen	329
	Methodenglossar	345
	Literaturverzeichnis	352
	Sachregister	372
	Herausgeber und Autoren	380



Praktische Unterrichtsmaterialien und Aktualisierungen online:
Einfach QR-Code scannen oder Online-Code 9cahc8x
auf www.klett-sprachen.de eingeben.

Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

der Fortschritt in wissenschaftlicher Theorie und Praxis der Französischdidaktik macht es erforderlich, über zehn Jahre nach Erscheinen der *Fachdidaktik Französisch, Tradition – Innovation – Praxis* eine vollständige Neubearbeitung des Werkes vorzulegen, gerade weil es sich inzwischen als Standardwerk der Französischlehrerbildung etabliert hat.

Auch die vorliegende Neubearbeitung richtet sich gleichermaßen an Lehrkräfte in allen Phasen ihres beruflichen Werdegangs:

- an Lehramts- und Praxissemesterstudierende der Romanistik in der universitären Phase der Lehrerbildung, die erste Orientierungen in der Fremdsprachendidaktik als Ganzem suchen und fachwissenschaftliche Grundlagen in ihrer Relevanz für die Schule erwerben möchten;
- an Französischreferendarinnen und -referendare, die in Theorie und Praxis alle wichtigen Bereiche des Lehrerhandelns kennenlernen möchten;
- an praktizierende Lehrerinnen und Lehrer, die sich über neue Tendenzen und Materialien informieren möchten, um ihren Unterricht weiterzuentwickeln.

Der Untertitel *Das Handbuch für Theorie und Praxis* macht deutlich, dass es den Autoren vorrangig darum geht, die Erkenntnisse aus Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung für einen theoretisch untermauerten Französischunterricht auf der Höhe der Zeit zu nutzen. Die Vermittlung von Überblickswissen in leicht verständlicher Sprache sowie das Aufzeigen unterrichtspraktischer Beispiele erscheint uns wichtig, um einen schnellen Zugriff auf relevante Inhalte und Methoden zu ermöglichen, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit in der Darstellung aller Teilbereiche der Fremdsprachendidaktik zu erheben.

Die *Fachdidaktik Französisch* ist so aufgebaut, dass zunächst die neuen Herausforderungen des Französischunterrichts beschrieben werden, bevor grundlegende theoretische Trends vorgestellt werden. Sodann gibt das Buch einen zusammenfassenden Überblick über alle wichtigen didaktisch-methodischen Prinzipien und die Kompetenzorientierung im Französischunterricht gestern und heute. Den Hauptteil des Buches macht eine Methodik des Faches Französisch aus, in der der Aufbau funktionaler kommunikativer Kompetenzen, der Umgang mit Texten und Medien sowie die Bereiche Wortschatz, Grammatik und interkulturelles Lernen dargestellt werden. Es folgen ein Kapitel zur Planung und Durchführung von Unterricht, das sich vor allem an Berufsanfänger richtet, und ein Kapitel zur Leistungsmessung, zum Diagnostizieren und Fördern. Knappe Definitionen von Fachbegriffen, ein Methodenglossar sowie ein umfangreiches Sachregister und Literaturverzeichnis erleichtern eine schnelle Orientierung. Zudem findet sich eine Vielzahl von zusätzlichen Materialien und unterrichtspraktischen Beispielen in Online-Links in der Randspalte der jeweiligen Kapitel. Mit dem Buch haben Sie einen Code (9cahc8x) zu einer Online-Plattform erworben, der Ihnen Zugang zu diesen Materialien gibt.

Möge auch die Neubearbeitung der *Fachdidaktik Französisch* Ihnen Orientierungen bei der Planung und Durchführung Ihres Unterrichts geben und Sie zu einem modernen und innovativen Französischunterricht ermutigen.

Mein Dank gilt Frau Laure Boivin für eine gewissenhafte Durchsicht des Manuskripts. Den Mitautoren bin ich für ihre Kooperationsbereitschaft und Fachkompetenz zu Dank verpflichtet. Viele Referendare und Studierende haben durch ihre Fragen und Anregungen in der Seminararbeit an dieser Französischdidaktik mitgewirkt.

Unter den Leserinnen und Lesern der *Fachdidaktik Französisch* sind Frauen zahlreicher vertreten als Männer. Ich hoffe, dass sie uns nachsehen, wenn wir die männliche Form für beide Geschlechter verwenden. Im Sinne einer besseren Lesbarkeit haben wir darauf verzichtet, beständig beide Formen aufzuführen.

Horn-Bad Meinberg, im Mai 2017

Eine anregende Lektüre wünscht Ihnen

Ihr

Andreas Nieweler

1

Französischunterricht

heute

1.1 Französischunterricht unter veränderten Bedingungen

1.1.1 Herausforderungen an Schule und Bildung

Weiterentwicklung der Schule

Da sich Schule ständig weiterentwickelt, ist auch der Französischunterricht gefordert, sich den **veränderten Rahmenbedingungen** zu stellen, die ihrerseits Konsequenzen im Hinblick auf Didaktik und Methodik nach sich ziehen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich folgende Bereiche als relevante Einflussfaktoren ausmachen:

- die Verkürzung der Schulzeit in der Schulform Gymnasium von neun auf acht Jahre (G8); Diskussion um das „Turbo-Abi“;
- die Reform und Straffung der Lehrerausbildung in der 1. und 2. Phase;
- die Ausweitung der Lehrerkompetenzen über das „Kerngeschäft“ des Unterrichts hinaus;
- die Etablierung von Bildungsstandards und die Stärkung der Kompetenzorientierung im Fachunterricht.

Bei allen Veränderungen gibt es jedoch eine Konstante: Französisch gehört zu den abwechslungsreichsten und interessantesten Fächern im schulischen Kanon überhaupt. Es gibt wohl kaum einen Fachlehrer, der dieser Behauptung nicht beipflichten würde; gleichzeitig allerdings würde er zugeben (müssen), dass Schüler Französisch überwiegend als „schwierige“ Sprache einschätzen. Auch wenn die Französischlernerzahlen über die Jahrzehnte weithin stabil bleiben (vgl. Kap. 1.4), hat Französisch – aus Sicht der Schüler – mitunter doch ein „Imageproblem“: Es gilt als anspruchsvoll und als „Rotstiftfach“.

Sowohl Schüler wie auch angehende Lehrkräfte sind von den genannten **Reformen** betroffen. Eine direkte Folge der gymnasialen Schulzeitverkürzung ist die Tatsache, dass Schüler bereits mit 15 oder 16 Jahren in die Oberstufe eintreten. Das jüngere Alter dieser Lerner hat zur Folge, dass die Lehrkräfte auf ein weniger breit aufgestelltes Erfahrungswissen aufbauen können. Auch die Verdichtung des Lernstoffes im G8-Bildungsgang der jüngeren Lerner wird mitunter als Problem gesehen.

Reform der Lehrerausbildung

Auch in der **1. Phase der Lehrerausbildung** an den Hochschulen und Universitäten kommt es im Zusammenhang der Bachelor- und Masterausbildung mit vorgegebener Regelstudienzeit zu einer Straffung der Ausbildung im Vergleich zu früheren Studiengängen. Manche Bundesländer haben sodann auch die **2. Phase** der Lehrerausbildung an den Studienseminaren bzw. Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung verkürzt. Die Reformen der Lehrerbildung betreffen aber vor allem eine stärkere Orientierung an der Praxis

und an den zu erwerbenden Kompetenzen in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Grundlage hierfür ist die Einführung von Standards in der Lehrerbildung durch die Kultusministerkonferenz (KMK). Auch eine stärkere Verzahnung der beiden Ausbildungsphasen ist Ziel der Reformen. In Nordrhein-Westfalen beispielsweise ist ein sog. Praxissemester während der 1. Phase fester Bestandteil der Lehrerausbildung. Neben dem Kerngeschäft des Unterrichts kommen weitere Herausforderungen auf die Lehrkräfte zu, z. B. auf organisatorischer Ebene, die in der Schulpraxis bisweilen am Rande des Event-Managements angesiedelt sind.

Die Fokussierung auf den Lerner und seine zu erwerbenden **Kompetenzen** ist die wohl wirkungsmächtigste Veränderung des letzten Jahrzehnts. Initiiert durch den **Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen** (GeR, Europarat 2001) und seine Beschreibung der Kompetenzstufen beim Erlernen von Fremdsprachen ist es in der Folge zur Etablierung von Bildungsstandards (zuletzt für die Allgemeine Hochschulreife in den Fremdsprachen Englisch und Französisch) und Kernlehrplänen gekommen (s. Kap. 1.8). **Bildungsstandards** legen fest, was ein Lerner bis zu einem bestimmten Abschnitt seines Bildungsganges verbindlich gelernt haben soll. Als Reaktion auf das schlechte Abschneiden deutscher Schüler bei internationalen Vergleichsstudien (z. B. PISA) und nationalen Lernstandserhebungen (DESI, IGLU) wurde die Orientierung an Kompetenzen und die Verlagerung von der Input- zur Outputperspektive bildungspolitisch forciert. Wer als Industrienation in der Weltliga nur noch Mittelmaß ist, muss sein Bildungssystem reformieren.

Fokussierung auf
den Lerner und
seine Kompetenzen

Inzwischen mehren sich aber kritische Stimmen und fordern eine **Aufhebung der Vernachlässigung der Inhalte**. Der Erziehungswissenschaftler Andreas Gruschka kritisiert die Kompetenzorientierung bei gleichzeitiger Abkehr vom Wissen und von den Inhalten wie folgt: *„Jetzt seien Kompetenzen zu vermitteln, weil vordem nur Wissen vermittelt worden sein soll. Diese Kompetenzen sind dabei so zu bestimmen, dass sie auf beliebige Inhalte bezogen werden können. Am Ende liest sich das als die Beschwörung von allem und jedem noch so Trivialen und Unbestimmten als Kompetenz. Pragmatisch hilft man sich mit Umetikettierung: Man nehme Hochspringen oder das Verfassen von Korrespondenzbriefen, nenne es nun Hochspringkompetenz und Korrespondenzbriefschreibekompetenz, und man hat aus Wissen oder Handeln eine Kompetenz gemacht“* (Gruschka 2011: 16).

Kritik an der
Kompetenz-
orientierung

Gruschkas vehementes Plädoyer für das Verstehen der Unterrichtsinhalte und gegen die Arbitrarität der Inhalte sollte uns zu denken geben. Denn nur allzu oft wurde in der Fremdsprachendidaktik der letzte Jahre der Fehler begangen, Kompetenzen gegen Inhalte auszuspielen. Hierzu hat die Testeuphorie wesentlich beigetragen: Nur das, was messbar ist, soll auch vermittelt werden. Allein der Bereich des interkulturellen Lernens hat dieser Tendenz bis heute wie ein Fels in der Brandung widerstanden. Ob dies auch für die literarische Bildung gilt, wird die Zukunft zeigen. Die Vernachlässigung der Inhalte in Zeiten der Kompetenzorientierung wird zu Recht auch in der Fremdsprachendidaktik bemängelt (vgl. Blume 2015).

Weitere Veränderungen der Rahmenbedingungen und neue Herausforderungen für das Fach Französisch sollen im Folgenden schlaglichtartig skizziert werden.

1.1.2 Ganztagsschule und neue Rhythmisierungen von Unterricht

Rhythmisierung
und Verteilung des
Lernpensums

Die Nur-Vormittags-Schule gehört inzwischen in fast allen Schulformen der Vergangenheit an. Auch das traditionsreiche Gymnasium kommt im Zeitalter von G8 nicht mehr ohne Nachmittagsunterricht aus. An vielen Schulen wird inzwischen nach dem sog. Doppelstundenprinzip unterrichtet, was zudem die Anzahl der Unterrichtsfächer pro Tag reduziert. So wird ein vierstündiger Französischkurs beispielsweise in zwei Doppelstunden oder in einer Doppelstunde und zwei Einzelstunden pro Woche unterrichtet. Dies hat Auswirkungen auf die Verteilung des Lernpensums, z.B. bei den Hausaufgaben. Oftmals legt die Schule fest, dass von einem Nachmittag auf den folgenden Tag keine Hausaufgaben erteilt werden dürfen. Gerade im Anfangsunterricht gilt es also zu überlegen, wie z.B. das Vokabellernen so aufgeteilt werden kann, dass die Schüler dennoch in kleinen „Portionen“ lernen.

Eine Alternative zur 45-minütigen Unterrichtsstunde sehen manche Schulen in einem Unterricht im 60-minütigen Takt. Auch dies hat Konsequenzen für die Planung einer Einzelstunde (vgl. Kap. 4.1). In der Praxis der Unterrichtsbesuche hat sich gezeigt, dass bei diesem Modell ausreichende Vertiefungs- und Wiederholungsphasen einzuplanen sind, um die Lerner nicht zu überfordern. Die Idee des einstündigen Rhythmus zielt gerade hierauf ab.

1.1.3 Individuelle Förderung und Differenzierung

Beide Begriffe werden mitunter als „Allheilmittel“ gegen alle möglichen Defizite im Kontext von Schule und Unterricht gehandelt. Schauen wir zunächst auf die Begrifflichkeiten und Zielvorstellungen.

Voraussetzungen
für individuelle
Förderung in Lehrer-
ausbildung schaffen

Die Idealvorstellung **individueller Förderung** sieht so aus, dass jeder einzelne Schüler umfassend und individuell gefördert wird, und zwar im Hinblick auf sein intellektuelles, emotionales und soziales Potential. Auch wenn dieses hehre Ziel im schulischen Alltag vermutlich nur schrittweise und selten vollständig erreicht werden kann, müssen in der Lehrerbildung dennoch die Voraussetzungen dafür geschaffen werden durch die Kenntnis spezieller Fördermethoden und Hilfestellungen. Insbesondere bei der Bewältigung von Lernschwierigkeiten sollten die Lehrkräfte Unterstützung anbieten können. Auch die Erziehung zur Selbstständigkeit gehört in diesen Bereich. Die Verpflichtung der Lehrer zur individuellen Förderung ist in manchen Bundesländern, beispielsweise in NRW, sogar im Schulgesetz festgeschrieben. Individualisierung bezieht sich demnach auf jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin.

Die Zielvorstellung ist, dass das lernende Individuum für die Organisation des eigenen Sprachlernprozesses mehr Verantwortung übernimmt, indem es Stärken ausbaut und Schwächen behebt. Durch Selbst- und Fremdevaluationen sowie durch geeignete Lernstrategien wird der Lernprozess metakognitiv reflektiert. Die Schüler sollen lernen, das eigene Lernen zunehmend selbstständig zu planen und zu gestalten, zu reflektieren und zu bewerten.

mehr Verantwortung
für den eigenen
Lernprozess über-
nehmen

Eine Voraussetzung individueller Förderung ist das Identifizieren eben jener Stärken und Schwächen beim Lerner; hierzu ist die Kenntnis diagnostischer Verfahren hilfreich. **Diagnostizieren** (vgl. Kap. 5.2) als Voraussetzung individueller Förderung wird oft vergessen bzw. vernachlässigt. Instrumente wie z. B. Beobachtungsbögen, Fehlerprotokolle und Portfolios müssten im Unterricht zunehmend Berücksichtigung finden.

Die zentrale Voraussetzung individueller Förderung ist immer eine bestimmte Form der **Differenzierung** (vgl. auch Kap. 5.3). Grundsätzlich kann man in Schule und Unterricht zwei Formen der Differenzierung unterscheiden:

Formen der
Differenzierung

- Unter **äußerer Differenzierung** fasst man alle Möglichkeiten der Schule zusammen, Lerner mit vermutet gleichen Leistungsvoraussetzungen in einem Kurs zusammenzufassen (z. B. in Grund- und Leistungskursen).
- Mit **innerer Differenzierung** oder **Binnendifferenzierung** sind Maßnahmen im Unterricht einer bestimmten Lerngruppe gemeint, deren Ziel die optimale Förderung aller Lerner entsprechend ihren Voraussetzungen im Hinblick auf Begabung, Leistungsbereitschaft, Lerntempo, Lerntyp und Interessen ist (vgl. Kraus/Nieweler 2014: 2).

Der Begriff der Binnendifferenzierung bezieht sich auf die Lerngruppe insgesamt, während man unter Individualisierung einen Sonderfall der Differenzierung sehen kann, der den einzelnen Schüler im Blick hat.

Differenzierung kann dabei prinzipiell auf zwei verschiedenen Förderansätzen basieren:

- Akzeleration (Beschleunigung): Lernprozesse beschleunigen (oder verlangsamen)
- *Enrichment* (Bereicherung): Lerninhalte vertiefen (oder abflachen).

In der Unterrichtspraxis geht es auch im Französischunterricht darum, welche „gestuften Hilfen“ die Lehrkraft anbieten kann. Als Leitfrage für eine differenzierende Unterrichtsplanung kann die folgende Fragestellung dienen: „Was braucht ein leistungsstarker Schüler, ein Schüler des mittleren Leistungsfeldes sowie ein leistungsschwacher Schüler, um die Aufgabe zu bewältigen?“ (Kraus/Nieweler 2014: 4). Wer diese Überlegungen einbezieht, handelt sicherlich im Sinne der Differenzierung. Die folgende Übersicht fasst wesentliche Möglichkeiten zusammen.

Möglichkeiten der Differenzierung

- Lerninhalte unterschiedlich komplex gestalten: Texte, Aufgaben, Übungen nach Schwierigkeitsgrad und / oder Umfang differenzieren.
- Thematisch unterschiedliche Materialien anbieten (Jungen vs. Mädchen).
- Aus einem Pool Materialien von Schülern auswählen lassen; verschiedene mediale Zugänge ermöglichen (Lesetext, Hörverstehenstext, Filmsequenz).
- Die zur Verfügung stehende Arbeitszeit variieren (Freiarbeitsphasen, Wochenplanarbeit, Stationenlernen).
- Die Vermittlungsformen im Unterricht variieren unter Berücksichtigung der verschiedenen Lernstile, durch die Einbeziehung unterschiedlicher Wahrnehmungskanäle (z.B. interaktives Whiteboard), durch die Variation der Arbeitsformen (Gruppenpuzzle etc.).
- Hilfsmittel wie Wörterbücher (Print, online) oder Lösungshilfen zur Verfügung stellen oder sperren.
- Hausaufgaben in Form und Umfang differenzieren.

(in Anlehnung an Kraus/Nieweler (2014: 4))

1.1.4 Jungen fördern

Französisch – ein „Mädchenfach“?

Eine Tendenz, die sich in den letzten Jahren noch verstärkt hat, ist die zunehmende Abwesenheit männlicher Lerner in den Französischklassen. Vor allem in den weiterführenden Kursen der gymnasialen Oberstufe fällt auf, dass diese weitgehend von Mädchen gewählt werden.

das Fach *gender-sensibel* gestalten

Auch wenn naturwissenschaftliche Fächer, Technik oder Informatik die Jungen stärker interessieren, sollten die Lehrkräfte sich bemühen, der „Abstimmung mit den Füßen“ der männlichen Schüler entgegenzuwirken. Ohne an dieser Stelle auf mögliche Gründe eingehen zu können (die z. B. in bestimmten Formen der Sozialisierung zu suchen wären), scheint es geboten, sich Gedanken um eine spezielle **Förderung der Jungen** im Fach Französisch zu machen. Diese muss schon in den ersten Lernjahren einsetzen. Wie man Französischunterricht unter **Gender-Aspekten** motivierender gestalten kann, zeigen Braun/Schwemer (2013: 8). Sie schlagen u. a. folgende Initiativen vor, um das Fach Französisch *gendersensibel* zu präsentieren:

- Die Bedeutung des Französischen für sog. „Männerberufe“ darstellen.
- Bei der Präsentation von Frankreich oder frankophonen Regionen auch Themen nennen, die besonders Jungen ansprechen (Sport, Technik, Computer, BDs, Rap, französischsprachige Filme, Automarken).
- Projekte oder echte Lernaufgaben aus dem Unterricht zeigen, die auch Jungen interessieren.
- Z. B. am Tag der offenen Tür genauso viele Jungen wie Mädchen beteiligen.
- Auf Austauschprogramme (DFJW: Brigitte Sauzay, Voltaire), Schulpartnerschaften und Wettbewerbe hinweisen.
- Französisch als Weltsprache mit verschiedenen regionalen Färbungen und Besonderheiten darstellen.

- Neben den schulischen Printmedien (Lehrwerk, Lektüren auch mit männlichen Protagonisten) Computer-Lernprogramme und -Spiele präsentieren.

Es ist also nicht damit getan, sich nur auf vermeintliche Jungenthemen wie z.B. Sport (Fußball, Rugby, Formel 1) zu konzentrieren, sondern insgesamt auf eine ausgewogene Repräsentanz beider Geschlechter bei der Unterrichtsplanung und der Darstellung des Faches in der Schulöffentlichkeit zu achten.

Mit Braun/Schwemer (2013: 9) kann man schlussfolgern: „Durch den der Unterrichtspraxis vorgeschalteten ‚Gender-Filter‘ kann es gelingen, den spezifischen Bedürfnissen der Jungen so entgegenzukommen, dass Französisch für sie wieder ein attraktiveres Fach wird. Dabei geht es selbstverständlich nicht darum, dass sich die Mädchen wieder zurücknehmen sollen, sondern vielmehr darum, dass sich beide Geschlechter adäquat wahrgenommen und repräsentiert sehen.“

1.1.5 Inklusion

Unter **inklusivem Unterricht** versteht man die gleichzeitige Beschulung von Lernern mit und ohne Behinderung. Schon im Jahre 2009 sind die Bundesrepublik Deutschland und weitere 52 Staaten die Verpflichtung eingegangen, die UN-Behindertenkonvention in nationales Recht zu überführen. „Für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf bedeutet dies, dass sie von nun an einen Rechtsanspruch darauf haben, gemeinsam mit Gleichaltrigen an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet zu werden, also „inkludiert“ zu sein“ (Mendez 2012: 5). Der Begriff Inklusion steht für Zugehörigkeit, also das Gegenteil von Ausgrenzung. Man kann dies als eine moderne Art von Gesellschaftsvertrag ansehen. Auch wenn es an dieser Stelle nicht um die Darstellung einer „inkluisiven Didaktik“ gehen kann, denn ein Inklusionsunterricht würde nach Meinung von Experten ein Teamteaching mit dem „Einsatz von zwei Lehrkräften, wobei eine sonderpädagogische Kenntnisse hat“ (Reich 2014: 95), erfordern, um eben Behinderten wie auch Nicht-Behinderten gerecht zu werden, sollen zumindest einige unterstützende Maßnahmen bei Behinderungen skizziert werden. Ziel ist dabei ein sog. **Nachteilsausgleich** für Schüler mit körperlichen oder seelischen Behinderungen. Oberstes Prinzip bei seiner Vergabe ist die Wahrung der Zielgleichheit. Die Konsequenzen für den Französischunterricht sind derzeit kaum absehbar; Erfahrungen liegen nur in Ansätzen vor.

Inklusion
= Zugehörigkeit

 9cahc8x

Worauf sollte also der Fremdsprachenlehrer bei der Unterrichtsgestaltung achten? Die folgende Tabelle versucht, Anregungen zu geben.

Elemente einer inklusiven Fremdsprachendidaktik

Art der Beeinträchtigung	Maßnahmen
Sehvermögen	technische Hilfsmittel (Laptop) zur Verbesserung der Lesbarkeit von Texten (Schriftgröße, Schrifttyp, Schriftfarbe, Textanordnung) einsetzen; Sitzplatz betroffener Schüler sorgfältig auswählen (Sichtfeld, Blickrichtung; Abstand zur Tafel bzw. Projektionsfläche); Achten auf ausreichend Licht.
Hörvermögen	klare, deutliche Lehrersprache (soll ein Lippenlesen ermöglichen); Geräuschpegel in der Lerngruppe niedrig halten; Lehrerecho (von Schülerantworten) bewusst einsetzen; unterstützende Verwendung von Handzeichen / Lautgebärden.
Autismus	immer wiederkehrende Abläufe (Rituale) einführen; klare Raum- und Zeitstrukturen schaffen; Verschriftlichung möglichst vieler Informationen; alternative Aufgaben: Einzelarbeit statt Gruppenarbeit.
Aufmerksamkeitsstörungen	Sitzordnung beachten; reizarme Lernumgebungen schaffen (für Autisten); Unterricht klar strukturieren und transparent gestalten; Stoppsignale einführen.

(in Teilen angelehnt an Mendez (2012) und Haß/Kieweg (2012))

Bei körperlich-motorischer Beeinträchtigung können i.S. des Nachteilsausgleichs bei Klassenarbeiten, Klausuren und in der Abiturprüfung einerseits Zusatzzeiten (z.B. für pflegerische Maßnahmen, Bewegungspausen), andererseits eine Schreibverlängerung gewährt werden (max. 30%). Zudem können technische Hilfsmittel wie der Einsatz eines Computers, Tablets oder Smartphones (ohne Rechtschreibprogramm) sinnvoll erscheinen. Auch ein Diktieren mittels Spracherkennungssysteme (wie z.B. *Dragon Dictate*) ist möglich. Bei Autismusspektrumsstörungen sowie beim Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung ist eine Unterstützung durch eine sonderpädagogische Fachkraft erforderlich.

Die Bedingungen für eine gelingende Inklusion zu schaffen wird eine Herausforderung für Jahrzehnte sein. Der betreffenden Schule lediglich die Inklusion zu verordnen ist allerdings der falsche Weg und wirkt kontraproduktiv.

Empfohlene Literatur

Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch (2013), Heft 122: Jungen fördern.
Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch (2014), Heft 128: Individualisiertes Lernen.
französisch heute (2017), Heft 3: Inklusion und Französischunterricht.

1.2 Französischdidaktik und Unterrichtsentwicklung

Die Weiterentwicklung der Französischdidaktik sehen wir im Kontext der Diskussion von Unterrichtsentwicklung an den Schulen, welche sich in den letzten Jahren deutlich um die Etablierung qualitativer Standards drehte. Die Bemühungen um schulische Qualitätssicherung haben dabei zu einer breiten Debatte darüber geführt, was guten Unterricht ausmacht. Dieses Umschwenken der Diskussion weg von ideologischen Debatten um Schulformen und Bildungsgänge hin zur Verbesserung schulischer Ergebnisse ist positiv zu sehen, denn traditionell ist der **Unterricht das Kerngeschäft von Schule**, und Unterricht wiederum ist die institutionalisierte und systematisierte Seite des Lernens.

Unterrichtsentwicklung im Systemzusammenhang der weiter gefassten **Schulentwicklung** zielt darauf ab, sich einerseits über Definitionen von gutem (Fach-) Unterricht zu verständigen, andererseits aber auch Förderkonzepte zu erstellen, die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz der Schüler zu stärken und letztlich einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Lehrkräfte zu leisten. In didaktisch-methodischer Hinsicht ist der Französischunterricht eingebunden in vielseitige Bezüge und Disziplinen. Wir verstehen ihn als Teil von Unterrichtsentwicklung im Sinne eines effizienten, motivierenden, inhaltlich gehaltvollen und zugleich schülerorientierten Unterrichts. Nach unserem Verständnis von Unterricht gehört neben der zu vermittelnden Fachkompetenz auch die Sozialkompetenz und Methodenkompetenz der Lehrer.

Unterrichtsentwicklung als wesentlicher Teil von Schulentwicklung

Zwar mangelt es nicht an Merkmalsdefinitionen, was guten Unterricht ausmacht (z. B. von Hilbert Meyer), jedoch stellt sich die Frage, mit welchen Inhalten diese fachspezifisch umgesetzt werden, welche Methoden dazu geeignet erscheinen, und wie eine „sinnstiftende Kommunikation“ in der Fremdsprache aussehen kann. Auf diese Fragen geben die Kapitel 2, 3 und 4 eine Antwort.

Hilfreich erscheint zunächst ein Blick darauf, was **Unterrichtsqualität** und ihre Sicherung ausmacht. Laut Horster/Rolff (2001: 53) „*erkennt man Unterrichtsqualität nicht nur an der Effizienz, sondern vor allem daran, ob er gehaltvolle Inhalte transportiert, an authentischen Problemen arbeitet, den Zusammenhang von Wissen, Verstehen und Können herstellt, kurz: an einem sinnhaften Konzept orientiert ist.*“ **Verstehen** heißt in dem Zusammenhang, neues Wissen in bereits vorhandenes zu integrieren, und es auf andere Felder anzuwenden, also auch zu transferieren. **Können** meint das Beherrschen allgemeiner Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen und nicht-fachgebundener Kompetenzen wie Schlüsselqualifikationen. Ein sinnhaftes Konzept von Lernen

Woran erkennt man Unterrichtsqualität?

heutige Anforderungen an Französischlehrkräfte

zeichnet sich zudem zumindest aus Schülersicht durch die **Bedeutsamkeit der Inhalte** für ihre Lebenswelt aus. Dieses gilt es auch im Französischunterricht immer wieder zu berücksichtigen.

In heutiger Zeit müssen Französischlehrer im Rahmen von Unterrichtsentwicklung dazu qualifiziert werden, mit kompetenzorientierten Aufgabenformaten zu arbeiten, Formen individualisierten Lernens kennenzulernen, ihre Diagnosefähigkeit zu fördern und Ergebnisse aus zentralen und dezentralen Lernstandserhebungen oder aus anderen standardbasierten Testungen konstruktiv in den Unterricht einfließen zu lassen – um nur die wichtigsten zu nennen. Wie man sieht, spiegeln sich Tendenzen der Allgemeinen Didaktik immer auch in der Fremdsprachendidaktik wider.

Unterrichtsentwicklung im System Schule

Wenn man Unterrichtsentwicklung im Systemzusammenhang sieht, dann gehört dazu auch, sich als Lehrkraft weiterzuentwickeln: im Kollegium von „guten Beispielen“ zu lernen, wechselseitig zu hospitieren (z. B. im Rahmen einer „kollegialen Fallberatung“), fachliche wie auch didaktisch-methodische Schwerpunkte konsensuell zu vereinbaren (Stichwort schulinternes Curriculum), sich regelmäßig fortzubilden etc. Der Unterrichtsforscher Andreas Helmke (2009) zeigt eine Vielzahl von Möglichkeiten auf, mit welchen Maßnahmen Lehrerprofessionalität verbessert werden kann. Andere Vorschläge zur Unterrichtsentwicklung wiederum, obgleich wohlgemeint, lesen sich eher als persönlicher Rückblick auf das berufliche Schaffen eines Autors (z. B. Klippert 2014) oder gehören eher in die Kategorie „Ratgeberliteratur“. Im folgenden Kapitel wird der Blick zunächst auf neuere Tendenzen der Fremdsprachendidaktik gerichtet, denn der fachspezifische Teil von Unterrichtsentwicklung ist vielleicht der konkreteste – zumindest aber ein wesentlicher.

Empfohlene Literatur

Helmke, Andreas (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

1.3 Grundlegende theoretische Trends in der Fremdsprachendidaktik

Wenn man die inhaltliche Entwicklung in den einschlägigen Fachzeitschriften während der letzten Jahrzehnte nachzuvollziehen versucht, so dürfte das auffälligste Merkmal neben der **Kompetenzorientierung** die Fokussierung auf das **Lernersubjekt** sein. Im Laufe der 1990er Jahre und zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurden Begriffe wie „autonomes Lernen“, „Individualisierung“, „Lernerorientierung“, „Selbsteinschätzung“, „Selbstkontrolle“ oder „Lernstrategie“ häufig erwähnt (Reinfried 2001: 13 f.). Diese Begriffe dokumentieren einen **fachdidaktischen Paradigmenwechsel**, der maßgeblich von der „**kognitiven Wende**“ in der Psychologie, der Linguistik und der Erziehungswissenschaft sowie von **konstruktivistischen Tendenzen** angestoßen wurde. Einige wesentliche sprachdidaktische und lerntheoretische Konzepte und Einflussbereiche werden im Folgenden überblickhaft und in Ausschnitten dargestellt, ohne dass es im vorliegenden Rahmen möglich ist, die entsprechende Forschungsentwicklung nachzuzeichnen.

die zunehmende
Entdeckung des
Subjekts in der
Fremdsprachen-
didaktik

1.3.1 Lernerautonomie im Rahmen eines kognitivistischen Lernkonzepts

Die Leitvorstellung vieler reformpädagogischer Konzeptionen, die seit den 1980er Jahren verstärkt entwickelt und propagiert wurden, besteht darin, die Schüler zu eigenverantwortlichen Menschen heranwachsen zu lassen. Schüler sollen angeregt werden, ihre Interessen und Fähigkeiten auszubilden. Dazu passt die Idee der Selbstbestimmung, die unter der Bezeichnung „Lernerautonomie“ von Holec (1980) – ursprünglich allerdings mit Blick auf die Erwachsenenbildung – in die Fremdsprachendidaktik hineingetragen worden ist. Ihr Grundgedanke besteht darin, die Lernenden selbst über die **Ziele, Inhalte, Methoden, Arbeitstechniken, Evaluationsformen, zeitlichen und räumlichen Umstände ihres Fremdsprachenlernens** entscheiden zu lassen.

Lernerautonomie als
Selbstbestimmung
und Selbststeuerung
des Fremdsprachen-
unterrichts

Lernerautonomie setzt allerdings **intrinsisch motivierte Lernende** voraus. Das ist in den öffentlichen Schulen nur bei einer Minderheit der Schüler der Fall, wie durch Schülerbefragungen belegt wird (vgl. Reinfried 2002 b: 193). Dennoch kann Lernerautonomie in begrenztem Maße auch unter Jugendlichen funktionieren, sofern eine gewisse grundlegende Lernbereitschaft vorhanden ist. Allerdings müssen die Schüler allmählich an Entscheidungsmöglichkeiten herangeführt werden, und es erscheint sinnvoll, einen „**Lernvertrag**“ mit den Schülern abzuschließen, dessen Nichteinhaltung sanktioniert wird (was die Grenzen der Freiheit markiert). Außerdem wächst die Erfolgchance mit der **fachübergreifenden Einführung** von Lernerautonomie. Eine Bewusstmachung und Einübung **autonomiefördernder Unterrichtsmaßnahmen**,

einschränkende
Voraussetzungen für
das Gelingen von
Lernerautonomie

wie sie von Martinez (2004: 65 f.) dargestellt wurden, kann sicherlich ebenfalls zum Gelingen beitragen. Demnach erweist sich das Ausprobieren von unterschiedlichen Lernstrategien und -techniken, die Ausbildung von Sprach- und Lernbewusstheit, das Erstellen von Sprachübungen durch die Schüler, die selbstständige Evaluation von Lernprozessen und -ergebnissen, die Bewussterwerb der eigenen aktiven Lernerrolle als der Ausbildung von Lernerautonomie zuträglich.

einige grundlegende Elemente der Kognitionstheorie

Lernstrategien, Sprachbewusstheit und Autoevaluation sind Schlüsselbegriffe für ein **kognitiv-konstruktivistisches Lernkonzept**, wie es beispielsweise von Wolff (2002) oder Weskamp (2001) im Bereich der Englischdidaktik vertreten wird. Ein solches Konzept basiert zuerst einmal – vor allem bei dem Psycholinguisten Wolff – auf einer **Kognitionstheorie**, die dem **Informations-verarbeitungsansatz** verpflichtet ist. Als kleinste Bausteine der Informationsverarbeitung werden **Konzepte** (einfache Vorstellungen) angesehen, die sich zu assoziativen Netzwerken (vor allem **Schemata**) zusammenschließen. So werden das **mentale Lexikon** und die **mentale Enzyklopädie** gebildet, welche einen Großteil des (bei einem Individuum) gespeicherten Sprachwissens und das gesamte individuelle Weltwissen (einschließlich der Perzepte, d.h. der Wahrnehmungsvorstellungen) in sich vereinigen. Mentales Lexikon und mentale Enzyklopädie sind untereinander verflochten. Sie bestehen aus **deklarativem Wissen** (faktenbezogenen Informationen) und **prozeduralem Wissen** (handlungsbezogenen Informationen). Letzteres ist eine Art „Software“, die für den Vollzug von Sprach- und Lernprozessen zuständig ist und zu deren allmählicher Automatisierung führt. Zum prozeduralen Wissen gehören auch die **Lernstrategien**, womit Verfahren gemeint sind, „mit denen der Lerner den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuert und kontrolliert“ (Tönshoff ⁵2007: 331 f.).

Varianten und Nutzen der Autoevaluation

Ein wesentlicher Bestandteil von Lernerautonomie ist schließlich noch die **Autoevaluation**. Sie kann sich auf eine der Grundfertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben beziehen, deren Kompetenzgrad anhand einer Skala bewertet wird, oder auf die Bewältigung einer Aufgabe beschränken. Auch wenn bei manchen Schülern die Selbstbeurteilung und die Fremdeinschätzung durch den Lehrer weit auseinander klaffen, so kann eine öfter wiederholte Autoevaluation doch zum kritischen Nachdenken über eigene Stärken und Schwächen beitragen. Die Selbsteinschätzung, die auch in regelmäßigen Zeitabständen in einem Lerntagebuch vorgenommen werden kann, „eröffnet vor allem im Diskurs mit den anderen Lernern Perspektiven für die Organisation des Weiterlernens“ (Weskamp ⁵2007: 383).

Sprachbewusstheit als Ergebnis von Sprachreflexion und von Lernbewusstheit

Durch den Einfluss der **kognitiven Lernpsychologie**, die behavioristische Ansätze abgelöst hat, wird der **Bewusstmachung und Bewussterwerb** in schulischen Vermittlungssituationen eine große Bedeutung beigemessen. Die Ausbildung einer gewissen Sprach- und Lernbewusstheit bei Schülern wird, wie bereits oben erwähnt, als eine sinnvolle Voraussetzung für Lernerautonomie angesehen. Mit dem Konzept der **Sprachbewusstheit**, das ab den 1970er Jahren unter der Bezeichnung *language awareness* in Großbritannien entwickelt worden ist, verbinden sich nicht nur allgemeine Einsichten in

sprachliche Systeme und in die gesellschaftliche Bedeutung von Sprachen und ihres Gebrauchs, sondern auch in das Erlernen und Unterrichten von Sprachen (Garrett/Cots 2013: 383; Gnutzmann 2010 a: 115 ff.). Dazu gehört auch das Nachdenken über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprachenunterricht, der Gebrauch von Sprache in kulturellen Zusammenhängen, der den Gebrauch von Migrantensprachen einschließt, und die kritische Analyse von politischen Reden und Werbetexten (Gnutzmann 2010 a: 116 f.). Eine stärker strukturell orientierte Ausprägung von *language awareness* bezieht Sprachenvergleiche in den Fremdsprachenunterricht ein und ähnelt darin einer Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Kap. 1.3.5). Schüler sollen außerdem im Rahmen eines weit gefassten Sprachbewusstseiskonzepts für ihre eigenen **Sprachlerngewohnheiten** sensibilisiert werden, wobei Lernwege analysiert, bewertet und verbessert werden. Lernstrategien, die *„als Auswahlangebot für die Lerner verstanden werden müssen“* (Tönshoff ⁵2007: 333), werden bewusst gemacht.

1.3.2 Die Auseinandersetzung um den Konstruktivismus

Im Rahmen seines kognitivistischen Ansatzes begründet Wolff das autonome Lernen durch eine konstruktivistische Lerntheorie, die (neben dem unten dargestellten radikalkonstruktivistischen Ansatz Wendts) wohl die letzte „vereinheitlichende“ Theorie darstellt, die in den vergangenen zwei Jahrzehnten in der Fremdsprachendidaktik vertreten worden ist. Dabei stützt sich Wolff (2002: 66 ff.) auf einen schematheoretischen Ansatz, bei dem es zur Interaktion zwischen neu aufgenommenen Stimuli und bereits vorhandenen Wissensstrukturen (den Schemata) kommt. In diesem Zusammenhang bezieht er sich auch auf das Lernmodell von Norman/Rumelhart (1978), das Lernen durchaus inputgesteuert auffasst, wobei das neu aufgenommene Wissen bestehende Schemata erweitert oder restrukturiert. Dennoch gehe die Tendenz, so seine Einschätzung, unter Psycholinguisten und Kognitionspsychologen *„in immer stärkerem Maße dahin, den eigenen Wissensbeständen einen höheren Stellenwert als den eingehenden Stimuli einzuräumen“* (Wolff 1994: 409).

Wegen dieses großen Einflusses der bereits in der Kognition ausgebildeten individuellen Wissensschemata, die auf Vorerfahrungen zurückgeführt werden können, nehmen Wolff (⁵2007: 323) und andere Konstruktivistinnen an, dass *„Lerninhalte vom einzelnen Lerner nicht in der Form übernommen werden, in der sie vom Lehrer übermittelt werden bzw. in den Unterrichtsmaterialien angelegt sind.“* Lernen wird vielmehr als **„autonomer Prozess“** charakterisiert, *„den der Informationsverarbeiter eigenverantwortlich durchführt“*. Aus den unterschiedlichen Lernprozessen resultieren prinzipiell unterschiedliche Lernergebnisse. Die herkömmliche instruktivistische Unterrichtsauffassung, bei der nach Wolff (1997: 46) Lernende *„als reaktive Wesen gesehen“* werden, *„die den angebotenen Lehrstoff aufnehmen oder auch nicht“*, lehnt er hingegen ab. Die dafür von Wolff (2002: 88) vorgebrachte Begründung ist für viele Konstruktivistinnen von zentraler Bedeutung: *„Unterricht ist nicht berechenbar, denn Unter-*

der schematheoretische Ansatz von Dieter Wolff

Prädominanz des Vorwissens gegenüber den neuen Informationen

Lerninhalte sind anders als Lehrinhalte

Lerninhalte werden von den Lernenden aktiv konstruiert und nicht von den Lehrenden übernommen

richtsinhalte werden in den Köpfen der Lernenden unterschiedlich interpretiert, unterschiedlichen Erfahrungsinhalten zugeordnet.“

konstruktivistische Unterrichtspraxis

Die didaktische Konsequenz besteht darin, so Wolff (⁵2007: 323), „dem einzelnen Lerner unterschiedliche Lernangebote zu machen bzw. im Klassenzimmer reiche Lernumgebungen zu schaffen, die es ihm eher ermöglichen, sein bereits vorhandenes Wissen mit dem neuen Wissen zu verknüpfen.“ Mit dem *rich learning environment* verbindet sich die Idee eines komplexen Lernangebots, das möglichst auch Anreize für unterschiedliche Lernertypen und unterschiedliche Interessensorientierungen bieten sollte. Rüschhoff/Wolff (1999: 61 f.) leiten daraus die Empfehlung ab, vorwiegend **authentische Materialien** (und nicht an Progressionen orientierte Lehrwerke) im Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Als Arbeitsformen empfehlen sie vor allem **Projektunterricht** und **aufgabenorientiertes Lernen**, als Sozialformen **Partner- und Gruppenarbeit**.

der radikalkonstruktivistische Ansatz von Michael Wendt

Neben dem gemäßigt konstruktivistischen Ansatz von Wolff existiert noch der radikalkonstruktivistische Ansatz, wie er im Bereich des Fremdsprachenunterrichts vor allem von Michael Wendt (1996) vertreten wurde. Diese abstrakte Theorie basiert auf philosophischer Reflexion, vor allem aber auf der Interpretation neurobiologischer Forschungsergebnisse. Sie leugnet die Existenz einer erkennbaren Realität, was hauptsächlich mit der „Abschottung“ des menschlichen Gehirns von der Außenwelt erklärt wird. Die Isolation kommt nach Schmidt (⁹2003) und Roth (⁶2001), auf die Wendt sich stützt, durch die „*Sprache des Gehirns*“ zustande, die sich auf elektrische Erregungszustände der Nervenzellen im Gehirn beschränkt und auf deren Übertragung auf andere Nervenzellen durch Neurotransmitter. Bei der „Übersetzung“ von physikalisch-chemischen Umweltereignissen findet eine äußerst komplexe Analyse und Verteilung eingehender Stimuli statt; beispielsweise kommen auf eine einzige Nervenzelle auf der Netzhaut etwa hunderttausend Neuronen in der Hirnrinde, welche die einlaufenden visuellen Informationen auswerten und interpretieren. Daraus leiten radikale Konstruktivisten ab, dass das Gehirn weitgehend in sich kreise, indem es selbst geschaffene neuronale Zustände in andere neuronale Zustände überführe und mithin alles Verstehen subjektiv sei. Daher müsse auch beim Fremdsprachenlernen jeder die Sprache für sich konstruieren, und erst der Wissensabgleich in der Lerngruppe „viabilisiere“ die Bedeutungskonstrukte, d.h. überprüfe sie „*auf subjektive und intersubjektive Funktionstüchtigkeit*“ (Wendt 2001: 23). Dieser radikalkonstruktivistische Ansatz, der zeitweilig eine relativ große Beachtung gefunden hat, wurde allerdings schon bald nach Wendts ersten Veröffentlichungen sowohl als Erkenntnistheorie als auch in seiner Anwendung auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen stark kritisiert, wie der damaligen Debatte entnommen werden kann (siehe z.B. die Kritik von Bredella 1998 und Reinfried 1999 a sowie die Verteidigung in Wendt 2002).

Erkenntnistheorie auf der Grundlage von Neurobiologie

die Selbstreferentialität der Kognition

Kritik am radikalen Konstruktivismus Wendts

Kritik am kognitivistischen Konstruktivismus Wolffs

Sicherlich mag Wolff (1997: 47) Recht haben, wenn er die These vertritt, Lerninhalte würden „*beim Lernprozess Veränderungen erfahren, die vom Vorwissen des Lernenden, von seinen Lernstrategien und seinem Lernstil abhängen*“. Zweifelhafte erscheint aber Wolffs Kehrschluss (1997: 47), der instruktivistische

Grundsatz, dass „*sich der Lehrinhalt als Lerninhalt im Lernenden abbildet*“, sei völlig obsolet. Denn die Alltagserfahrungen von Lehrern belegen genauso wie empirische Untersuchungen, dass Wissen durchaus vermittelbar ist, wenngleich diese Vermittlung (falls sie nicht mehrfach wiederholt und durch eine intensive Einprägung ergänzt wird) oft zu ungenauen und lückenhaften Ergebnissen und bisweilen auch zu Missverständnissen führt. Auch kann das Verständnis eines schwierigeren Textes durch gute Lehrerklärungen genauso gefördert werden wie durch das eigene Bemühen des Schülers, den Text intensiver gedanklich zu durchdringen; das Letztere schließt das Erstere nicht aus.

In den letzten Jahren hat sich der fremdsprachendidaktische Trend allmählich wieder von den ausgeprägt konstruktivistischen Unterrichtsformen, die auf die Steuerung durch eine Lehrkraft weitgehend verzichten wollen, etwas abgewandt. Dazu beigetragen hat auch eine monumentale „Megaanalyse“ des neuseeländischen Bildungsforschers **John Hattie** (2009), der 800 Meta-Analysen zur empirischen Unterrichtsforschung (die ihrerseits 50 000 empirische Studien zusammenfassen) im Hinblick auf 138 **Faktoren, die den Unterrichtserfolg beeinflussen können**, ausgewertet hat. Durch die Berechnung der jeweiligen Effektstärken dieser Faktoren will Hattie ihre verallgemeinerbare starke oder schwache Wirksamkeit in Erfahrung bringen; dadurch sollen auch dem unterrichtenden Schulpraktiker begründete Entscheidungen für die Auswahl von Unterrichtsverfahren an die Hand gegeben werden. In Hatties zusammenfassenden Tabellen (2015: 193, 239) erreicht aber beispielsweise die simple Individualisierung des Unterrichts nur eine geringe Effektstärke für die Lernleistung, wohingegen das gezielte Lehren von Strategien oder das „*Peer-Tutoring*“ (Hilfestellungen durch Mitschüler) eine größere positive Wirkung für die Lernleistung entfalten. Die empirisch festgestellte Nützlichkeit einzelner Unterrichtsverfahren entzieht sich insgesamt einer klaren Einordnung in Konstruktivismus versus Instruktivismus.

Allerdings dürfte die viel gepriesene Megaanalyse Hatties nur von begrenzter Nützlichkeit für die Fachdidaktik Französisch sein, weil einzelne Schulfächer sich fundamental unterscheiden und eine fach- und lernkulturübergreifende Forschungsperspektive zu quantitativen Durchschnittswerten kommt, die sich von fachspezifischen Effektstärken und teilweise auch von regional bedingten Effektstärken unterscheiden. Aber es dürfte das Verdienst Hatties wie auch das anderer empirischer Bildungsforscher sein, dass durch ihren Einfluss die Lernwirksamkeit von Unterrichtsverfahren differenzierter in den Blick genommen wird. So weist beispielsweise Wellenreuther nach, dass **lehrgesteuerter Unterricht in der Phase der Erarbeitung neuer Lerninhalte individualisierenden Lernformen überlegen ist**, und nach Hattie und Marziano ist interaktiver Klassenunterricht auch dann lernwirksam, wenn er größere lehrgesteuerte Anteile aufweist (vgl. De Florio-Hansen 2014: 46 ff.). Die direkte Instruktion wird von Bildungsforschern vor allem dann akzeptiert oder gar propagiert, wenn die Schüler mitdenken, am eigenen Lernfortschritt interessiert sind und auf „*rückversichernde Fragen zur Förderung aller Lernenden*“ bereitwillig antworten (ebd.: 64). Die Einteilung

Hatties Analyse der Effektstärken einzelner Unterrichtsverfahren kann eine konstruktivistische Überlegenheit eindeutig nicht belegen.

Einige quantitative Bildungsforscher haben zu einem differenzierteren Blick auf die Lernwirksamkeit von Unterrichtsverfahren beigetragen.

der Aktionsformen in Frontalunterricht, in individuelle Unterrichtstätigkeiten und in kooperatives Lernen trifft noch keine präzise Aussage über das Ausmaß der Unterrichtssteuerung, da diese auch durch die Aufgaben- oder Übungsgestaltung in Unterrichtsmaterialien erfolgen kann und nicht zwangsläufig durch die Lehrkraft erfolgen muss.

Scaffolding als
Lernunterstützung
in einem gemäßigt
konstruktivistischen
Fremdsprachen-
unterricht

In diesem Zusammenhang sollte auch das **Scaffolding**, d. h. das Bereitstellen eines „Stützgerüsts“ für die „individuelle sprachliche Unterstützung von Lernprozessen“ (Thürmann 2013: 8), erwähnt werden. Das Scaffolding kann (durchaus vergleichbar dem Einsatz von direkter Instruktion zur Abklärung von Lernzielen und Arbeitsverfahren) in den Dienst eines gemäßigt konstruktivistischen Fremdsprachenlernens gestellt werden. Der Fachbegriff wurde ursprünglich von einer Forschungsgruppe um Jerome Bruner für das Aufgaben- und Problemlösen von Kleinkindern geschaffen, die beispielsweise die Montage von Bauklötzchen erlernen, indem sie bestimmte manuelle Abläufe von Erwachsenen gezeigt bekommen und deren Ausführung schrittweise selbst beherrschen lernen (Wood/Bruner/Ross 1976). Die Rollenbeziehung zwischen Lehrkraft und den Schülern beim Scaffolding wird von Thürmann (2013: 8) als *cognitive apprenticeship*, d. h. als eine **Meister-Lehrings-Beziehung** bezeichnet, „in der die Lehrenden Lernprozesse in notwendige Handlungsschritte gliedern, Modelle und Mittel zur Unterstützung anbieten“ und die Eigentätigkeit der Schüler fördern. Allerdings kann auch ein Klassenkamerad oder eine Klassenkameradin diese Helferrolle übernehmen – gute Schüler, die schwächeren beispringen, aber auch etwa gleich kompetente Schüler, die sich beim kollaborativen Arbeiten gegenseitig helfen. Die Unterstützung kann im Fremdsprachenunterricht konkret darin bestehen, dass bei dem Verstehen von Aufgabenstellungen, nicht zuletzt auch der sogenannten Operatoren, dem Auffinden von Redemitteln und dem angemessenen Formulieren von Texten geholfen wird. Sie kann aber auch beispielsweise die Hilfe beim Textverstehen durch Textschemata, das Erstellen von sachlogischen Strukturgittern im bilingualen Unterricht und von Tabellen im Grammatikunterricht sowie die Auffindung von ergänzenden Materialien bei der Vorbereitung von Referaten betreffen (Zydatiś 2010).

1.3.3 Lernersprache und ihr Erwerb: ein komplexer Prozess in Phasen

Kennzeichen der
Lernersprache

Lernersprache:
schwankend und
fehleranfällig

Im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts haben angewandte Linguisten die Entwicklung der Lernersprache (also des jeweiligen Beherrschungszustands einer im Anschluss an eine Muttersprache erlernten Sprache) untersucht, wobei die von einzelnen Lernenden beim Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache benutzten Lexeme und grammatischen Strukturen analysiert wurden. Aus diesen Untersuchungen wurde bekannt, dass **Lernersprachen variabel und instabil** sind, weil das deklarative und prozedurale Wissen in einer Zielsprache, die noch nicht gut beherrscht wird, wenig gefestigt ist, und deshalb (vor allem in Phasen von Konzentrationsschwäche) sehr viel anfälliger für vorübergehende Gedächtnisstörungen ist als muttersprach-

liches Wissen (Kielhöfer/Börner 1979, Vogel 1990). Trotzdem ist jede **Lernersprache systematisch**, weil ihr Gebrauch auf verinnerlichten Sprachregeln basiert, wenngleich die (oft unbewusst erfolgenden) zweit- und fremdsprachlichen Regelanwendungen zuerst noch große Lücken aufweisen und anfangs der Einfluss der Muttersprache (und manchmal auch anderer gefestigter Sprachen) groß ist. Im Laufe des Sprachlernens findet allmählich eine Verschiebung von den ausgangssprachlichen zu den zielsprachlichen Normen statt, weshalb die Lernersprache auch als **Interimssprache**, d. h. „Zwischensprache“, bezeichnet wird.

Viele Französischlehrer glauben, dass dieser Aufbau der Lernersprache im Normalfall parallel zu einer curricular festgelegten Grammatikprogression erfolgt. Andererseits wissen sie aber auch, dass manche Schüler Jahre (nach der Ersteinführung) brauchen, bis sie beispielsweise Teilungsartikel oder Personalpronomen in Verbindung mit Infinitiven bei freiem Sprachgebrauch richtig anwenden können. Sie erklären dieses Phänomen dann oft mit einer geringen Sprachlerneignung, mit fehlender Motivation oder einer zu kurzen Übungsphase der Schüler. Obwohl man die Auswirkung dieser Faktoren auf die fremdsprachlichen Kompetenzen eines Schülers nicht in Abrede stellen kann, sind sie doch nur die „halbe Wahrheit“. Denn wir verdanken der Zweitsprachenerwerbsforschung die Einsicht, dass der **Aufbau von Lernersprache nicht beliebig von außen steuerbar ist**, weil er „*internen Gesetzmäßigkeiten*“ unterliegt, „*die durch den Unterricht nicht kurzgeschlossen und nicht geändert werden können*“ (Diehl et al. 2000: 359).

Wie stark sich diese „internen Gesetzmäßigkeiten“ allerdings auf den schulischen Fremdsprachenunterricht auswirken, ob es sich dabei um einen Einflusskomplex neben anderen oder um den entscheidenden Einflusskomplex handelt, ist bei dem derzeitigen Forschungsstand noch nicht geklärt. Die **Erstsprachenerwerbsforschung** hatte ab den 1960er Jahren herausgefunden, dass Spracherwerb in morphosyntaktischen Phasen verläuft, wobei es zu wellenförmigen Entwicklungsverläufen kommt. Ähnliche Entwicklungsphasen wurden dann auch beim **ungesteuerten Zweitsprachenerwerb** beobachtet (vgl. Apeltauer 1997: 117 ff.); allerdings wirkt hier der **Transfer aus der Muttersprache** als eine zusätzliche Einflussquelle, die unter Umständen (vor allem bei naher sprachlicher Verwandtschaft von Erst- und Zweitsprache) in den Ablauf und die Aufeinanderfolge der Entwicklungssequenzen eingreifen kann (Reinfried 1999 b: 101 ff.).

Derzeitig ist es nicht möglich, **wahrscheinliche Entwicklungsverläufe der Lernersprache** bei der **Konzeption von Lehrwerken** zu berücksichtigen; ihr Einbezug in den Französischunterricht würde nach der *Teachability Hypothesis* Pienemanns (1989) eine Präsentation grammatischer Strukturen annähernd zu den Zeitpunkten ermöglichen, zu denen die Lernenden zu ihrem Erwerb „bereit“ wären. Viele Französischlehrer werden sich aber auf jeden Fall von ihrer Vorstellung verabschieden müssen, „*dass eine Grammatikregel normgerecht angewendet werden kann, sobald sie erklärt und eingeübt worden ist*“ (Diehl et al. 2000: 359). Das ist vor allem bei **komplexen Formen und Regeln**, die sich von muttersprachlichen Entsprechungen unterscheiden, oft nicht der Fall

Lernersprache: ein eigenes Sprachsystem

Die Lernersprache entwickelt sich nicht im Gleichschritt mit einer geplanten Grammatikprogression.

Der Aufbau von Lernersprache wird auch durch kognitive Gesetzmäßigkeiten gesteuert.

morphosyntaktische Erwerbssequenzen beim Erst- und Zweitspracherwerb

didaktische Konsequenzen für den Französischunterricht

Reduktion der Grammatik auf oft anwendbare und merkgerechte Regeln

Wiederholungs- phasen

(vgl. Eckmans *Markedness Differential Hypothesis*, in Reinfried 1999 b: 193 f.). Deshalb setzt der kluge Französischlehrer einen Schwerpunkt bei der reduzierten Vermittlung des Grammatikstoffs, wobei nur das Merkgerechte eine Chance hat, behalten und vielleicht später in den praktischen Sprachgebrauch überführt zu werden. Das reduzierte Pensum an Formen und Regeln lässt er öfter wiederholen, wenn beispielsweise Fehler aus Schülertexten mit der Gesamtklasse oder in Partnerarbeit besprochen werden. Außerdem sollte etwa einmal pro Schuljahr eine längere Unterrichtseinheit in den Französischlehrgang eingeschoben werden, in der die Schüler (nach entsprechenden Diagnose-Tests) durch individuelle Auswahl aus einer Wiederholungsgrammatik mit integrierten Übungen ihre jeweiligen Defizite selbstständig zu beheben versuchen. Auch Lehrwerke setzen das Prinzip der immanenten Wiederholung, im Einklang mit Spiralcurricula, ein.

prinzipielle Vorbehalte gegen- über Grammatik- unterricht

Aus der Steuerung des Spracherwerbs durch interne Gesetzmäßigkeiten schließen einige Fremdsprachendidaktiker auf den sehr geringen Nutzen grammatischer Instruktion (vgl. zum Beispiel Bleyhl in Bleyhl/Leupold/Reinfried 2002: 520). Oft lehnen sie sich dabei an die umstrittenen Hypothesen **Krashens** (1982: 15 ff.) an. Dieser stellt jede Art von **Spracherwerb als einen naturwüchsigen Vorgang** dar, der sich fundamental von der grammatischen Analyse unterscheidet und von ihr prinzipiell durch eine „kognitive Barriere“ getrennt sei. Diese **Non-interface-Hypothese**, meist unter der Flagge einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik vorgebracht, wird aber nicht nur von den meisten Spracherwerbsforschern nicht akzeptiert (Zydatiś 2000: 39), sondern sie wird auch durch die Alltagserfahrung von Fremdsprachenlehrern und durch die didaktische Forschung widerlegt. So kann beispielsweise der empirischen Untersuchung von East (1992: 166 ff.) entnommen werden, dass die (allerdings nur knappe) Mehrheit der guten Sprachanwender in einem schulischen Lernkontext auch gute explizite Grammatikkenntnisse hat – was für den **Nutzen des Grammatikunterrichts** zumindest bei bestimmten Lernertypen sprechen dürfte.

kritische Ausei- nandersetzung mit der Non-interface- Hypothese

1.3.4 Die Neurowissenschaften und der Fremdsprachenunterricht

Neben der Kognitionswissenschaft, der angewandten Linguistik und der Lernpsychologie hat sich nach der Jahrtausendwende auch noch eine **Neuropädagogik und -didaktik** etabliert. In den letzten Jahren sind zwei Monografien erschienen, die sich dem Fremdsprachenunterricht aus dem Blickwinkel neurowissenschaftlicher Erkenntnisse widmen (Grein 2013, Sambanis 2013). Was können wir diesen Büchern an Wissen entnehmen, das für den Französischunterricht von Relevanz ist?

Entwicklung des Gehirns

Nach einigen grundlegenden Informationen zur Struktur und zu dem Funktionieren des Gehirns legen beide Autorinnen einen Schwerpunkt auf den **Altersfaktor** in Verbindung mit dem Fremdsprachenlernen. Dabei beschreibt Grein (2013: 59-67) die Reifung des Gehirns bei Kleinkindern und seine Alterungsprozesse, während Sambanis (2013: 67-88) sich auf die Besonderheiten

des schulischen Fremdsprachenlernens von Teenagern beschränkt. Entwicklungspsychologische und didaktische Inhalte nehmen dabei gelegentlich bei Sambanis (2013) überhand, nicht zuletzt in den „Praxisfenstern“, den simulierten Gesprächen zwischen mehreren Lehrerinnen und Lehrern, die ihre Beobachtungen von Schülern untereinander austauschen und sich praktische Tipps zur Unterrichtsgestaltung und zum Lehrerverhalten geben.

Die etwas systematischere Darstellung von Forschungserträgen zu **Lernervariablen** findet sich vor allem bei Grein (2013). Ein nahezu ausschließlich psychologisches Kapitel (ebd.: 27-35) beschäftigt sich mit Lernstilen sowie den Möglichkeiten ihrer Kategorisierbarkeit – zu diesem Aspekt dürften die Neurowissenschaften nur wenig substantiell Wichtiges beitragen können. Ein weiteres, diesmal rein neurophysiologisches Kapitel (ebd.: 42-44) ist den **Netzwerken** gewidmet, **die mehrere Sprachen miteinander verbinden**, wenn sie noch vor Beginn des 3. Lebensjahrs erworben wurden; man kann sie im Broca-Areal (einem der beiden wichtigsten Hirnareale, die der Sprachverarbeitung dienen) beim Einsatz eines bildgebenden Verfahrens betrachten. Findet die Fremdsprachenaneignung jedoch nach dem 10. Lebensjahr statt, sind die Netzwerke nach Sprachen weitgehend getrennt und die Zahl der Überlappungen ist erheblich reduziert. Interessant ist auch das Kapitel zur **Bedeutung des Geschlechts für das Sprachenlernen** (ebd.: 54-58). Die tendenziellen Vorteile der Frauen bei der Aneignung von Fremdsprachen zeigen sich unter anderem darin, dass bei Frauen das Broca-Areal etwa 20 % und das Wernicke-Areal sogar 30 % größer als bei Männern ist. Schließlich ist auch der Abschnitt über die **schwächeren, oft lernungewohnten Fremdsprachenlernenden** (ebd.: 45 f.) informativ: Ihre sprachlichen Netzwerke im Broca-Areal sind überdurchschnittlich klein, Lernstrategien fehlen weitgehend, die Sprachverarbeitung ist langsam und erfordert viele Wiederholungen, damit die notwendige Zahl an neuronalen Verknüpfungen zustande kommt, während Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit nur gering sind.

Ein längeres Kapitel in Sambanis (2013: 89-113) befasst sich mit dem **Bewegungsbedürfnis jüngerer Schüler**. Die Anwendung des „bewegten Lernens“ im Fremdsprachenunterricht soll nicht nur einen Ausgleich zum Stillsitzen darstellen, sondern es soll auch die mehrkanalige Speicherung sprachlicher Elemente verbessern. Durch den Einbezug visueller Repräsentationen (mit Hilfe von Bildern, Mimik und Gestik) bei der Wortschatzarbeit sollen interagierende neuronale Netzwerke geschaffen und assoziative Verbindungen zwischen Redemitteln, Motorik und Emotionen gestärkt werden (ebd.: 104). Dabei sollen Bewegungen „von den Lernenden selbst mehrfach sprechbegleitend ausgeführt werden“, die das Gesagte inhaltlich illustrieren (ebd.: 100). Bewegungen, wie sie beispielsweise bei *Total Physical Response* (siehe Kap. 2.6.3) eine Rolle spielen, sollen aber nicht primär zur Übung des Hörverstehens eingesetzt werden, sondern vor allem zur Übung des Sprechens, das nicht zuletzt unter dem Gesichtspunkt der fremdsprachlichen Behaltensförderung betrachtet wird. Sambanis (2013: 90) meint dazu: „*Gesprochenes prägt sich in der Regel besser ein als lediglich Gehörtes.*“ Deshalb propagiert sie in ihrem letzten Buchkapitel eine **Dramapädagogik** (ebd.: 115-147), die sich mit

neuronale Vernetzung im Broca-Areal bei doppeltem Erstsprach- und frühem Zweitspracherwerb

Durchschnittsgröße des Broca- und Wernicke-Areale bei Männern und Frauen

neuronale Netzwerke bei schwächeren Fremdsprachenlernern

bewegtes Fremdsprachenlernen bei Grundschulern