

1 Schulischer Fremdsprachenunterricht heute

*Progress is impossible without change,
and those who cannot change
their minds cannot change anything.*
(G. B. SHAW)

Moment der Reflexion

Als Leserin/Leser stehen Sie gerade an einem bestimmten Punkt, an dem Sie sich mit dem Lernen und Lehren von Fremdsprachen in Schulen auseinandersetzen: Sie sind entweder im Studium, im Vorbereitungs- oder schon im Schuldienst, Sie arbeiten im Hochschulbereich in diesem Feld oder sind in den unterschiedlichen Phasen selbst als Lehrerbildner/in tätig.

Überlegen Sie, welche Aspekte von Fremdsprachenunterricht für Sie ganz aktuell eine besondere Bedeutung haben.

Sein Interesse am Lehrerberuf im Bekanntenkreis zu äußern oder sich als Lehrerin bzw. Lehrer in der Öffentlichkeit zu outen, führt vielfach zu – freundlich gesagt – eher zurückhaltenden Reaktionen. Nicht selten werden damit bei den Personen gegenüber wieder Erlebnisse aus der eigenen Schulzeit wachgerufen, die immer auch mit Personen, die ein Fach unterrichteten, verbunden sind. Damit öffnen sich Schubladen einer Kommode, die unsichtbar das Schild „Schule und Unterricht“ trägt, und deren kleinere Fächer Namen von ehemaligen Lehrerinnen und Lehrern tragen (und in die man dann *nolens volens* eingeordnet wird). Wie vermutlich wenige andere Institutionen ist Schule mit Urteilen und Vorurteilen aus der eigenen individuellen Vergangenheit belastet, die auch Jahre und Jahrzehnte später noch wirksam sind.

Aber Schule und Unterricht haben sich verändert. Und so ist es unser Anliegen, einleitend darzustellen, was schulischen, d. h. institutionellen, Fremdsprachenunterricht heute ausmacht, um an späterer Stelle auf die verschiedenen Faktoren dezidiert eingehen zu können, die diesen Fremdsprachenunterricht und damit unseren Kontext beeinflussen können. Dabei berücksichtigen wir neben den institutionellen Eigenheiten, auf die Lehrkräfte und Lernende Rücksicht nehmen müssen, auch fachdidaktisch-methodische Tendenzen der letzten Jahrzehnte, deren Ideen und Ansätze sich zunehmend in Lehrer / innenbildung, administrativen Vorgaben und Lehrmaterialien wiederfinden. Gleichzeitig gehen wir davon aus, dass an schulischen Fremdsprachenunterricht immer die Erwartung gestellt wird, qualitativ möglichst hochwertig zu sein. Deshalb ist auch zu fragen, was diese Qualität im normativen Sinne ausmacht bzw. wie sie sichergestellt wird. Zur Qualität gehört für uns nicht nur eine kompetenz- und outputorientierte Sicht auf Fremdsprachenunterricht, sondern auch, dass bestimmte Prozesse von Bildung auf einer individuellen Ebene der Lernenden stattfinden, mittel- und längerfristige Prozesse also, welche möglicherweise im Fremdsprachenunterricht gar nicht unmittelbar messbar werden.

1.1 Institutionelle Merkmale fremdsprachlichen Lehrens und Lernens

Moderner Fremdsprachenunterricht in der Institution Schule wird von zahlreichen Faktoren und Vorgaben beeinflusst, die gleichzeitig eine gewisse Steuerung bewirken, die aber auch den Gesamtkontext „Schulischer Fremdsprachenunterricht“ zumindest auf formaler Ebene ausmachen: Zum einen geht es um Prozesse an sich, insbesondere Lernprozesse, die im Fremdsprachenunterricht angestoßen und deren Erfolg überprüft werden soll. Dies kann durch Bildungsstandards, aber auch durch verbindliche administrative Vorgaben wie Bildungs- und Lehrpläne geschehen. Auf der anderen Seite gibt es Strukturen, strukturelle Merkmale, die Fremdsprachenunterricht in der Institution Schule konstituieren wie z. B. die verwendeten Lehrwerke oder auch die zur Verfügung stehenden Medien.

Bildungsstandards

Was die inhaltlich-curriculare Steuerung angeht, spielen sicherlich die Bildungsstandards eine gewichtige Rolle, die seit Erscheinen der ersten PISA-Studie (und weiteren großen Untersuchungen wie TIMMS und DESI) zum Zwecke der Qualitätsförderung und -sicherung eingeführt wurden. Für den Fremdsprachenunterricht werden hier insbesondere die funktionalen kommunikativen Kompetenzen (kommunikative Kompetenzen wie Hör-/Sehverstehen, Sprechen, Schreiben, Leseverstehen und Sprachmittlung sowie das Verfügen über sprachliche Mittel wie Wortschatz, Grammatik und Aussprache), die interkulturelle kommunikative Kompetenz sowie Text- und Methodenkompetenz als für den Mittleren Bildungsabschluss bedeutend herausgestellt (vgl. KMK 2003). Für den höchsten schulischen Abschluss in Deutschland, die Allgemeine Hochschulreife am Ende der gymnasialen Oberstufe, wurden für die fortgeführten Fremdsprachen Englisch und Französisch insbesondere die Aspekte der Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz ergänzt (vgl. Abb. 1), die sich mit den drei bereits genannten Kompetenzbereichen verbinden und die damit auch eine besondere inhaltliche Relevanz haben.

Auf der Ebene der funktionalen kommunikativen Kompetenzen ist der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GeR, vgl. Europarat 2001) bis heute ein wichtiges Dokument, kennen doch mittlerweile auch die meisten Schülerinnen und Schüler sowie viele Eltern die Einteilung in Kompetenzstufen von A1 (beginnende Fremdsprachenlernende) bis C2 (muttersprachliches Niveau), welche in „Kann-Beschreibungen“ abgebildet werden. Das Diagnoseinstrument für sprachliche Kompetenz ist nicht nur die Grundlage für zahlreiche Sprachzertifikate. Es kann auch Aufschluss darüber geben, was Lernende zu einem bestimmten Zeitraum können (sollten), um dann entsprechende Fördermaßnahmen im Fremdsprachenunterricht in Richtung des nächsthöheren Niveaus einleiten zu können.



Abb. 1: Kompetenzbereiche der Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache in der Sekundarstufe II (KMK 2012: 12).

Lehrpläne

Auf Länderebene werden die Curricula und Lehrpläne nicht nur von den gerade angeführten Bildungsstandards geprägt, sondern auch die Vorgaben des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* spielen eine nicht unerhebliche Rolle. Die Schwerpunktsetzungen zum Erreichen der Bildungsstandards sind unterschiedlich und auch abhängig von den verschiedenen Schulformen und Schulkulturen in den Ländern. Einige Lehrpläne formulieren eher Kompetenzen, andere weisen zusätzlich beispielhaft Inhalte aus mit der Erwartung, dass die Schulen und Kolleginnen und Kollegen des jeweiligen Fachs dann eigene Schulcurricula mit bestimmten Schwerpunktsetzungen erarbeiten. Überprüft wird das Erreichen der Standards über in der Regel landesweit einheitliche Abschlussprüfungen (Mittlere Reife oder Zentral-/Landesabitur). Vorab schon werden sogenannte Vergleichsarbeiten auf bundesweiter Ebene durchgeführt (*Vergleichsarbeiten* = VERA in den Jahrgangsstufen 3 und 8), die Aufschluss darüber geben sollen, ob sich die Lernenden auf einem guten Weg befinden.

Moment der Reflexion

Wie ist die Lage in dem Bundesland, in dem Sie aktuell tätig sind? Inwiefern sind die bundesweiten Bildungsstandards für die modernen Fremdsprachen (KMK 2003 und 2012) in den Curricula und Lehrplänen Ihres Bundeslandes verortet? Legt Ihr Kultusministerium auf bestimmte Aspekte, Inhalte oder Kompetenzen besonderen Wert? Sind diese möglicherweise traditionell, kulturell oder auch durch die geographische Lage Ihres Bundeslandes beeinflusst?

Gut zu wissen: Kritik an Bildungsstandards und Lehrplänen

Die Entwicklung der Bildungsstandards, ihr Einfluss auf die Lehrpläne und den Unterricht ist nicht ohne Kritik geblieben. Dazu gehört zum einen der starke Fokus auf den Output bzw. insbesondere auch die Förderung der funktional-kommunikativen Kompetenzen und die damit einhergehende Standardisierung. Und auch die Tatsache, dass durch die Kompetenzorientierung weniger Inhalte verpflichtend gefordert, sondern höchstens noch in exemplarischer Form durch Beispielaufgaben zur Umsetzung der Standards herausgestellt werden, wurde wiederholt kritisiert. Inhalte werden mutmaßlich beliebig(er), um den formulierten Output an sprachlicher Kompetenz zu generieren. Damit einher geht auf Seiten der Kritiker auch die Vermutung, dass durch die geringere Inhaltsverpflichtung und die starke Kompetenzorientierung individuelle Bildungsprozesse ins Hintertreffen geraten. Dem entgegen steht aber z. B. die fremdsprachendidaktisch starke Betonung interkultureller kommunikativer Kompetenz (siehe auch unten), die diese Bildungsprozesse in besonderem Maße berücksichtigen.

Weitere Merkmale institutionellen Fremdsprachenunterrichts

Neben diesen aus institutioneller Sicht unmittelbar auf das Fach bezogenen Merkmalen gibt es natürlich ebenfalls allgemein-pädagogische oder soziale Herausforderungen, denen sich der Fremdsprachenunterricht heute stellen muss. Neben Fragen der Differenzierung oder Forderungen nach inklusiver Beschulung auch im Fremdsprachenunterricht sind ein sich ständig ändernder oder intensivierter Medienkonsum, ein sich wandelndes Familienbild oder auch die Rolle von kulturell-sozialer und identitärer Mehrsprachigkeit Aspekte, auf die jeder Unterricht eingehen muss. Und all dies in Zeiten von Globalisierung und Technisierung, deren rasante Fortschritte ständige Weiterentwicklung und lebenslanges Lernen nach sich ziehen.

Damit stehen auch die Unterrichtsmedien, Lehrwerke und Materialien unter einem gewissen Zugzwang: Durch die Möglichkeit, sich zahlreiche (auch fremdsprachliche) Inhalte per Youtube-Video oder Wikipedia zu „ergooglen“, müssen Lehrwerke Wege finden, in gewissem Maße zeitlos zu bleiben oder sich ständig zu erneuern, sich den Anforderungen insbesondere der jungen Lernenden anzupassen. Inwiefern Neue Medien, interaktive Whiteboards oder Smartphones dabei das Fremdsprachenlernen (überhaupt) befördern, ist weiterhin Gegenstand von Forschung. Tatsache ist allerdings, dass der Umgang mit „Neuen Medien“ sowohl seitens der Lehrkräfte wie auch der Lernenden das Alltagsleben und damit auch ein Stück weit den Unterricht beeinflusst.

Moment der Reflexion

Auch wenn wir uns hier primär mit schulischem, d. h. institutionell organisiertem Fremdsprachenunterricht beschäftigen, gibt es doch auch außerhalb von Schule zahlreiche Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche, Sprachen zu lernen. Welche Möglichkeiten sehen Sie bei sich vor Ort in Ihrer Stadt oder Gemeinde? Welche Alternativen digitaler Natur oder Ähnliches kennen Sie noch?

1.2 Qualitätsmerkmale von (Fremdsprachen-)Unterricht

Ausgehend von den Bildungsstandards könnte man konstatieren, dass Fremdsprachenunterricht dann „gut“ ist, wenn die Lernenden die Standards erreichen. Leider sagt dies natürlich noch nichts darüber aus, wie ein solches Ziel letztlich erreicht wird. Auch scheint man in der Fremdsprachendidaktik vorsichtig zu sein mit normativen Aussagen dahingehend, was im Unterricht gemacht werden sollte oder eben nicht, was also dezidiert Qualitätsmerkmale eines gelingenden Fremdsprachenunterrichts sein könnten. Wenn darüber hinaus Kriterienkataloge für guten Fremdsprachenunterricht aufgestellt werden, sind sie selten spezifisch fremdsprachendidaktisch formuliert, sondern können häufig auch auf andere Fächer übertragen werden.

Allgemeinpädagogische Qualitätsmerkmale

Allgemeinpädagogisch fallen im deutschsprachigen Raum im Zusammenhang mit Qualität und Unterricht insbesondere drei Namen: Hilbert Meyer, Andreas Helmke und John Hattie.

1. Hilbert Meyer (2016) stellt **zehn Kriterien** auf, die guter Unterricht erfüllen sollte. Hierzu gehören z. B. eine klare Strukturiertheit, ein lernförderliches Klima und die Maximierung echter Lernzeit. Ihm geht es mit diesen Kriterien primär um die Unterrichtsgestaltung an sich, die sich zwar auch – interpretiert durch die Lehrkraft – den konkreten Bedingungen anpassen soll, eine echte Kontextgebundenheit findet sich jedoch nicht.
2. Andreas Helmke (2015) formuliert ein **Angebot-Nutzen-Modell** von Unterricht (im Anschluss an Fend 1981 und die DESI-Studie) und betrachtet darin zum einen die Prozessebene des Unterrichtens (z. B. Unterrichtsstruktur, Motivation durch die Lehrkraft) und die Produktebene, also inwiefern das durch den Unterricht entstehende Angebot durch Lernaktivitäten genutzt wird und welchen Ertrag diese Interventionen haben (z. B. im Sinne von Lernzuwachs, Motivationssteigerung). Für ihn hat auch der Kontext, in dem dieses Angebot durch Lernen und Lernzuwächse genutzt wird, eine besondere Rolle. Als Kontextfaktoren nennt er: kulturelle Rahmenbedingungen, regionaler Kontext, Schulform und Bildungsgang, Klassenzusammensetzung, didaktischer Kontext sowie Schul- und Klassenklima.
3. John Hattie (2014) hat in seiner vielrezipierten Meta-Meta-Analyse von Unterricht und Schule eine **Hitliste lernförderlicher und -hinderlicher Faktoren** anhand ihrer sogenannten Effektstärken herausgearbeitet. Auch wenn die quantitativ vereinfachte

Darstellung häufig kritisiert wurde und sie meist genauerer Betrachtung und Analyse der zugrundegelegten Studien bedarf, hat Hattie einen besonderen Punkt immer wieder herausgestellt: Die Lehrkraft steht als unmittelbar gestaltende Person im Mittelpunkt eines qualitätsorientierten Unterrichts. Und: Lehrkräfte sollen ihren eigenen Einfluss und den ihrer Interventionen auf die Lernenden für sich selbst reflexiv wahrnehmbar machen („Know thy impact!“).

Moment der Reflexion

Recherchieren Sie eines der oben vorgeschlagenen Konzepte für guten Unterricht und überlegen Sie, welche konkreten Konsequenzen sich aus den Vorgaben für Ihr unterrichtliches Handeln als Fremdsprachenlehrerin bzw. Fremdsprachenlehrer ergeben.

Fremdsprachendidaktische Qualitätsmerkmale

Die fächerübergreifenden Erkenntnisse, die neben diesen drei namhaften Akteuren auch viele weitere Expertinnen und Experten produziert haben, bedürfen immer einer fachdidaktischen Interpretation: Welche Schlüsse können für den Fremdsprachenunterricht gezogen werden? Was bedeuten „Strukturiertheit“, „Transparenz“, „Direkte Instruktion“ und „Feedback“ für den Fremdsprachenunterricht? Wie kann eine lernförderliche Umgebung für das Lehren und Lernen einer fremden Sprache gestaltet werden?

Insbesondere was die Interaktionsprozesse sowie die je anteilige Bedeutung von Lehrkraft und Lernenden im Fremdsprachenunterricht angeht, haben Nold und Roters (2010) einige Erkenntnisse und Schlüsselstellen aus den einschlägigen Untersuchungen hinsichtlich des Sprachenlernens zusammengestellt. Dazu gehören beispielsweise:

- ▶ die Rolle von Form- und Inhaltsfokussierung,
- ▶ die Rolle von motivationalen und lernstrategischen Lernprozessen,
- ▶ die Bedeutung und Verteilung des Sprechanteils von Schülerinnen und Schülern,
- ▶ die Bedeutung der Geduld von Lehrerinnen und Lehrern, auf Schülerantworten zu warten,
- ▶ die differenzierte Rolle des Deutschen im Unterrichtsdiskurs [...],
- ▶ die Bedeutung von Schüleräußerungen über Ein-Wort-Sätze hinaus,
- ▶ die Betonung der Formulierung, verbunden mit einer Engführung des Lehrer-Schüler-Diskurses,
- ▶ einen positiven Umgang mit Fehlern, verbunden mit der gezielten Möglichkeit zur Selbstkorrektur oder Korrektur durch Mitschüler,
- ▶ positive Wirkung von bilingualen Programmen (bilingualer Sachfachunterricht und CLIL). (ebd.: S. 47)

Wolfgang Gehring (2015) leitet anhand der Erkenntnisse aus der Sprachlehr- und -lernforschung sowie in der Fremdsprachendidaktik anerkannten Prinzipien siebzehn Aspekte ab, die er für die Planung – in seinem Fall – guten Englischunterrichts als essentiell ansieht:

- ▶ Das Vorwissen der Lernenden wird aktiviert und integriert.
- ▶ Der Lerninput ist verständlich und nachvollziehbar.
- ▶ Die Leistungserwartungen werden verständlich kommuniziert.
- ▶ Das, was verstanden werden soll, wird kontinuierlich gesichert.
- ▶ Das Maß des Verstandenen wird kontinuierlich überprüft.
- ▶ Viele Fehler werden als Merkmal von Sprachentwicklung gewürdigt.
- ▶ Übungen und Aufgaben bedienen Lernansprüche und überschreiten sie.
- ▶ Lehr- und Lernphasen fördern die Selbsttätigkeit und leiten zum Lernen und Üben an.
- ▶ Die Lernumgebung fordert und sorgt für Erfolgserlebnisse.
- ▶ Die Lernangebote berücksichtigen vorgefundene Leistungsniveaus.
- ▶ Das Gelernte wird gesichert, wiederholt und vertieft.
- ▶ Erarbeitung und Verarbeitung sind ausgewogen.
- ▶ Das Lehrkonzept begünstigt das Hypothesentesten und versorgt mit Feedback.
- ▶ Vielfältige Angebote der Sprachbenutzung sorgen für hohen Aktivanteil.
- ▶ Methodenpluralismus ist Kernelement.
- ▶ Der Unterricht lässt Raum für Experimente mit der Lernsprache.
- ▶ Aufgaben regen auch zur Analyse und zur Problemorientierung an. (ebd.: S. 23)

Im Anschluss an die weiter oben bereits erwähnten Bildungsstandards und die allgemeinen Diskussionen in den einschlägigen Fremdsprachendidaktiken ist guter Fremdsprachenunterricht damit kompetenzorientiert, fördert also einerseits die sprachlichen Fertigkeiten – auch vor dem Hintergrund einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz –, gleichzeitig aber auch methodische (Sprachlern-)Kompetenzen sowie Sprachbewusstheit. Die von Meyer, Helmke und Hattie formulierten Maßgaben bedeuten für den Fremdsprachenunterricht, dass eine Lernumgebung didaktisch-methodisch in einer bestimmten Weise strukturiert werden muss, um dieses kompetenzorientierte Sprachenlernen im Sinne der Kriterien von Nold/Roters sowie Gehring möglichst ungehindert stattfinden zu lassen. Dann können auf der Performanzebene Lernfortschritte (Kompetenzzuwächse) für die Lehrkraft sichtbar werden und sie kann beispielsweise im Optimalfall erkennen, welche Aspekte des Unterrichts welchen Ertrag an der Entwicklung der Lernenden haben. Die einschlägigen Studien sind sich weitgehend darin einig, dass insbesondere der Lehrkraft eine entscheidende Bedeutung für das Zustandekommen eines hochwertigen, lerner- und kompetenzorientierten Unterrichts zukommt.

Bildungspotenzial des Fremdsprachenunterrichts

Die bisherigen Ausführungen könnten den Anschein erwecken, dass Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht hier als ein recht instrumentelles oder gar technokratisches Unterfangen verstanden werden soll. Schnell könnte man vermuten, dass das Beherrschen der sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten ausreicht, um die Ziele des (institutionel-

len) Fremdsprachenunterrichts zu erfüllen. Dem ist mitnichten so! Andreas Bonnet und Uwe Hericks verbinden mit einem Bereich des Fremdsprachenunterrichts „funktional-pragmatische Ziele“ (Bonnet/Hericks 2014: 90), während in dem Bereich der Arbeit an kultur- oder literaturdidaktischen Gegenständen „reflexiv-emanzipatorische Ziele“ (ebd.) erreicht werden können. Vielmehr sind also die funktional-kommunikativen Kompetenzen Mittel zum Zweck, um den Austausch mit zielsprachlichen Kulturen (und Personen anderer Muttersprachen) zu ermöglichen, über „fremde“ Gegenstände zu diskutieren und so den individuellen Horizont zu erweitern:

Immerhin wird allgemein anerkannt, dass das Fach [hier am Beispiel des Englischunterrichts; Anmerkung D.G./E.L.] entscheidend an der Vermittlung von zentralen Erfahrungen, Werten und Fähigkeiten für das Leben in der modernen, heterogenen Gesellschaft beteiligt ist, indem es dafür Sorge trägt, Diversität und Andersartigkeit erfahrbar zu machen, angefangen von der unterschiedlichen Lautung und den anders gelagerten Ausspracheregeln in einer fremden Sprache bis hin zu den Konventionen der Interaktion, der Gesprächsgestaltung und den textuellen Großformen (Genres) im Schreiben wie im mündlichen Diskurs. (Vollmer 2016: 78)

Insofern kann auch Meinert Meyer nur zugestimmt werden, wenn er aus Sicht der Subjekte, der Lernenden im Fremdsprachenunterricht, herausstellt:

Gebildet ist nicht, wer weitreichende fremdsprachlich-kommunikative Kompetenzen in vielen Sprachen nachweisen kann – das ist nur nützliches Wissen. Gebildet ist vielmehr, wer aus diesem Kompetenzprofil heraus sieht, in welcher besonderen Weise seine Sicht der Welt *subjektiv* ist. [...] *Fremdsprachenunterricht ist bildend, wenn die fremden Sprachen so vermittelt werden, daß die Schüler die in ihnen artikulierte fremdsprachige „Weltsicht“ erfahren können, und wenn ihnen dabei ermöglicht wird, die prinzipiell nicht aufhebbare Andersartigkeit der Anderen zu erfahren. Bildung ist das aufgeklärte Bewußtsein der Subjektivität dieser je eigenen Weltansicht.* (Meyer 1993: 135; Hervorhebung im Original)

Wenn interkulturelle kommunikative Kompetenz als Kernelement von Bildung im Fremdsprachenunterricht herausgestellt wird, muss gleichzeitig attestiert werden, dass dieses übergeordnete Ziel nur schwer messbar ist. Als Grundlage für die Auseinandersetzung z. B. mit zielsprachlicher Literatur gilt selbstverständlich die Förderung von Fertigkeiten, Grammatik und Wortschatz. Aber stellt sich eine *cultural awareness* automatisch dadurch ein, dass man sich interaktiv mit einem Text auseinandergesetzt hat, diesen bezüglich der eigenen Einstellungen hinterfragt und dann ggf. in einem Rollenspiel umgesetzt hat? Möglicherweise, vielleicht sogar tatsächlich, eventuell aber eben auch nicht.

Die im Zusammenhang mit Bildungsstandards häufig aufkommende Kritik, dass diese weder viel mit Inhalten noch mit Bildung zu tun hätten, birgt einige Chancen: Wenn Inhalte „beliebiger“ sind, sollten diese nicht verschwinden zugunsten isolierter Fertigungsförderung, vielmehr bietet sich dadurch die Chance, aktuelle, für die Lernenden (bzw. den gesamten Kontext) im inter-/transkulturellen Sinn relevante Inhalte (möglicherweise auch jenseits der dezidiert zielsprachlich normalerweise anvisierten Kulturen) im Unterricht zu thematisieren. Damit soll nicht die Bedeutung bestimmter zentraler Themen oder Texte für die verschie-

denen Fremdsprachen herabgesetzt werden, sie haben weiterhin eine zentrale Wichtigkeit. Dem Prinzip der Lernerorientierung folgend müssten sie jedoch stärker den Kontext des Fremdsprachenunterrichts berücksichtigen, in dem sie aufgegriffen und behandelt werden. Um dies zielführend umsetzen zu können, sind zwei Voraussetzungen wichtig: Zum einen ist die Kenntnis der verschiedenen Faktoren wichtig, die den *Kontext* Fremdsprachenunterricht ausmachen (Kapitel 3), zum anderen ist der Fremdsprachenunterricht als sozial-kulturelle Praxis zu verstehen, bei der die beteiligten Personen (Lehrkraft und Lernende) sowohl mit (fremdsprachlichen) Inhalten als auch miteinander interagieren und die für sich je individuelle Bedeutung aushandeln. Ein Verständnis für diese Unterrichtskultur (Kapitel 2) des fremdsprachlichen Unterrichts ist damit von großer Bedeutung.

Im Fremdsprachenunterricht wurden und werden die Qualität und der Lernertrag häufig bezüglich der Umsetzung von Unterricht insbesondere in methodischer Hinsicht betrachtet, weswegen die Diskussion um die aktuelle Rolle von Methoden im Fremdsprachenunterricht nun angeschlossen werden soll.

1.3 Gestaltungsmerkmale der Lehr-/Lernkultur im Fremdsprachenunterricht

Moment der Reflexion

Erinnern Sie sich zurück an Ihre zuletzt gehaltene oder (im Studium) diskutierte oder erlebte Unterrichtsstunde in einer Fremdsprache. Wie wurde methodisch vorgegangen? Wie wurde fremdsprachliches Lernen initiiert?

Einen großen Einfluss auf die Gestaltung (guten) Fremdsprachenunterrichts hatten insbesondere Diskussionen um die Bedeutung bestimmter Sprachlehr- und -lernmethoden, die allerdings zunehmend von umfassenderen methodisch-didaktischen Ansätzen bzw. einer Zahl an Prinzipien abgelöst wurden. Man kommt hinsichtlich der Diskussion um die Rolle von Methoden im modernen Fremdsprachenunterricht nicht umhin, in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik zu suchen. Als Unterdisziplin ist damit eine „Historische Fremdsprachenforschung“ höchst bedeutsam: Sie zeigt dezidiert auf, unter welchen Bedingungen welche methodisch-didaktischen Strömungen entstanden sind und warum entsprechende Gegenbewegungen beispielsweise einsetzten – mögen sie aufgrund neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse stattgefunden haben oder aufgrund politisch-ideologischer Konzepte oder Vorgaben (vgl. z. B. Doff/Klippel 2012). Ein Verständnis auch in gewissermaßen historischer Perspektive – und wir sprechen hier von den vergangenen 100 Jahren – ist damit für eine Kontextsensibilität heutzutage und in naher Zukunft von großer Bedeutung.

Traditionelle Fremdsprachenlehr-/lernmethoden

Der Fremdsprachenunterricht hat sich in der Vergangenheit weitgehend an Prämissen orientiert, welche zum jeweiligen Zeitpunkt erklärten, wie Lernen und Lehren optimal funktionieren oder funktionieren könnten. Bevor dezidiert wissenschaftlich valide Experimente zur Genese von Lerntheorien eingesetzt wurden, galt daher die traditionelle **Grammatik-Übersetzungs-Methode** als Nonplusultra im Fremdsprachenunterricht: Das Erarbeiten von isolierten Regeln und das sich anschließende Übersetzen hatte primär zum Ziel, fremdsprachliche Texte verstehen zu können. Kommunikation in der anderen Sprache hatte keine Priorität, der Unterricht an sich erfolgte in der Muttersprache der Lernenden.

Die Anforderungen der früh beginnenden Globalisierung wirkten sich dann jedoch schnell auch auf die Bedürfnisse von Menschen aus, die möglichst effektiv die Basics einer Sprache lernen mussten, welche sie im Austausch mit Sprecherinnen und Sprechern anderer Sprachen brauchten. Man erkannte, dass die Grammatik-Übersetzungs-Methode hier (mindestens) einen wichtigen Bereich der Fremdsprache, nämlich das Sprechen, ausließ. Eine Methode, die hier durch einen sehr deutlichen Fokus auf mündliche Produktion Abhilfe schaffte, war die **Direkte Methode**. Insbesondere in der Erwachsenenbildung – z. B. von Berlitz-Sprachschulen heute noch eingesetzt – bedient sich dieses andere Extrem folgender Prinzipien: Der Unterricht findet ausschließlich in der Zielsprache statt, fokussiert auf Hören und Sprechen, Grammatik wird induktiv gelehrt. Lehrkräfte, die die Direkte Methode einsetzen, bedienen sich einer Vielzahl von Visualisierungen, Realia oder der Pantomime. Die Interaktion mit den Lernenden erfolgt in der Regel durch Frage-Antwort-Schemata.

Die **Audiolinguale Methode** fokussierte einzelne Kompetenzbereiche (mit Schwerpunkt weiterhin auf Hören und Sprechen), setzte allerdings stark auf die Imitation der Lehrkraft bzw. vorgegebener *patterns*, in der Regel eingebettet in Dialoge. Die Vorbildkraft der Lehrperson ist hier besonders hoch, genauso wie die nötige Korrektheit der von den Lernenden wiedergegebenen Äußerungen. Die primär aus Frankreich stammende, ebenfalls sehr einflussreiche **Audiovisuelle Methode** folgte ähnlich der Audiolingualen Methode der Lerntheorie der Zeit, dem Behaviorismus, präsentierte die meist an der Alltagssprache orientierten Inhalte aber primär über Videos oder Bilder bzw. Bildsequenzen. Beide Methoden beeinflussten maßgeblich auch die Einführung von unterstützenden Sprachlabors, in denen die Lernenden üben konnten.

	Grammatik- Übersetzungs-Methode	Direkte Methode	Audiolinguale und Audiovisuelle Methode
Fertigkeiten	Lesen, Schreiben	Hörverstehen, Sprechen	Hörverstehen, Sprechen
Grammatik	regelbasiert	implizit	strukturbasiert
Wortschatz	Wortlisten	wichtiger als Grammatik	in Form von Dialogen
Regelableitung	deduktiv	induktiv	induktiv
Technik	Übersetzung	Frage – Antwort	Drills
Lehr-Lern-Prozess	lehrerzentriert	Lehrer-Schüler-Interaktion	lehrerzentriert (audiolingual) oder medienzentriert (audiovisuell)

Tab. 1: Übersicht der traditionellen Methoden in der Fremdsprachendidaktik.

Moment der Reflexion

Nehmen Sie sich ein beliebiges Fremdsprachenlehrwerk vor – wenn möglich ein älteres und vielleicht eine neuere Auflage. Können Sie bestimmte methodische Schwerpunkte der drei oben beschriebenen Methoden identifizieren?

Diese umfassenderen Methoden – Helene Decke-Cornill und Lutz Küster (2015) nennen sie in ihrer *Fremdsprachendidaktik* auch „geschlossene Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts“ –, die häufig als „historisch“ herausgestellt werden, sind keineswegs „alt“ in dem Sinne, dass sie nicht mehr eingesetzt werden würden. Tatsächlich werden Aspekte oder grundsätzliche Ideen dieser traditionellen Methoden weiterhin in Klassenzimmern auf der ganzen Welt verwendet, sind methodischer Bestandteil von Lehrwerken und Arbeitsmaterialien oder bedienen (teils auch kulturell) geprägte Glaubenssätze (*Beliefs*) über das Fremdsprachenlernen in institutionalisierten Kontexten. Die Methoden sind in gewissem Maße Produkte ihrer Zeit, bestimmte Formen des Fremdsprachenunterrichts können damit aber auch – wie auch in der Modewelt – wiederentdeckt werden. Louis G. Kelly hat dies bereits Ende der 60er Jahre konstatiert: „Old approaches return, but as their social and intellectual context are changed, they seem entirely new.“ (Kelly 1969: 396)

Gut zu wissen: Die Lerntheorien hinter den Methoden

Direkte sowie Audiolinguale Methode folgten im lerntheoretischen Sinne dem Fortschritt ihrer Zeit: Der **Behaviorismus** setzte auf *pattern drills* mit entsprechender positiver oder negativer Konditionierung (Feedback) der Lernenden, ohne jedoch Grammatik überzubetonen. Ähnliches gilt für die **Nativismus**-Strömung, maßgeblich von Chomsky und Krashen beeinflusst, welche das Fremdsprachenlernen an das muttersprachliche Lernen im Kleinkindalter annähern und sich angeborene Sprachlernmechanismen (*Language Acquisition Device* und Universalgrammatik) zunutze machen möchte. Dem **Kognitivismus** ist zuzurechnen, dass beim Sprachenlernen entstehende Fehler seitens der Lernenden im kompetenzorientierten Sinne Aufschluss über den aktuellen Lernstand geben können. Dieser als Interimssprache (*Interlanguage*) bezeichnete Ist-Zustand an sprachlicher Performanz (Bsp. im Englischen: / *goed home.) kann der Lehrkraft zeigen, welche Prinzipien der Zielsprache bereits verinnerlicht wurden und für welche nächsten Schritte entsprechende Unterstützungsmaßnahmen bereitgestellt werden müssen. Andererseits kann eine mangelnde Unterstützung und falsches Feedback zu Fossilisation, d. h. dauerhaft fehlerhaftem Einsatz bestimmter sprachlicher Strukturen führen.

Parallel zu den Entwicklungen instruktionaler Ansätze von Behaviorismus über Nativismus und Kognitivismus entwickelte sich der **Konstruktivismus** als ein lerntheoretischer Ansatz, der die Verantwortung für den Lernprozess in die Hände der Lernenden legt: Sie *rekonstruieren* hier ihr eigenes Welt- bzw. Sprachverstehen, *konstruieren* und erfinden selbst Sprache bzw. Äußerungen/Strukturen und gehen mit diesem Wissen kritisch um (*dekonstruieren*). Während sich dieser Ansatz mittlerweile z. B. in zunehmend offeneren Unterrichtssettings auch methodisch niederschlägt, ist der Konstruktivismus als Idee keineswegs neu: Reformpädagogische Ansätze wie insbesondere die von Freinet und Montessori vertretenen Freiarbeitsformen bedienen sich dieser