

Inez De Florio-Hansen

# Fremdsprachen- unterricht lernwirksam gestalten

Mit Beispielen für Englisch, Französisch  
und Spanisch

**narr STUDIENBÜCHER**

**narr** |  
VERLAG

narr **STUDIENBÜCHER**



Inez De Florio-Hansen

# **Fremdsprachen- unterricht lernwirksam gestalten**

Mit Beispielen für Englisch, Französisch  
und Spanisch

**narr** |  
VERLAG

**Inez De Florio-Hansen (Dr. phil. habil.)** war Professorin für Fremdsprachenlehr- und -lernforschung sowie Interkulturelle Kommunikation an den Universitäten Erfurt und Kassel. Seit ihrer Versetzung in den Ruhestand hat sie zahlreiche Fortbildungsveranstaltungen für Fremdsprachenlehrkräfte geleitet und Unterrichtsmaterialien für den Fremdsprachenunterricht entwickelt. Sie ist Wissenschaftliche Beraterin am IQ Hessen (Landesschulamt und Lehrkräfteakademie).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2014 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG  
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem und säurefreiem Werkdruckpapier.

Internet: <http://www.narr-studienbuecher.de>  
E-Mail: [info@narr.de](mailto:info@narr.de)

Printed in the EU

ISSN 0941-8105

ISBN 978-3-8233-6870-0

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	IX
<b>1. Einführung</b> .....	1
1.1 Auf dem Weg zu sichtbaren Lernergebnissen .....	1
1.2 Ein Schüleraustausch .....	1
1.3 Leitziel: Diskursfähigkeit in der Fremdsprache .....	2
1.4 Eine bedenkenswerte Episode .....	4
1.5 Diskursfähigkeit unter Beweis stellen .....	5
1.6 <i>Visible Thinking</i> und <i>Visible Learning</i> .....	6
Anregungen zum Nachdenken und Diskutieren .....	9
Lektüreempfehlungen .....	10
<b>2. Wege zum evidenzbasierten Fremdsprachenunterricht</b> .....	11
2.1 Resümee einer Fortbildungsveranstaltung .....	11
2.2 Empirisch-quantitative Forschung .....	13
2.2.1 Untersuchungsansätze der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung.....	13
2.2.2 Neuere Forschungsdesigns.....	14
2.2.3 Grade der Evidenz .....	15
2.2.4 Empirisch-experimentelle Forschung .....	16
2.2.5 Nicht-experimentelle Forschung.....	18
2.3 Systematische Übersichtsarbeiten ( <i>reviews</i> ), Meta- und Mega-Analysen ..	19
2.3.1 Evidenzbasierte Unterrichtsforschung .....	20
2.3.2 Von systematischen Übersichtsarbeiten zu Meta-Analysen .....	21
2.3.3 Möglichkeiten und Grenzen von Meta- und Mega-Analysen .....	22
Anregungen zum Nachdenken und Diskutieren .....	24
Lektüreempfehlungen .....	25
<b>3. Forschungen zum evidenzbasierten Lehren und Lernen</b> .....	26
3.1 Einleitende Begründung .....	26
3.2 Die Forschungen von John Hattie .....	27
3.2.1 Der Hype um Hattie.....	27
3.2.2 Die Hattie-Studie (2009) .....	29
3.2.3 Kritik an der Hattie-Studie .....	31
3.2.4 Impulse aus der Hattie-Studie .....	35
3.2.5 Weitere Publikationen von John Hattie .....	37
3.3 Die Forschungen von Robert J. Marzano .....	40
3.3.1 Begründung .....	40
3.3.2 Die Meta-Analysen von Marzano.....	42
3.3.3 Eine Veröffentlichung der Forschergruppe um Marzano zur Unterrichtspraxis ...	44

3.4	Die Forschungen von Martin Wellenreuther .....	45
3.4.1	Ein Gespräch über Wellenreuthers Forschungsergebnisse.....	45
3.4.2	Begründung .....	46
3.4.3	Das Forschungsprojekt von Martin Wellenreuther .....	47
	Anregungen zum Nachdenken und Diskutieren .....	51
	Lektüreempfehlungen .....	51
<b>4.</b>	<b>Ein wissenschaftlich fundiertes Modell für den Fremdsprachenunterricht .....</b>	<b>53</b>
4.1	Voraussetzungen.....	53
4.1.1	Lernmodelle für den Fremdsprachenunterricht.....	53
4.1.2	Von Lernzieltaxonomien zum SOLO-Modell.....	55
4.1.3	Hirnhälften und Lernstile .....	57
4.1.4	Motivation .....	58
4.2	Frontalunterricht, Direkte Instruktion und offene Unterrichtsformen.....	61
4.2.1	Manches könnte einfacher sein .....	61
4.2.2	Frontalunterricht und Direkte Instruktion.....	62
4.2.3	Offene Unterrichtsformen und Direkte Instruktion .....	65
4.3	Evidenzbasierter Fremdsprachenunterricht – ein Modell .....	66
	Anregungen zum Nachdenken und Gestalten .....	71
	Lektüreempfehlungen .....	72
<b>5.</b>	<b>Planung und Einstieg in den Unterricht .....</b>	<b>73</b>
5.1	<i>Copy and paste</i> oder <i>copy and waste</i> ?.....	73
5.2	Die Planung – Grundvoraussetzung für lernwirksamen Unterricht.....	74
5.2.1	Die angemessene Auswahl von Unterrichtszielen.....	74
5.2.2	Explizites Anknüpfen an das Vorwissen .....	78
5.3	Apfelbäckchen durch Englischunterricht .....	80
5.4	Der Einstieg in den Unterricht – den Lernenden Zugang verschaffen .....	81
5.4.1	Transparente Ziele, Lernintentionen und Erfolgskriterien.....	81
5.4.2	Zum Wert und zur Erreichbarkeit von Zielen.....	83
5.4.3	Leistungsbereitschaft und Engagement durch motivierende Aufhänger .....	84
	Anregungen zum Nachdenken und Gestalten .....	88
	Lektüreempfehlungen .....	89
<b>6.</b>	<b>Darbietung neuer Lerninhalte und Verständnissicherung.....</b>	<b>90</b>
6.1	Wie sag ich's meinen Schülern?.....	90
6.2	Strategien bei der Darbietung neuer Lerninhalte .....	90
6.3	Ein Kulturmodell .....	93
6.3.1	<i>The Iceberg-Model: visible and invisible aspects of culture</i> .....	93
6.3.2	<i>L'iceberg – un concept de culture</i> .....	96

6.3.3 *El iceberg como modelo de aspectos visibles e invisibles de la cultura* ..... 100

6.4 Verständnissicherung..... 103

6.5 *Dos and Don'ts*..... 105

6.5.1 Julias Schnupfen..... 105

6.5.2 Daniels Linke ..... 106

Anregungen zum Nachdenken und Gestalten ..... 106

Lektüreprüfungen ..... 107

**7. Vom angeleiteten zum selbstständigen Üben** ..... 108

7.1 Aufgaben für den Unterricht..... 108

7.2 Eine komplexe Kompetenzaufgabe ..... 110

7.3 Ausschnitte aus Schülergesprächen ..... 113

7.4 Noch etwas vorweg: Klassenmanagement..... 114

7.4.1 Klassenführung ..... 115

7.4.2 Wechselseitiger Respekt ..... 116

7.4.3 Lernatmosphäre schaffen..... 116

7.5 Zusammenfassung der bisherigen Unterrichtsschritte ..... 117

7.6 Angeleitetes und selbstständiges Üben ..... 117

7.6.1 Zur Planung von Übungsaktivitäten ..... 118

7.6.2 Üben, üben, üben..... 119

7.6.3 Beispiele für angeleitetes Üben..... 119

7.6.4 Vertiefung und Transfer ..... 120

7.6.5 Beispiele für selbstständiges Üben..... 122

7.7 Verteiltes Üben und Wiederholen (*spaced vs. massed practice*) ..... 122

7.8 *All's well that ends well* ..... 123

Anregungen zum Nachdenken und Gestalten ..... 125

Lektüreprüfungen ..... 125

**8. Fortführung durch kooperative und handlungsorientierte Lernformen** ..... 126

8.1 Konsolidierung ..... 126

8.1.1 Überlernen ..... 126

8.1.2 Kooperatives und handlungsorientiertes Lernen in der Nachfolge von Dewey . 128

8.2 Zur Arbeit in Kleingruppen ..... 130

8.2.1 Grundsätzliches ..... 130

8.2.2 Neuere Forschungsergebnisse zum kooperativen Lernen ..... 132

8.3 Formen kooperativen Lernens ..... 134

8.3.1 Gemeinsame Anforderungen an alle Formen des kooperativen Lernens..... 134

8.3.2 Gruppenturnier (TGT, *Teams-Games Tournament*) ..... 135

8.3.3 Gruppenrallye (STAD, *Student Teams-Achievement Divisions*)..... 136

8.3.4 Individualisiertes Lernen mit Teamunterstützung (TAI, *Team Assisted Individualization*) ..... 137



8.3.5	Gruppenpuzzle ( <i>Jigsaw-Method</i> ).....	137
8.3.6	Reziprokes Lernen ( <i>Reciprocal Teaching</i> ) .....	139
8.4	Unbegründete Sorgen .....	141
8.5	Handlungsorientiertes Lernen in Projekten.....	143
8.5.1	Vorzüge der Projektmethode .....	143
8.5.2	Neuere Forschungsergebnisse zum handlungsorientierten Lernen.....	144
8.5.3	Vorschläge für Projekte .....	145
	Anregungen zum Nachdenken und Gestalten .....	147
	Lektüreempfehlungen .....	148
<b>9.</b>	<b>Feedback – wechselseitig und informativ .....</b>	<b>149</b>
9.1	Abrechnung oder Anrechnung? .....	149
9.1.1	„Begabungen“ .....	149
9.1.2	„Teaching to the Test“ .....	150
9.1.3	Was ist zu tun? .....	150
9.2	Neuere Forschungsergebnisse zum Feedback.....	151
9.2.1	Feedback als formative Evaluation ( <i>formative assessment</i> ) .....	151
9.2.2	Das Feedback-Modell von Hattie und Timperley .....	154
9.2.3	Fokus ( <i>focus</i> ) und Effekt ( <i>effect</i> ) von Feedback.....	156
9.3	Formen des Feedbacks .....	157
9.3.1	Feedback von Lehrpersonen für Lernende.....	157
9.3.2	Feedback der Lernenden untereinander .....	161
9.3.3	Feedback von Lernenden für Lehrpersonen.....	164
9.4	Liebe muss nicht blind machen .....	166
	Hinweis anstelle von Anregungen und Lektüreempfehlungen .....	167
<b>10.</b>	<b>Bildungsstandards, Kompetenzen und lernwirksamer Fremdsprachenunterricht .....</b>	<b>168</b>
10.1	Welchen Bildungseffekt haben Bildungsstandards? .....	168
10.2	Warum haben wir keine Mindeststandards? .....	171
10.3	Wann bekommen wir eine empirisch geprüfte Bildungspolitik? .....	173
	Literaturverzeichnis .....	175

# Vorwort

## Liebe Leserinnen, liebe Leser,

Wissenschaft ist der Wahrheit verpflichtet. Im Rahmen der vorliegenden Publikation werden wir der Wahrheit eines lernwirksamen Fremdsprachenunterrichts näherkommen. Ich stelle Ihnen ein wissenschaftlich fundiertes Unterrichtsmodell vor, welches in seinen wesentlichen Aspekten auf empirisch-quantitativer, insbesondere experimenteller, Forschung beruht. Neuere und neueste Untersuchungen machen deutlich, dass in der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts die Ergebnisse empirisch-quantitativer Forschung stärker berücksichtigt werden müssen, wenn wir größere Lernerfolge für alle Schülerinnen und Schüler erzielen wollen.

Ein Pendelausschlag weg von der bisher propagierten Individualisierung? Ein neuer Trend in der Nachfolge von John Hattie? Oder der Tribut, den wir der rasant fortschreitenden Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche zollen? Nicht von ungefähr habe ich mich zu Beginn dieses Vorworts auf die Wahrheitssuche der Wissenschaft berufen. Wahrheit hat viele Gesichter. Im Folgenden greife ich aus der großen Zahl philosophischer Wahrheitsbegriffe diejenigen heraus, die im Zusammenhang mit Schule und Unterricht von besonderer Bedeutung sind (vgl. Hörisch 2004: 18ff.).

- Da ist zunächst der Charisma-Begriff von Wahrheit. Danach ist wahr, was wir als Wahrheit ausweisen, indem wir einer mitreißenden Persönlichkeit folgen.
- Der Konsens-Begriff besagt, dass das als wahr gelten soll, worüber wir nach Abwägung aller erdenklichen Einsprüche und Argumente Einvernehmen erzielen.
- Nach dem Kohärenz-Begriff sehen wir das als wahr an, was in sich stimmig, aber nicht unbedingt widerspruchsfrei ist.
- Oft geht es bei der Wahrheit um Reduktion von Komplexität. Wahr ist danach, was uns einen Überblick und somit Orientierung verschafft.
- Aufgrund des Konstruktions-Begriffs von Wahrheit gelten unsere Wirklichkeits-Konstruktionen als wahr, vorausgesetzt wir sind davon überzeugt, dass es keinen anderen Zugang zur Realität gibt.
- Wichtig ist nicht zuletzt auch der Falsifikationsbegriff von Wahrheit: Aussagen gelten solange als wahr, bis nachgewiesen wird, dass sie falsch bzw. unzutreffend sind.

Wer sich diesen und weiteren Wahrheitsbegriffen verpflichtet fühlt, kann in einem so komplexen Bereich wie dem Fremdsprachenunterricht keine unumstößlichen Wahrheiten verkünden. Mit anderen Worten: Ich stelle ein wissenschaftlich fundiertes Modell für den Fremdsprachenunterricht zur Diskussion, welches dem gegenwärtigen Stand empirischer Forschung, nicht nur quantitativer, sondern auch qualitativer Untersuchungen, weitestgehend entspricht. Mit der vorliegenden Publikation gebe ich praxistaugliche Anregungen und leite zur Umsetzung des Modells – ganz oder in Teilen – anhand von Beispielen für Englisch, Französisch und Spanisch an. Nach sorgfältiger Abwägung bin ich davon überzeugt, dass Lehrpersonen, die sich ihrer Aufgabe

und ihrer Möglichkeiten bewusst sind, ihren Unterricht auf der Grundlage des vorgestellten Modells lernwirksamer gestalten können. (Zusatzmaterial zum Download: [www.narr.de/narr-studienbuecher/fremdsprachenunterricht-lernwirksam-gestalten](http://www.narr.de/narr-studienbuecher/fremdsprachenunterricht-lernwirksam-gestalten))

Angesprochen sind zukünftige Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer in beiden Phasen der Ausbildung, vor allem aber Lehrpersonen im Dienst sowie die jeweiligen Fachschaften. Als weiteren Leserkreis wünsche ich mir diejenigen, die sich für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen interessieren oder auf irgendeine Weise damit befasst sind. Für Sie alle gilt das, was ich im Rahmen dieses Buches mehrfach wiederhole: Letzlich sind Sie es, die entscheiden, ob und wie Sie meine Vorschläge in Ihren Lerngruppen bzw. für sich selbst umsetzen. Ich bin zuversichtlich, dass alle, die diese Anleitung kritisch-konstruktiv nutzen, bessere Unterrichtsergebnisse erreichen und größere Zufriedenheit erlangen können.

Die Zustimmung, die Anregungen und die Kritik der Leserinnen und Leser würden auch mir in Zukunft zu besseren Ergebnissen und größerer Zufriedenheit verhelfen.

Mein besonderer Dank gilt Frau Kathrin Heyng, M. A., der zuständigen Lektorin des Narr Verlags. Sie war mir stets eine kompetente und kooperative Ansprechpartnerin.

Kassel, im Juni 2014

Inez De Florio-Hansen

[www.deflorio.de](http://www.deflorio.de)  
[deflorio@t-online.de](mailto:deflorio@t-online.de)

P. S. Auf meiner Website finden Sie kontinuierlich Hinweise und Anregungen zur Gestaltung von Feedback, welches aus meiner Sicht der wichtigste Aspekt einer lernwirksamen Unterrichtspraxis ist.

# 1. Einführung

## 1.1 Auf dem Weg zu sichtbaren Lernergebnissen

Seit der ‚kommunikativen Wende‘ in den 1970er Jahren (vgl. u. a. Piepho 1974; Legutke 2008) und dem *intercultural turn* (vgl. Byram 1997; De Florio-Hansen 2001) haben sich Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer stärker als zuvor bemüht, die Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und zu fördern. Durch Vergleichsuntersuchungen wie TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*; Köller & Baumert 2001), PISA (*Programme for International Student Assessment*; OECD 2001) und DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International; Beck & Klieme 2007) hat sich der Blickwinkel von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern inzwischen deutlich verschoben.

Nicht die Lernprozesse, sondern die Lernergebnisse stehen nunmehr im Mittelpunkt der Betrachtung. Durch die Einführung von Bildungsstandards (KMK 2004; 2005) hat die Bildungspolitik diese Entwicklung zusätzlich vorangetrieben. Für das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen spielen darüber hinaus die Vorgaben des Europarats eine herausragende Rolle. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (Europarat 2001; GeR) empfiehlt nachdrücklich, welche Kompetenzen die Lernenden in den verschiedenen sprachlichen Bereichen auf einzelnen Niveaustufen von A1 – C2 erreichen sollen.

Im Prinzip ist eine Orientierung an den Resultaten des Lehrens und Lernens zu begrüßen. Noch während meiner Ausbildung erwiderte ein Gymnasiallehrer auf die Frage von Referendaren, wann die Schülerinnen und Schüler denn den Gebrauch der Fremdsprache lernen würden, dass er sich damit nicht aufhalten könne: Er vermittele Lexik und Grammatik sowie eine gute Kenntnis der Literatur und der Landeskunde; das „bisschen Sprachpraxis“ könnten die Lernenden nach dem Abitur leicht bei einem Auslandsaufenthalt erwerben.

Tempi passati! Freilich darf interkulturelle Kommunikationsfähigkeit bzw. Diskursfähigkeit in der Fremdsprache (vgl. unten 1.3) keine vage Zielvorstellung bleiben. Mit anderen Worten: Nach wie vor ist der Weg das Ziel, aber alle Fremdsprachenlernenden sollen auf dem Weg zum Ziel durch geeignetes Feedback (vgl. **Kap. 9**) kontinuierlich erfahren, wo sie stehen und wie sie weiterkommen können. Das setzt – über lernförderndes Feedback hinaus – eine vertrauensvolle Rückmeldung der Lernenden an ihre Lehrpersonen voraus. Fremdsprachliches Lernen muss also „sichtbar“ werden, aber wie?

## 1.2 Ein Schüleraustausch

Vor einigen Jahren klagte mir eine Englischlehrerin aus Frankfurt am Main ihr Leid: Sie plane mit ihrer neunten Hauptschulklasse einen Schüleraustausch, stoße aber auf erheblichen Widerstand bei den Beteiligten – dem Fachkollegium, der Schulleitung und den Eltern. Nur die Schülerinnen und Schüler seien uneingeschränkt dafür und schmiedeten bereits Pläne.

Zunächst konnte ich mir die Ablehnung nicht erklären. Doch meine harmlos gemeinte Frage, wohin die Reise denn gehe, brachte die Klärung. Die Kollegin plante

einen Schüleraustausch mit der Abschlussklasse eines Collège, einer Gesamtschule der Sekundarstufe I, in einem vergleichbaren Viertel in Paris. Zum Englischlernen nach Frankreich? Die Lehrerin hatte gute Gründe: Für beide Schülergruppen sei Englisch eine Fremdsprache. Das baue Ängste ab und fördere die Motivation. Ihrer Kenntnis nach würden deutsche Hauptschulklassen nur selten Austauschfahrten nach Frankreich unternehmen und hätten daher wenig Gelegenheit, französische Jugendliche näher kennenzulernen. Zudem hätte sich gerade durch die Verwendung des Englischen eine internationale Jugendkultur herausgebildet, so dass es viele Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zu entdecken gäbe.

Mir fielen die zahlreichen E-Mail-Projekte ein, bei denen Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Ländern gemeinsam an einem Thema bzw. einem Projekt in ihrer jeweiligen „Lernsprache“, sei es nun Englisch, Französisch oder Spanisch, arbeiten. War nicht außerdem hinreichend belegt, dass bei internationalen Begegnungen meist Englisch gesprochen wird, obgleich keiner der Beteiligten Muttersprachensprecher des Englischen ist? Gut vorstellen kann man sich bei einer solchen Konstellation – Sprecher unterschiedlicher Muttersprachen tauschen sich in einer Lingua franca aus – vor allem eine Verbesserung der Mediations-Kompetenz der Lernenden. Vermutlich würden sich reale Anlässe zur Sprachmittlung ergeben, die im Unterricht nur schwer zu simulieren sind (vgl. De Florio-Hansen 2013).

Die Kolleginnen und Kollegen sowie die Schulleitung und einige Eltern hielten der Englischlehrerin entgegen, Englisch lerne man am besten in England oder in den USA. Die Lernenden würden sich in Frankreich eine „schlechte“ Aussprache angewöhnen und überhaupt mehr „Fehler“ lernen, als sie von dem Austausch für ihre Englischkenntnisse profitieren könnten. Dass der Schüleraustausch schließlich doch stattfand, war den Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte zu verdanken. Vor allem die türkischstämmigen Jugendlichen hatten ihre Eltern mobilisiert. Generell haben nämlich türkische Migrantinnen und Migranten durch Atatürk, den Gründer der modernen Türkei, ein enges Verhältnis zu Frankreich und vor allem zur französischen Sprache. Diese Eltern befürworteten den Austausch also uneingeschränkt (vgl. De Florio-Hansen 2011).

### 1.3 Leitziel: Diskursfähigkeit in der Fremdsprache

Trotz der skizzierten positiven Argumentation kann man sich fragen, inwiefern der soeben vorgestellte Austausch mit Frankreich die Englischkenntnisse von Lernenden aus Deutschland dem Leitziel des Fremdsprachenunterrichts näherbringt. In welcher Hinsicht wird die Diskursfähigkeit in der Fremdsprache Englisch bei dieser interkulturellen Begegnung gefördert? Um diese Frage zu beantworten, wollen wir kurz zusammenfassen, was mit Diskursfähigkeit gemeint ist bzw. in welcher Ausprägung der Begriff beim Lehren und Lernen fremder Sprachen gegenwärtig verwendet wird.

Gleich zu Beginn seines Beitrags mit dem Titel *Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik* weist W. Hallet (2008: 76 ff.) auf die Vielschichtigkeit des Diskursbegriffs hin. „Diskurstüchtigkeit“ bei Piepho deckt sich nur zum Teil mit dem Diskursbegriff von Habermas, auf den Piepho sich beruft. Habermas unterscheidet zwischen „kommunikativem Handeln“ einerseits und dem „Diskurs“ andererseits (vgl. Habermas 1971: 114 f.). Kommunikatives Handeln umfasst den üblichen Austausch von Informationen und Erfahrungen, während man nach

Habermas in einen Diskurs eintritt, wenn man einen Sprechakt problematisiert und dessen Geltungsansprüche hinterfragt. Ein Beispiel: Zunächst stellt ein Befehl einen kommunikativen Sprechakt dar. Hinterfragt einer der Gesprächspartner den Befehl, tritt er mit seinem Gegenüber in einen Diskurs ein. Folglich sind die Grenzen zwischen beiden Interaktionsformen fließend, d. h. die Übergänge erfolgen oft unmerklich. Wie viele Forscher vor und nach ihm bringt Habermas mit seinem Diskursbegriff eine Form der Metakommunikation ins Spiel, die beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen gerade in Zeiten der Internationalisierung und Globalisierung von herausragender Bedeutung ist (vgl. De Florio-Hansen 2010).

Generell ist auch beim Fremdsprachenlernen zwischen zwei verschiedenen Diskursebenen zu unterscheiden: Der *discourse* (kleingeschrieben) der unteren Ebene, den die sogenannte Diskursanalyse untersucht, bezieht sich auf die „Beschreibung der sprachlichen Merkmale von kommunikativen Austauschprozessen, der Verhaltensweisen der Sprachbenutzer und der Interaktionen zwischen Diskursteilnehmern in gegebenen (meist ‚natürlichen‘) Situationen“ (vgl. Hallet 2008: 79 f.). In der Unterrichtsforschung findet dieser „kleine“ Diskursbegriff oft auf den *classroom discourse* Anwendung. Forschungsfragen lauten u. a.: Welche methodisch-didaktischen Praktiken bestimmen die Unterrichtskommunikation? Wie werden Aktionen und Interaktionsabläufe im Klassenzimmer gestaltet?

Die nächsthöhere Kommunikationsebene wird vom *Discourse* (großgeschrieben) bestimmt. Sie weist über die Akkumulation von Sätzen zu Texten deutlich hinaus. Zwar bezieht auch die untere Diskursebene den Kommunikationskontext ein: “This process of activation of a text by relating it to a context of use is what we call discourse” (Verdonk 2002: 18). Der Kontext des Gebrauchs geht jedoch nicht über die angemessene sprachliche Verwendung der Redemittel hinaus. Hinzukommen muss der *Discourse*. In enger Anlehnung an den Diskursbegriff von Foucault umreißt Kramsch, welche Merkmale für diese höhere Kommunikationsebene entscheidend sind:

In order to understand a text, one has to understand what the text is responding to or against. This existing prior language, accumulated over the life of a discourse community, has been called Discourse with a capital D. Discourses, in this sense, are more than just language, they are ways of being in the world, or forms of life that integrate words, acts, values, beliefs, attitudes, and social identities. (Kramsch 1998: 61)

Ohne Zweifel ist diese Ausweitung des Diskursbegriffs für das Lernen und den Gebrauch von Fremdsprachen bedeutsam: Es kann nicht nur darum gehen, den Lernenden Sprechakte und *Skills* zu vermitteln. Sie müssen nach und nach erfahren, dass jeder Kommunikationsakt sich auf eine soziale und kulturelle Praxis bezieht. Nur durch diese Einsicht wird ihre (partielle) Teilhabe an der zielsprachlichen *discourse community* möglich. Das Leitziel „Diskursfähigkeit in der Fremdsprache“ geht also über Fremdsprachenkenntnisse hinaus.

Das darf jedoch nicht dazu verleiten, überhöhte Forderungen an den Fremdsprachenunterricht zu stellen. Zunächst sollte man bedenken, dass Foucault und Habermas sich in erster Linie auf muttersprachliche Sprecher beziehen. In obigem Zitat definiert Kramsch *Discourse* als die vorhandenen Sprachbestände, die eine Sprechergemeinschaft während ihrer gesamten Existenz angesammelt hat. Ohne Zweifel können sich Lernende im schulischen Fremdsprachenunterricht mit dem zielsprachigen *Discourse* auf einer metakognitiven Ebene auseinandersetzen. Mitglied einer nicht-muttersprachlichen Diskursgemeinschaft zu werden und Facetten der eigenen Identi-

tät entsprechend auszubilden bzw. zu verändern, ist im bzw. durch Unterricht nur in Ausnahmefällen möglich. Daher fragt es sich, ob die hohen Ziele, die Hallet (2008: 89 ff.) skizziert, überhaupt in einer Fremdsprache zu erreichen sind.

Was Fremdsprachenlernende ausbilden können und müssen, ist die Fähigkeit zur Metakommunikation in der jeweiligen Fremdsprache. Das gilt für alle Schülerinnen und Schüler, die Fremdsprachen erlernen, nicht nur für die Lernstärkeren. Deshalb sollten wir einmal schauen, wie es der deutschen Hauptschulklasse beim Schüleraustausch in Paris ergeht.

#### 1.4 Eine bedenkenswerte Episode

Einige Schülerinnen und Schüler hatten die Lehrerin, die viel mit dem französischen Kollegen unterwegs war, gebeten, doch einmal auf der *Place du Trocadéro* vorbeizuschauen. Man wollte ihr vorführen, wie man sich gemeinsam – französische und deutsche Partnerschüler und -schülerinnen – beim Roller- bzw. Inlineskating amüsierte. Die *Place du Trocadéro* in der Nähe des Eiffelturms ist für diese Aktivitäten weit über die Grenzen Frankreichs hinaus bekannt.

An einem späten Nachmittag konnte sich die Lehrerin davon überzeugen, dass es die sonst bei Austauschfahrten üblichen Gruppierungen – auf der einen Seite die ausländischen Schüler und auf der anderen Seite die deutschen – erfreulicherweise nicht gab. Und ihre Schülerinnen und Schüler hatten deutlich die „Oberhand“. Das führte sie darauf zurück, dass die Aussprache des Englischen Deutschen generell leichter fällt als Franzosen. Folglich gab es auch mehr Kontakte zwischen den Jugendlichen aus den unterschiedlichsten Ländern, für die die *Place du Trocadéro* wegen des Skating einen besonderen Anziehungspunkt bildet, und ihren Lernenden.

Indessen kam es zu einer „interkulturellen“ Begegnung, die die Lehrerin freilich nur aus der Ferne beobachten konnte. Eine Familie mit zwei Kindern näherte sich einer Schülergruppe. Ganz offenbar wollte man eine Auskunft erfragen. Es hatte den Anschein, dass die französischen Jugendlichen von der Familie – es handelte sich vermutlich um englische Muttersprachler – nicht so recht verstanden wurden, und die deutschen Jugendlichen als „Sprachmittler“ tätig wurden. Dann aber nahm das Gespräch ein jähes Ende. Der Vater wandte sich ab und bedeutete seiner Frau und seinen Kindern, die gern noch weiter dem Skating zugeschaut hätten, ihm in Richtung Eiffelturm zu folgen.

Was war geschehen? Wie die Lehrerin später erfuhr, hatte sich eine deutsche Schülerin danach erkundigt, woher die Familie stamme – aus Glasgow nämlich. Diese Auskunft hatte ein Schüler freundlich lächelnd kommentiert: „Ah, you come from England.“ Das nächste Fettnäpfchen ließ nicht auf sich warten: Die schottischen Touristen wollten wissen, ob und wie man die langen Warteschlangen an den Kassen des Eiffelturms vermeiden könnte. Dazu fiel einer deutschen Schülerin die ihrer Meinung nach witzige Bemerkung ein: „We learned at school that you like to stand in line.“ Das war dann doch zu viel. Die Lehrerin erklärte den Jugendlichen, warum das Gespräch aus ihrer Sicht diese negative Wende genommen hatte. Spätestens da erkannte sie, dass sie die Lernenden während der Vorbereitung auf den Austausch nicht nur mit Dos und Don'ts im Umgang mit Franzosen hätte vertraut machen müssen, sondern auch mit den kommunikativen und kulturellen Gepflogenheiten von Menschen aus dem UK und den USA.

## 1.5 Diskursfähigkeit unter Beweis stellen

„The proof of the pudding is in the eating“ war stets die Devise der Lehrerin, wenn es darum ging, sich Rechenschaft über die Lernergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler abzulegen. Aus ihrer Sicht hatten Vokabeltests, Klassenarbeiten sowie Vergleichs- und zentrale Abschlussarbeiten nur bedingten Aussagewert. Die informellen und formellen Testungen beschränkten sich häufig auf sprachliche Teilbereiche, z. B. das Leseverstehen oder das Schreiben in der Fremdsprache, behandelten sie aber nicht in Kombination miteinander. Obgleich es Möglichkeiten gab, auch die Sprechkompetenz zu überprüfen, fehlten solche Testaufgaben für gewöhnlich. Davon abgesehen wurde oft nicht das überprüft, was angeblich getestet werden sollte. So beschränkten sich viele Aufgaben zur Sprachmittlung auf die Überprüfung des Lese- oder des Hörverstehens und sparten die eigentliche Mediation aus. Es wurde also bei weitem nicht das gemessen, was man messen kann, einmal davon abgesehen, dass das Leitziel ‚Diskursfähigkeit in der Fremdsprache‘ auch im günstigsten Fall einer Testung im unterrichtlichen Kontext nur eingeschränkt zugänglich ist. Deshalb bemühte sich die Lehrerin ihre Schülerinnen und Schüler bei Kontakten in der Zielsprache, wie bei diesem Schüleraustausch, zu beobachten.

Wie können Fremdsprachenlernende bzw. die Nutzer einer Fremdsprache ihre interkulturelle Kommunikationsfähigkeit unter Beweis stellen? Wie können sie zeigen, bis zu welchem Grad sie ihre Diskursfähigkeit in der Fremdsprache ausgebildet haben? Kann man dieses Lernen in und außerhalb des Unterrichts überhaupt „sichtbar“ machen (vgl. die Übersetzung der Hattie-Studie ‚Visible Learning‘: 2013)?

Es ist immer wieder darauf hingewiesen worden, dass Lernen ein höchst individueller Vorgang ist. Bekanntlich werden Informationen nicht abbildhaft aufgenommen, sondern in vielfältigen Prozessen in eigene kognitive Strukturen überführt (vgl. De Florio-Hansen 2009). Das haben die Neurowissenschaften nachdrücklich bestätigt. Trotz beeindruckender Forschungsergebnisse wird die Hirnforschung als Leitmedium für die Fremdsprachendidaktik jedoch oft überschätzt. Auch wenn die bildgebenden Verfahren, das sogenannte *neuroimaging*, zeigen, welche Areale durch bestimmte äußere Stimuli aktiviert werden, wissen wir noch lange nicht, wie diese Stimuli im Einzelnen beschaffen sein müssen, um wünschenswerte Reaktionen auszulösen. Und wir erfahren nichts darüber, warum dieselben Aktivierungen bestimmter Areale bei verschiedenen Menschen zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Deshalb fordern bekannte Neurowissenschaftler, wie z. B. G. Roth, eine enge Zusammenarbeit zwischen der Neurobiologie, der pädagogischen Psychologie, der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken (vgl. G. Roth 2011: 212f.).

Die Erkenntnis, dass jeder Mensch anders lernt, hat im Bereich des schulischen Unterrichts dazu geführt, die Steuerung durch die Lehrperson weitgehend zurückzunehmen. Offene bzw. individualisierende Methoden gelten als besonders zielführend. Dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen selbst steuern, sollen sie bessere Lernergebnisse erzielen. Stimmt das überhaupt? Meiner Meinung nach liegt solchen Forderungen ein Fehlschluss zugrunde. Wenn ich selbst etwas lernen möchte, suche ich mir einen Experten und lasse es mir mit zeitlichem Abstand immer wieder erklären und/oder zeigen, bis ich es selbst kann. Weiteres Üben und Überlernen bis hin zur Automatisierung kann ich dann auch selbsttätig bzw. selbstbestimmt durchführen. In diesem Zusammenhang ist auch Folgendes zu bedenken:



Gemeinhin geht man davon aus, dass wir unsere Entscheidungen bewusst und aus freiem Willen treffen. Allerdings sind dem Mensch [sic] nur diejenigen Anteile der Denkprozesse bewusst, welche in der Großhirnrinde stattfinden. Wesentlichen Anteil an der Steuerung menschlichen Verhaltens übernehmen aber die Teile unseres Gehirns, die dem Bewusstsein nicht zugänglich sind. (Roth <sup>8</sup>1997: 306)

Die griffige Formel ‚das Lernen lernen‘, auf die selbstbestimmtes Lernen oft reduziert wird, suggeriert Lernenden und Lehrpersonen, dass die Vermittlung von Lerntechniken und die Bewusstmachung von Strategien einschließlich eines Strategien-Trainings mit selbstbestimmtem Lernen gleichzusetzen sei (vgl. auch zum Folgenden De Florio-Hansen 2008a). Generalisierbare Beweise, dass solche unterrichtlichen Maßnahmen das Fremdsprachenlernen nachhaltig verbessern, stehen aber nach wie vor aus (vgl. schon Little 2007). Aber man kann Lernen durch geeignete Planung, Vorgaben, Nachbereitung und kontinuierliches Feedback unterstützen. Das gilt insbesondere für die Steuerung bzw. die Gestaltung des Lernens durch Lehrpersonen, Experten sowie „erfahrene“ Peers.

Was wir Schülerinnen und Schülern mit Blick auf die gesellschaftspolitische Notwendigkeit des ‚lebenslangen Lernens‘ vermitteln müssen, sind Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, in und außerhalb des Unterrichts sowie über die schulische Ausbildung hinaus weiter zu lernen. Diese Lernkompetenz gründet sich in erster Linie auf Selbstkompetenz sowie auf die Kenntnis lernförderlicher Methoden einschließlich der passenden Auswahl von Medien.

Das bedeutet jedoch nicht, dass die Schülerinnen und Schüler gänzlich auf sich selbst gestellt durch *trial and error* herausfinden müssen, wie sie mit ihrem Lernen am besten vorankommen. Bei entsprechender Anleitung sind alle Schülerinnen und Schüler in kürzerer Zeit in der Lage, diese Kompetenzen in wünschenswertem Umfang auszubilden und gute fremdsprachliche Lernergebnisse zu erzielen. „Der soeben verwendete Begriff ‚Anleitung‘ klingt nach Instruktion; er ist auch so gemeint. Es ist keinesfalls erwiesen, dass offene Unterrichtsformen erfolgreicher sind als eine gut durchdachte Instruktion.“ (De Florio-Hansen 2008a: 234; vgl. **Kap. 3** sowie die praxisbezogenen Vorschläge in **Kap. 5 – 9**).

## 1.6 *Visible Thinking und Visible Learning*

Die Publikationen von John Hattie *Visible Learning* (2009), *Visible Learning for Teachers* (2012) und (zusammen mit Gregory Yates) *Visible Learning and the Science of How We Learn* (2014) haben dazu geführt, dass insbesondere im deutschsprachigen Raum verstärkt über „sichtbares Lernen“ diskutiert wird. Dabei kommt es zu Fehleinschätzungen, die einerseits – bewusst oder unbewusst – von Hattie in Kauf genommen werden und andererseits darauf zurückzuführen sind, dass nur wenige die Veröffentlichungen des neuseeländischen Forschers gelesen haben. Darüber hinaus wird der Terminus ‚Visible Learning‘ fälschlich auf Hattie zurückgeführt, obgleich ‚visible‘ im Sinne von ‚evident‘, ‚nachweisorientiert‘, ‚(durch Forschungsergebnisse) belegt‘, also letztlich ‚auf Evidenz beruhend‘, ein gängiger englischer Fachbegriff ist, der auch in verschiedenen europäischen Sprachen in diesem Sinn verwendet wird.

Bereits im Jahre 2009 wurde in Reggio Emilia in Norditalien ein Forschungsbericht mit dem Titel *Rendere visibile l'apprendimento* (vgl. u. a. [www.reggiochildren.it](http://www.reggiochildren.it)) veröffentlicht, der auf einer langjährigen Kooperation zwischen verschiedenen norditalienischen Schulbehörden sowie Universitäten und dem *Project Zero* der Harvard Universität (*Project Zero Harvard Graduate School of Education*) unter Leitung von Howard Gardner basiert. Das Unterrichts- bzw. Lernmodell, welches auf den amerikanischen Wissenschaftler zurückgeht, wird in der englischen Übersetzung des soeben genannten italienischen Berichts *Making Learning Visible* (Gardner u. a. 2011) ausführlich beschrieben. Es geht um nichts anderes als um evidenzbasiertes Lehren und Lernen, das nicht nur in Italien, sondern auch in Frankreich (und Kanada) eine längere Tradition hat. Bereits früher hatte Gardner Lernprozesse, bei denen gewisse Denkformen und -strukturen von Lernenden auf den Umgang mit fachlichen Inhalten angewendet bzw. transferiert werden, als ‚Visible Thinking‘ bezeichnet (vgl. auch die Veröffentlichung des Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca 2012: *Visible Thinking, Slow Learning*).

Bevor wir uns kurz damit beschäftigen, was Hattie selbst unter *visible learning* versteht, möchte ich zwei deutsche Rezensionen anführen: Nach Terhart (2011: 282) lässt sich *visible learning* mit „explizites Unterrichten – aktives Lernen“ fassen. Für Steffens & Höfer (2012) bedeutet *visible learning* in erster Linie, dass die Wirkungen des Lehrerhandelns in den Blick genommen werden (vgl. **Kap. 2: Wege zum evidenzbasierten Fremdsprachenunterricht**).

Hattie selbst bezeichnet *visible teaching and learning* als umfassende Botschaft seiner Untersuchungen:

Visible teaching and learning occurs when learning is the explicit goal, when it is appropriately challenging, when the teacher and the student (in their various ways) seek to ascertain whether and to what degree the challenging goal is attained, when there is deliberate practice aimed at attaining mastery of the goal, when there is feedback given and sought, and when there are active, passionate, and engaging people (teacher, student, peers, and so on) participating in the act of learning. It is teachers seeing learning through the eyes of students, and students seeing teaching as the key to their ongoing learning. The remarkable feature of the evidence is that the biggest effects on student learning occur when teachers become students of their own teaching and when students become their own teachers. (Hattie 2009: 22)

Mit diesem längeren Statement gleich zu Beginn seiner Studie umreißt Hattie sein Unterrichtsmodell, noch bevor er die Forschungsergebnisse vorstellt, auf die es gegründet ist bzw. gegründet sein soll. Denn wie wir in **Kapitel 3 (Forschungen zum evidenzbasierten Lehren und Lernen)**, in dem ich das Forschungsdesign des neuseeländischen Forschers und das anderer ähnlich arbeitender Wissenschaftler vorstelle, sehen werden, bezieht Hattie keineswegs nur empirisch-quantitative Untersuchungen, sondern auch qualitative Studien ein, freilich ohne dies explizit anzugeben.

In jedem Fall ist Hatties Unterrichtsmodell, das auch in den Arbeiten deutscher Bildungsforscher und Erziehungswissenschaftler in ähnlicher Form lange vor Hattie ausführlich dargestellt wird (vgl. Wellenreuther 2004, Neubearbeitung 2013, 2014), für uns bedeutsam. Viele der auf empirischer Forschung basierenden Vorschläge lassen sich auf den deutschsprachigen Raum und insbesondere auf den Fremdsprachenunterricht übertragen (vgl. **Kap. 4: Ein wissenschaftlich fundiertes Modell für den Fremdsprachenunterricht**).

Nach Hattie findet Lernen dann statt, wenn es das erklärte Ziel des Unterrichts – *the explicit goal* (vgl. obiges Zitat 2009: 22) – ist. Das mag selbstverständlich erscheinen, ist es aber ganz offensichtlich nicht: Zu lange bestand auch bei uns das Hauptziel des Unterrichts in der Erfüllung (um nicht zu sagen dem ‚Abarbeiten‘) der Vorgaben von Lehr- und Stoffplänen. Ziele müssen zudem eine angemessene Herausforderung darstellen (*challenging goals*), dürfen die Lernenden aber nicht überfordern. Deshalb müssen sich Lehrpersonen mit ihren Schülerinnen und Schülern kontinuierlich darüber abstimmen, inwieweit die Lernenden die miteinander abgesprochenen Ziele erreichen können bzw. wie mit „Lernschwierigkeiten“ im konkreten Einzelfall umzugehen ist, damit auch die Lernschwächeren zu größeren Lernerfolgen kommen. Auf diese Aspekte gehe ich in **Kapitel 5 (Planung und Einstieg in den Unterricht)** anhand von Beispielen ausführlich ein.

Ob und in welchem Umfang die Schülerinnen und Schüler die Ziele erreichen können, hängt zu einem großen Teil davon ab, ob es der Lehrperson gelingt, die Vorkenntnisse der Lernenden – im engeren fachlichen Bereich aber auch hinsichtlich des Weltwissens – einzuschätzen und/oder zu ermitteln und an dieses Vorwissen anzuknüpfen. Nur so kann die Lehrperson geeignete Verfahren auswählen, um den Schülerinnen und Schülern die neuen Lerninhalte näherzubringen und die Wissensgrundlage zu schaffen, auf der die Lernenden mehr oder weniger selbstgesteuert aufbauen und weiterarbeiten können. Welche Formen der Erläuterung seitens der Lehrperson sich für den Fremdsprachenunterricht eignen, zeige ich anhand von Beispielen für die häufigsten Schulsprachen. Häufig bietet sich für die Einführung des neuen Lernstoffs die Modellierung, d.h. das Vormachen bzw. Vorführen und gerade beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen auch die Nutzung von Audio- und Videobeispielen an. Hierzu gibt es Erläuterungen und praxisnahe Beispiele in **Kapitel 6 (Darbietung neuer Lerninhalte und Verständnissicherung)**.

Im zitierten Ausschnitt aus der Studie (2009: 22) fordert Hattie zu Recht eine gut-durchdachte Praxis des Übens und Überlernens, damit die Inhalte nach und nach im konzeptuellen Gedächtnis verankert werden: *deliberate practice aimed at attaining mastery of the goal*. Das **7. Kapitel: Vom angeleiteten und selbstständigen Üben** ist der ersten Anwendung des Gelernten gewidmet. Auch Testungen, die sich auf eine Rangfolge innerhalb der Lerngruppe oder auf eine externe Norm wie z. B. die Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) beziehen, können als Lerngelegenheiten dienen. Dass Testaufgaben auch Lernaufgaben sein können bzw. dass diese Unterscheidung eigentlich hinfällig ist, wird ebenfalls in Kapitel 7 erläutert.

Eine wirkliche Automatisierung, die gerade beim Fremdsprachenlernen von herausragender Bedeutung ist, wird aber durch entsprechende Übungsformate noch nicht erreicht. Wenn man einen Transfer des Gelernten auf neue Situationen, insbesondere auf reale Begegnungssituationen, anstrebt, bedarf es zusätzlicher Anstrengungen seitens aller Beteiligten. Hattie spricht hier von *active, passionate, and engaging people (teacher, student, peers)*. Die **Fortführung durch kooperative und handlungsorientierte Lernformen** wird in **Kapitel 8** anhand von Praxisbeispielen beschrieben.

Besonderes Gewicht messen die meisten Forscherinnen und Forscher dem Feedback bei (vgl. z. B. Timperley 2013). Damit ist keineswegs die Rückmeldung durch Noten in Tests und Klassenarbeiten gemeint, sondern der kontinuierliche Dialog zwischen den Lernenden und der Lehrperson. Feedback wird dabei nicht nur gegeben, sondern auch gesucht (*when there is feedback given and sought*). Lehrpersonen sollen sich in allen Phasen des Unterrichts Rechenschaft über die Lernfortschritte einzelner Schülerinnen und Schüler ablegen, um gezielt und fördernd eingreifen zu können.

Darüber hinaus soll Feedback aber auch nachgefragt werden: Die Schülerinnen und Schüler sollen sich untereinander helfen, aber auch ohne Scheu die Lehrperson um Hilfe bitten können. Das Entscheidende bei Hattie ist jedoch das Feedback, welches Lehrpersonen von ihren Lernenden erhalten, um sich Rechenschaft über die Wirkung ihres Unterrichts abzulegen. Wie neuere Formen des Feedbacks für den Fremdsprachenunterricht in verschiedenen Schulformen und auf verschiedenen Schulstufen gestaltet werden können, ist Gegenstand von **Kapitel 9 (Feedback)**.

Lehrpersonen sollen zu Lernenden werden, die ständig und nachhaltig an der Verbesserung ihres Unterrichts arbeiten, und Schülerinnen und Schüler werden Schritt für Schritt zu ihren eigenen Lehrern. Hatties Forderung (*when teachers become students of their own teaching and when students become their own teachers*) zeigt, dass lehrergesteuertes Vorgehen – Hattie wirbt nachdrücklich für *direct instruction* – letztlich zu *self-directed learning* als Vorbereitung auf lebenslanges Lernen führt. Wie dieses Globalziel, das durch die Vorgabe von Bildungsstandards nicht greifbarer geworden ist, in deutschen Klassenzimmern erreicht werden kann, versuche ich in **Kapitel 10 (Bildungsstandards, Kompetenzen und lernwirksamer Fremdsprachenunterricht)** einer Klärung näherzubringen.

## Anregungen zum Nachdenken und Diskutieren

1. Befürworten Sie die oben beschriebene Initiative „Englischlernen in Frankreich“ insgesamt? Warum? Warum nicht?
2. Listen Sie Vor- und Nachteile eines solchen Schüleraustauschs auf.
3. Bekannte Forscher haben in einer experimentellen Studie untersucht, welchen Einfluss die Aussprache von Englischlehrkräften mit indischer Muttersprache auf englischlernende Chinesen hat. Welchen Sinn hat ein solches Experiment Ihrer Ansicht nach?
4. Sollten Lernende des Französischen als Fremdsprache auch mit Formen des Französischen als Lingua franca vertraut gemacht werden? Warum? Warum nicht?
5. Wenn wir Spanisch als Weltsprache begreifen, müssten Spanischlernende mit verschiedenen Varianten der spanischen Sprache vertraut gemacht werden. Mit welchen?
6. Wie schätzen Sie das Leitziel ‚Diskursfähigkeit in der Fremdsprache‘ ein? Was können Sie in ihren Lerngruppen in dieser Hinsicht erreichen?
7. Nennen Sie Bedingungen, unter denen Lernprozesse nachweisbar sind. Woran kann man sehen, dass Schülerinnen und Schüler mit dem Lernen von Fremdsprachen vorankommen?
8. Machen Sie eine Liste von differenzierenden Maßnahmen, durch die sie das Lernen einzelner Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht fördern können.