

Lehr- und Lernmethoden im Fremdsprachenunterricht

Ein Handbuch für Lehrkräfte mit ausgearbeiteten
Beispielen für Englisch und Französisch

Inez De Florio-Hansen



ibidem

Inez De Florio-Hansen

Lehr- und Lernmethoden im Fremdsprachenunterricht

Ein Handbuch für Lehrkräfte mit ausgearbeiteten Beispielen für
Englisch und Französisch

Inez De Florio-Hansen

LEHR- UND LERNMETHODEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Ein Handbuch für Lehrkräfte mit ausgearbeiteten Beispielen
für Englisch und Französisch

Mit einem Vorwort von Tobias Altmann

ibidem
Verlag

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.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

ISSN 1862-2909

ISBN-13: 978-3-8382-7590-1

© *ibidem*-Verlag, Stuttgart 2022

Alle Rechte vorbehalten

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. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort von Tobias Altmann	11
Einleitung: Methoden für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts	13
Teil I: Voraussetzungen für die Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden	17
Kapitel 1 Unterrichtsmethoden: Von Ansätzen zu Lehr- und Lerntechniken	19
1.1 Ein Systematisierungsvorschlag	19
1.2 Konkretisierung: <i>Scaffolding</i>	21
1.3 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel: Das MET (<i>Model of Effective Teaching</i>) als Ausgangspunkt	24
1.4 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel: Reziprokes Lehren und ausgearbeitete Beispiele (<i>worked examples</i>)	27
1.5 <i>Post-method concept</i> /Mehrmethoden-Ansatz	30
Kapitel 2 Schüleraktivierung und Handlungsorientierung im Kontext kooperativen Lernens	33
2.1 Schüleraktivierung	33
2.2 Handlungsorientierung	37
2.3 Kooperatives Lernen	39
2.4 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel: Eine positive Denkhaltung entwickeln	42
Kapitel 3 Klassenführung/<i>Classroom Management</i>	45
3.1 Unterrichtsführung	45
3.2 Konkretisierung: Implementation eines <i>Classroom Contract</i>	46

3.3 Konkretisierung:	
Implementation eines <i>Contrat de comportement</i>	48
3.4 Aspekte der Motivation	49
3.5 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel:	
Ein positives Selbstkonzept entwickeln.....	51
3.6 Entspannungs- und Konzentrationsübungen.....	54
Kapitel 4 Formatives und summatives Feedback	57
4.1 Das Feedbackmodell von Hattie und Timperley	58
4.2 Formatives Feedback von Lehrpersonen für Schülerinnen und Schüler.....	62
4.3 Formatives Feedback unter Peers.....	64
4.4 Formatives Feedback von Lernenden für die Lehrperson.....	66
4.5 Summatives Feedback.....	69
4.6 Formatives und summatives Feedback – eine Gegenüberstellung	73
Kapitel 5 Digitalisiertes Lehren und Lernen.....	75
5.1 Bildungspolitische Vorgaben	76
5.2 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel:	
Funktionen des Smartphones.....	79
5.3 Von herkömmlichen Medien zur Bildungstechnologie ...	82
5.3.1 Lehrwerke und Lernsoftware	82
5.3.2 Konkretisierung: Vergleich zweier Lehrwerke.....	83
5.4 Ein Stufenmodell der Integration digitaler Technologien	84
5.4.1 Das SAMR-Modell von Puentedura.....	84
5.4.2 Einschränkungen des SAMR-Modells	87
5.4.3 Konkretisierung: Ein Beispiel für die <i>Redefinition</i> (Neubelegung)	88
5.4.4 Schlussbemerkung	90

Kapitel 6 Distanzunterricht, hybrides Lernen und die neue Normalität	93
6.1 Ein Definitionsvorschlag	93
6.2 Synchrones und asynchrones Lernen	95
6.3 Der Beziehungsaspekt: Videokonferenzen	98
6.4 Ergebnisse von Befragungen.....	100
6.5 Konkretisierung: Vorgaben zweier Bundesländer.....	101
6.6 Hybrides Lernen als neue Normalität	105
Teil II: Methoden für das sprachliche Lernen.....	107
Kapitel 7 Wortschatz und Grammatik.....	109
7.1 Einführung.....	109
7.2 Konkretisierung: Lernen durch Lehren für alle.....	112
7.3 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel: Aussprache einmal anders	114
7.4 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel: Grammatik und Wortschatz.....	116
7.5 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel: Ein Sprachvergleich.....	117
7.6 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel: Höflich bleiben	119
7.7 Konkretisierung: Karteikarten für das außer- unterrichtliche Lernen.....	120
7.8 Konkretisierung: Mindmaps und andere Diagramme ...	122
7.9 Konkretisierung: Mit Print- und Online- Wörterbüchern arbeiten.....	127
7.10 Zukunftsperspektiven – immer noch.....	129
Kapitel 8 Mehr als „funktionale kommunikative Kompetenzen“	133
8.1 Bildung durch Bildungsstandards?.....	133
8.2 Der GeR – kein Modell der Kompetenzentwicklung.....	134

8.3 Zur Rolle der Fachpublikationen.....	135
8.4 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel: ein Resümee schreiben.....	138
Kapitel 9 Interlinguale Sprachmittlungskompetenz/ Mediation.....	141
9.1 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel: Ein Rezept aus einer Zeitschrift umsetzen.....	143
9.2 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel: Cover Letter.....	144
Kap. 10 Interkulturelle Diskurskompetenz und <i>Critical Language Awareness</i>.....	149
10.1 Von der kommunikativen Kompetenz zur Interkulturellen Diskurskompetenz.....	149
10.2 Konkretisierung: Sollen englische Muttersprachler Fremdsprachen lernen?.....	152
10.3 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel: Wie bekannt ist die Marseillaise?.....	154
10.4 Von der Language Awareness zur Critical Language Awareness.....	156
10.5 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel: Die Varianten des Englischen.....	159
10.6 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel: Zum Umgang mit politischer Korrektheit.....	162
10.7 Konkretisierung: Politische Korrektheit im französischsprachigen Raum.....	164
Teil III Methoden für den Umgang mit Texten und (digitalisierten) Materialien.....	167
Kap. 11 (Digitale) Lehrwerke.....	169
11.1 Plädoyer für einen selektiven Umgang mit Lehrwerken.....	169

11.2 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispielen: Die Lernenden zu behutsamer Kritik am Lehr- werk führen	172
Kapitel 12 Zum Umgang mit Texten.....	179
12.1 Textsorten	179
12.2 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel: Sich über die Qualität eines Romans informieren.....	181
12.3 Vielfalt der Texte – Vielfalt der methodischen Verfahren	182
Kapitel 13 Fülle und Vielfalt digitalisierter Dokumente.....	187
13.1 Vom Nutzen der Vielfalt.....	187
13.2 Konkretisierung: WebQuest-basierte Lernaktivitäten..	189
13.3 Konkretisierung: Einen Hypertext erstellen	192
13.4 Diskontinuierliche Texte	195
13.5 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel: Infografiken verstehen	196
Kapitel 14 (Digitale) Spiele: <i>Gamification</i> und <i>Game-based</i> <i>Learning</i>	201
14.1 Begriffsklärung.....	201
14.1.1 Zweckfreies Spiel (<i>play</i>) und zielgerichtete Spiele (<i>games</i>).....	201
14.1.2 <i>Gamification</i> und <i>Game-based Learning</i>	201
14.1.3 Kommerzielle Video-Spiele und digitale Lernspiele.....	201
14.2 Wichtige Lerneffekte	202
14.3 Wissenschaftliche Studien	203
14.4 Beispiel für den Französischunterricht	204
14.5 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel: Jeder nach seinem Geschmack	206
Teil IV: Methoden für den Umgang mit Literatur	207

Kapitel 15 Romane, Dramen, Gedichte	209
15.1 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel:	
Gattungen	209
15.2 Romane, Dramen und Gedichte	211
15.3 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel:	
Literatur verstehen	212
15.4 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel:	
Ein besonderes Gedicht.....	213
15.5 Günstige Rahmenbedingungen schaffen	216
Kapitel 16 Filme und Musik	219
16.1 Filme und Musik im Fremdsprachenunterricht	219
16.2 Konkretisierung: TED Talks	220
16.3 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel:	
Analphabetismus ist nicht gleich Analphabetismus.....	227
Kapitel 17 Comics, Graphic novels und Bandes Dessinées	231
17.1 Comics und Graphic novels	231
17.2 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel:	
Mit <i>Comics</i> und <i>Graphic novels</i> arbeiten.....	232
17.3 Bandes Dessinées	238
Ausblick	241
1. Der Beitrag der Neurowissenschaften	241
2. Innovative Ansätze.....	244
2.1 Design Thinking.....	244
2.2 Resonanzpädagogik	246
3. Strategien und Techniken.....	249
Downloadverzeichnis	253
Literaturverzeichnis	257

Vorwort von Tobias Altmann

Methodenhandbücher für den Unterricht gibt es viele. Gerade mit Blick auf den konkreten Einsatz fällt es allerdings manchmal schwer, die gewählte Methode sinnvoll in den Unterricht zu integrieren. In den vorliegenden Handbüchern werden die methodischen Verfahren meist allgemeinen Aspekten wie Üben oder Visualisierung zugeordnet. Was die vorliegende Publikation auszeichnet, sind ausgearbeitete Unterrichtsbeispiele sowohl für Englisch als auch für Französisch mit Arbeitsblättern für die Lernenden. In den von mir erprobten Unterrichtsbeispielen konnte ich schnell die Materialien an meine Lerngruppe anpassen, da sie im Download zur Verfügung stehen und adaptierbar sind. Allgemein geht es nicht nur darum, Ziele und Inhalte zu erläutern, sondern die Unterrichtsbeispiele sind mit Hinweisen zum Lernjahr versehen, in denen die Materialien genutzt werden können. Besonders gelungen ist, dass die Beispiele so gewählt wurden, dass sie in der entsprechenden Jahrgangsstufe genutzt werden können, ohne Themen und Inhalte aus den Lehrwerken zu wiederholen. So sind nicht nur die Inhalte an lebensnahen Situationen und realer Kommunikation orientiert, sondern auch die Methoden selbst sind so ausgewählt, dass ihr Einsatz nicht künstlich wirkt und dass so wenig Zeit wie möglich für die Einführung der Methode aufgewendet werden muss. Durch den eindeutigen Lebensbezug tragen die meisten Vorschläge zur Persönlichkeitsentwicklung bei, ohne die sprachlichen oder kulturellen Ziele zu vernachlässigen.

Die Unterrichtsbeispiele orientieren sich an neueren und neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen – kooperatives Lehren und Lernen steht daher im Vordergrund. Interessant und hilfreich zugleich sind die Hinweise, wann bei der Partner- oder Gruppenarbeit auf den Einsatz der Zielsprache verzichtet werden kann, um einen größtmöglichen Lernertrag für die Schülerinnen und Schüler zu erzielen.

Richtungsweisend ist, dass digitalisiertes Lehren und Lernen eine wichtige Rolle spielen. Es gibt Beispiele, bei denen die sogenannten neuen Technologien eingesetzt werden können (als Ersatz

einer analogen Form); bei anderen wiederum müssen sie genutzt werden.

Im ersten Teil des Buches werden die Voraussetzungen für die Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden geklärt. Nach diesem wissenschaftsorientierten Zugang folgt der Aufbau des Handbuchs dem Fortschreiten der methodischen Verfahren im Unterricht: Den Methoden für das sprachliche Lernen folgen jene für die Arbeit mit Texten und digitalisierten Materialien, an die sich Methoden für den Umgang mit Literatur anschließen. Das ist für die Unterrichtsvorbereitung eine große Hilfe und unterstreicht den Praxisbezug des Handbuchs.

Als nützlich haben sich außerdem die zwei Listen am Ende des Buches erwiesen. Sie erleichtern die Einordnung und auch das Auffinden der zahlreichen Unterrichtsbeispiele.

Ich habe in diesem Handbuch sowohl direkt einsetzbare Materialien als auch vielfältige Anregungen für meinen Unterricht gefunden. Daher können nicht nur Lehrkräfte in der Ausbildung, sondern auch Lehrpersonen im Dienst von der besonderen Sicht auf Methoden profitieren, die dieses Buch bietet.

Frielendorf-Leimfeld

Tobias Altmann

Einleitung: Methoden für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts

Das vorliegende Methodenhandbuch richtet sich an **alle Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer**, die ihren Unterricht überdenken und verbessern möchten. Dabei liegt der Schwerpunkt auf den Sekundarstufen I und II. Die im Rahmen des Buches vorgestellten Beispiele für den Englischunterricht lassen sich ohne Weiteres auf den Französischunterricht übertragen so wie die französischen Beispiele für den Englischunterricht adaptiert werden können. Außerdem sind die meisten **konkreten Beispiele für den Englisch- und Französischunterricht** auf das Lehren und Lernen anderer Fremdsprachen übertragbar.

Im Vordergrund steht der **Praxisbezug**: Wie können bestimmte (wissenschaftlich belegte) Methoden im Unterricht umgesetzt werden, damit alle, auch lernschwächere Schülerinnen und Schüler, in größerem Umfang am Lernerfolg teilhaben? In allen vier Teilen werden die **Beispiele in einem konkreten Kontext vorgestellt und erläutert**.

Beim Einsatz von Ansätzen, Strategien/Methoden und Techniken (vgl. Kap. 1) sind **zahlreiche Gesichtspunkte zu berücksichtigen**:

- Die meisten Methodenhandbücher stellen schlechten Klassenunterricht dem selbstständigen Lernen gegenüber. Sie ignorieren die wissenschaftlichen Belege für die **Wirksamkeit der Direkten Instruktion**, die sich jedoch deutlich vom Frontalunterricht unterscheidet und auch in sogenannte offene Unterrichtsformen integriert werden kann (vgl. De Florio-Hansen 2014a; 2014b; Brüning & Saum 2019).
- Häufig liegt dem Vorgehen im Unterricht ein Missverständnis zugrunde: Das wünschenswerte selbstständige Lernen erreicht man in der Regel nicht, wenn man die Schülerinnen und Schüler ohne Vorbereitung selbstbestimmt arbeiten lässt. Um der angestrebten Lernerautonomie schrittweise näherzukommen, muss **man den**

Lernenden die Gründe für das selbstständige Lernen und die damit verbundenen Vorgehensweisen erläutern sowie die jeweiligen Verfahren mit ihnen einüben.

- Die bedingungslose **Forderung nach Methodenvielfalt** stößt vor allem aus zwei Gründen an **Grenzen**: Zum einen müssen die gewählten ‚Methoden‘ in einer Unterrichtseinheit aufeinander abgestimmt sein; zum anderen sind der Lernkontext, die Bedürfnisse und Interessen der individuellen Lernenden und nicht zuletzt die Persönlichkeit der Lehrperson entscheidend.
- Die Wahl einer Strategie/Methode sowie die damit verbundenen Lehr- und Lerntechniken sind **in erster Linie von den fachlichen Zielen und Inhalten abhängig**. In wissenschaftlichen Publikationen wird bisweilen zwar das Vorgehen beschrieben; fachliche Ziele und Inhalte werden aber nur selten konkretisiert (vgl. Hallet et al. 2020).
- Die zu Recht propagierte **Orientierung an lebensnahen Situationen und realer Kommunikation** sollte auch **auf das methodische Vorgehen im Fremdsprachenunterricht übertragen werden**. Während kooperatives Lernen im Sinne von *Think-Pair-Share* ohne weiteres auf das reale Leben übertragen werden kann, **zeichnen sich viele ‚Methoden‘ durch Künstlichkeit aus**. Zudem ist ihre Umsetzung meist mit großem Aufwand verbunden.
- Ein weiterer Unterschied zu vorliegenden Publikationen besteht darin, dass die einzelnen methodischen Verfahren um **Aspekte des digitalisierten Lernens** auf der Grundlage des SAMR-Modells erweitert werden (vgl. Kap. 5). Über das Lehren und Lernen mit elektronischen Technologien hinaus spielt auch das **Vorgehen im Distanzunterricht** eine wichtige Rolle. Im Prinzip kann sich das sogenannte Homeschooling zwar ähnlicher Lehr- und Lernmethoden bedienen wie der Präsenzunterricht. In vielen Fällen sind aber Adaptionen und Erweiterungen mit Hilfe entsprechender digitaler Tools erforderlich (Kap. 6).

Das Buch ist in **vier Teile** untergliedert:

Teil I Voraussetzungen für die Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden

- Kap. 1 Unterrichtsmethoden: von Ansätzen zu Lehr- und Lerntechniken
- Kap. 2 Schüleraktivierung und Handlungsorientierung
- Kap. 3 Klassenführung/ *Classroom Management*
- Kap. 4 Lernwirksame Formen des Feedbacks
- Kap. 5 Digitalisiertes Lehren und Lernen
- Kap. 6 Distanzunterricht, hybrides Lernen und die neue Normalität

Teil II Methoden für das sprachliche Lernen

- Kap. 7 Wortschatz und Grammatik
- Kap. 8 Mehr als „funktionale kommunikative Kompetenzen“
- Kap. 9 Interlinguale Sprachmittlungskompetenz/Mediation
- Kap. 10 Interkulturelle Diskurskompetenz und *Critical Language Awareness*

Teil III Methoden für den Umgang mit Texten und (digitalisierten) Materialien

- Kap. 11 (Digitale) Lehrwerke
- Kap. 12 Zum Umgang mit Texten
- Kap. 13 Fülle und Vielfalt digitalisierter Materialien
- Kap. 14 (Digitale) Spiele: *Gamification* und *Game-based Learning*

Teil IV Methoden für den Umgang mit Literatur

- Kap. 15 Romane, Dramen, Gedichte
- Kap. 16 Filme und Musik
- Kap. 17 *Comics, Graphic novels* und *Bandes Dessinées*

Ausblick: Neurowissenschaften und neuere methodische Ansätze

Zum Umgang mit diesem Buch

Jeder dieser Teile sowie jedes einzelne Kapitel können getrennt und in der für die Unterrichtsbelange sinnvollen Abfolge gelesen bzw. konsultiert werden. In allen Teilen stehen **unterrichtspraktische Vorschläge für Englisch und Französisch** im Mittelpunkt, die sich auf herkömmlichen Unterricht (wie er tagtäglich stattfindet) beziehen. Ausgespart bleiben folglich besondere Unterrichtsformen wie beispielsweise **Projektunterricht**, außerschulische Lernorte oder bilingualer Sachfachunterricht (CLIL). Die Vorschläge erfolgen in Form von Konkretisierungen und Unterrichtsbeispielen. Die Konkretisierungen geben Hinweise auf empfehlenswerte methodische Verfahren und ihre Umsetzung im Unterricht. Die **Unterrichtsbeispiele** – sie sind häufig in Konkretisierungen eingebettet – sind der **wichtigste Bestandteil dieses Methodenbuchs**. Sie bieten **ausgearbeitete Arbeitsblätter für die Hand der Lernenden**, denen kurze Erläuterungen für die Lehrperson vorausgehen. Sie stehen auch **im Download** zur Verfügung und **können** an den jeweiligen Lernkontext **angepasst werden**.

In so gut wie allen Kapiteln wird über die sprachlichen und (inter)kulturellen Ziele hinaus ein **Lebensbezug angestrebt**. Die Lernenden handeln als sie selbst und können, je nach Lebensumständen und Persönlichkeit, im Unterricht erworbene Einsichten ganz oder teilweise auf ihr (späteres) Leben übertragen. Um alle angestrebten Ziele für die (meisten) Lernenden tatsächlich zu erreichen, **basieren (fast) alle Vorschläge auf kooperativem Lernen im Sinne von Think-Pair-Share; Partner- und Gruppenarbeit sind folglich der Normalfall**. Zudem sind Lehrpersonen gehalten, **angemessene Hilfen im Sinne des Scaffolding, dem Errichten eines Lerngerüsts**, zu geben (vgl. Kap. 1).

Beim Durchsehen der Unterrichtsbeispiele stellt man fest, dass einzelne Ansätze und Methoden wie beispielsweise das soeben erwähnte kooperative Lernen eine ganze Bandbreite von Vorgehensweisen ermöglichen und erfordern. Daran zeigt sich, **dass ‚Methoden‘ selten in Reinform vorkommen**. Zudem werden die Vorgehensweisen bei denselben methodischen Verfahren in Didaktiken und Enzyklopädiën häufig unterschiedlich beschrieben. Fragen wie beispielsweise: Was kann ich mit dieser Methode erreichen? Wo kann ich sie einsetzen? sind folglich **ohne konkreten Unterrichtsbezug nur schwer zu beantworten**, einmal davon abgesehen, dass sie die Lernenden nicht hinreichend einbeziehen.

Teil I: Voraussetzungen für die Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden

The best teachers are those who show you where to
look, but don't tell you what to see.
(attributed to Alexandra K. Trenfor)

Kapitel 1

Unterrichtsmethoden: Von Ansätzen zu Lehr- und Lerntechniken

Da der **Begriff Methode** nicht einheitlich definiert ist, steht am Anfang ein **Systematisierungsvorschlag**, der die Arbeit mit dem Buch erleichtern soll (vgl. 1.1). Dass Methoden ganz unterschiedlich eingeordnet werden können, zeigt das **Beispiel des Scaffolding**, das bald als übergeordneter Ansatz und bald als Technik eingesetzt wird (1.2). Dies zeigen zwei konkrete Unterrichtsvorschläge (vgl. 1.3, 1.4). Hinzu kommt, dass die Unzufriedenheit mit dem Begriff Methode zu einem **Mehrmethoden-Ansatz** (*Post-method concept*) geführt hat, dem viele Lehrpersonen – bewusst oder unbewusst – folgen (vgl. 1.5).

1.1 Ein Systematisierungsvorschlag

Über die Bedeutung von Sätzen wie „Sein Vorgehen hat Methode“ brauchen wir nicht lange nachzudenken. Derartige Formulierungen besagen, dass das Handeln der betreffenden Person gut durchdacht ist und auf einem genauen Plan beruht. In alltagsweltlicher Kommunikation bezeichnet der Begriff **Methode ein planmäßiges, systematisches Vorgehen zur Erreichung eines festgelegten Ziels**.

Im Prinzip trifft diese Definition auch auf Unterrichtsmethoden zu. Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht fallen den meisten von uns ältere Methodenkonzepte wie die Grammatik-Übersetzungsmethode, die Audiovisuelle/Audiolinguale Methode oder die Direkte Methode ein. Für gewöhnlich werden übergeordnete Ansätze im Unterricht mit Hilfe zahlreicher Verfahren unterschiedlicher Reichweite konkretisiert. Beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen münden sie häufig in Aufgaben und Aktivitäten.

Um die Definition des Begriffs Methode zu vereinheitlichen, schlägt **Karl-Heinz Arnold** in einem neueren Zeitschriftenbeitrag mit dem Titel *Wirrnis der Methoden* vor, eine einfache

Unterscheidung in Methoden einerseits und Aufgaben andererseits zu treffen. „Unsinnige Empfehlungen wie ‚Methodenvielfalt‘ können dann aufgegeben und unzureichend durchdachte Neuschöpfungen wie ‚kognitive Aktivierung‘ einer sorgfältigen Reanalyse zugeführt werden“ (Arnold 2018, S. 193). Was im Rahmen der Unterrichtsforschung eine Lösung sein mag, hilft Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern bei der Planung und Durchführung ihres Unterrichts nur eingeschränkt weiter.

Eine solche Vereinfachung ist für Lehrpersonen indiskutabel; dazu sind die Verbindungen zwischen einzelnen Vorgehensweisen viel zu zahlreich, ganz zu schweigen von einem *Post-method concept*, dem viele Lehrkräfte im Schulalltag – bewusst oder unbewusst – folgen. Vor allem aber haben viele methodische Verfahren eine ganz unterschiedliche Reichweite. **Zur Orientierung** hat sich eine **Dreiteilung** bewährt:

- **Unterrichtsprinzipien**, die die **allgemeine Ausrichtung des Unterrichts** vorgeben, werden häufig als Makromethoden bezeichnet. In der folgenden Darstellung wird dafür der **Begriff (Unterrichts-)Ansatz** verwendet, weil dieser Terminus den Alleinvertretungsanspruch einer (Makro-)Methode in Frage stellt. Ansätze in diesem Sinn sind beispielsweise Schüleraktivierung oder Handlungsorientierung (vgl. Kap. 2).
- Bisweilen werden **Unterrichtsverfahren mittlerer Reichweite** als Mesomethoden bezeichnet. Es hat sich bewährt, dafür die **Begriffe Strategie oder Methode** zu verwenden. Es geht um Ziele, Inhalte, Materialien und Medien sowie die Rollen der am Unterricht Beteiligten in unterschiedlichen sozialen Konstellationen. Eine Strategie/Methode in diesem Sinn ist der Projektunterricht.
- Den größten Raum nehmen die **Lehr- und Lerntechniken** ein. Sie gestatten es, Ansätze und Methoden im Unterricht umzusetzen. Es sei daran erinnert, dass der Begriff Methode hauptsächlich, wenn nicht gar ausschließlich, auf die Lehrperson fokussierte. Dadurch, dass die individuellen Lernenden mit ihren Bedürfnissen und Interessen immer mehr ins Zentrum der Betrachtung gerückt sind, sind **alle**

methodischen Verfahren – nicht nur die Lehr- und Lern-techniken – sondern auch Ansätze sowie Strategien/Methoden **stets mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler** zu wählen.

- Ansatz
- Lehr- und Lernstrategien / Methoden
- Lehr- und Lerntechniken

Diese grobe Einteilung lässt unschwer erkennen, dass man mit wissenschaftlichen Erörterungen des ‚Methodenproblems‘ ganze Bücher füllen kann (Einzelheiten siehe Schmoll 2012, S. 3ff.). Wie in der Einleitung angedeutet, steht im vorliegenden Methodenhandbuch der Praxisbezug im Vordergrund: Wie können bewährte und neuere methodische Verfahren im Englisch- und Französischunterricht so eingesetzt werden, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler (und nicht nur das obere Drittel) gute Lernergebnisse erzielen?

1.2 Konkretisierung: *Scaffolding*

In den sechs Kapiteln von Teil I dienen die Hinweise und Empfehlungen für den Unterricht in erster Linie dazu, die wesentlichen Voraussetzungen für die Wirksamkeit des methodischen Vorgehens im Fremdsprachenunterricht zu klären. Erst ab Teil II wenden wir uns der eigentlichen unterrichtspraktischen Arbeit im Zusammenhang mit dem Erwerb sprachlicher Mittel und Kompetenzen (Teil II), dem Umgang mit Sachtexten und digitalisierten Materialien (Teil III), der Arbeit mit literarischen Texten (Teil IV) sowie weiterführenden methodischen Ansätzen zu (Teil V).

Nicht nur die **Zuordnung und Abgrenzung der methodischen Verfahren** ist, wie wir oben gesehen haben, **komplex**. Hinzukommt, dass verschiedene methodische Verfahren von Wissenschaftlern und Didaktikern bisweilen unterschiedlichen Bereichen zugeordnet werden. So wird die im Französischunterricht entstandene Konzeption Lernen durch Lehren bisweilen als Ansatz, in anderen Zusammenhängen aber lediglich als Lehr- und Lerntechnik verstanden. Damit nicht genug: Manche ‚Methoden‘ gelten bald als Makromethode und bald als Mikromethode und können sich so im

Unterricht ergänzen. Das trifft beispielsweise auf das sogenannte *Scaffolding* zu.

In unterrichtlichen Zusammenhängen bezeichnet *Scaffolding* ein **umfassendes pädagogisches Konzept**, das sich unterschiedlicher Strategien und Techniken bedient. Häufig wird es im Fachunterricht, vor allem im bilingualen Sachfachunterricht (CLIL, *Content and Language Integrated Learning*), eingesetzt, um den Erwerb von bildungs- und fachsprachlichen Elementen in einer Sprache zu unterstützen, die nicht die Mutter- oder Herkunftssprache der Schülerin oder des Schülers ist (vgl. auch Gibbons 2009). Eine anerkannte Definition von *Scaffolding* im erzieherischen Kontext gibt es jedoch bisher nicht. Es wird **den konstruktivistischen Lerntheorien zugerechnet** und dient keineswegs nur der Erreichung kognitiver Lernziele. Ziele im emotionalen sowie im sozialen Bereich sind mindestens ebenso wichtig. So sind beim *Scaffolding* die Ermutigung durch den Experten – in unserem Fall meist die Lehrperson, aber auch Peers – sowie wohldurchdachte Formen der Gruppenarbeit von besonderer Bedeutung.

Scaffolding (engl. *scaffold*: Gerüst) dient als Metapher für die **Errichtung eines Lerngerüsts auf dem Weg zwischen dem Ausgangspunkt und dem Ziel von Lernprozessen**. Es wird nach und nach „abgebaut“, wenn die oder der Lernende die entsprechende Aufgabenstellung selbstständig bewältigen kann. Auf diese Weise sollen Novizen mit Hilfe von Experten **schrittweise zu selbstständigem Handeln befähigt** werden. *Scaffolding* fokussiert in erster Linie auf die frühkindliche Entwicklung, wird aber häufig auch beim schulischen Lehren und Lernen eingesetzt.

Prinzipiell ist zu beachten, dass nicht jede Unterstützung von Lernprozessen als *Scaffolding* gilt. Die obige Definition macht deutlich, dass es darum geht, die Distanz zwischen dem vorhandenen Wissen und Können des Lernenden und dem nächsthöheren Niveau mit Hilfe eines Erwachsenen oder eines kompetenten Peers möglichst ohne explizite Belehrung zu überbrücken. Beim *Scaffolding* handelt es sich folglich um einen dialogischen, wechselseitigen Prozess. (De Florio-Hansen 2019a, S. 149).

Dieses weitreichende pädagogische **Konzept geht hauptsächlich auf den russischen Psychologen Lew S. Vygotsky zurück**, obgleich er selbst den Begriff *Scaffolding* nicht verwendet. Der Terminus wurde erst später von Jerome Bruner – zunächst ohne Bezug zu Vygotskys Theorien – eingeführt (Wood, Bruner & Ross 1976). Pauline Gibbons, die das Konzept auf den (Fach-)Unterricht in der Zweitsprache Englisch übertragen hat, führt dazu aus:

This sociocultural approach to learning recognizes that with assistance, learners can reach beyond what they can do unaided, participate in new situations, and take on new roles. [...] This assisted performance is encapsulated in Vygotsky's notion of the zone of proximal development, or ZPD, which describes the gap between what learners can do alone and what they can do with help from someone more skilled. This situated help is often known as 'scaffolding'. (Gibbons 2009, S. 15)

Es versteht sich von selbst, dass es für Lehrpersonen nicht einfach ist, ein Lerngerüst zu errichten, welches allen ihren Schülerinnen und Schülern in einer Lerngruppe gerecht wird.

Nicht nur im Bilingualen Sachfachunterricht, sondern vor allem im Fremdsprachenunterricht ist es für die Lehrperson nicht leicht, **kontinuierlich den aktuellen Lernstand jedes einzelnen Lernenden in der Zielsprache zu ermitteln und präsent zu halten**. Folglich sind Fremdsprachenlehrkräfte häufig auf intelligentes Raten oder ihre Intuition angewiesen. Diese Schwierigkeiten werden auch durch wissenschaftliche Untersuchungen bestätigt.

Um den Einsatz des *Scaffolding* im Fremdsprachenunterricht zu erleichtern, haben Experten eine **Unterteilung in eine harte und eine weiche Variante** vorgenommen.

Der Fremdsprachendidaktiker Leo van Lier (1996) bezeichnet das weiche *Scaffolding* (*soft scaffolding*) als kontingentes *Scaffolding*, weil sich seine Ergebnisse nicht vorher festlegen lassen. Diese Form des Lerngerüsts bezieht sich im weitesten Sinn auf das Verhalten der Lehrperson im Klassenraum: Wenn die Schülerinnen und Schüler mit Stillarbeit beschäftigt sind oder in Kleingruppen arbeiten, geht die Lehrkraft umher und spricht mit verschiedenen Lernenden je nach deren Bedarf. Während es unmöglich ist, die Menge des kontingenten *Scaffolding* für einzelne Schülerinnen und Schüler im

Voraus zu bestimmen, kann das harte *Scaffolding* (*hard scaffolding*) vorab geplant werden. Das umfassende Ziel dieser Variante besteht darin, die Lernenden zu einem höheren Niveau des kritischen Denkens zu führen. (De Florio-Hansen 2019a, S. 151-152)

Auf diese Unterteilung stützt sich auch Gibbons (2002); sie bezeichnet die weiche Variante, die sich auf die **Unterrichtsinteraktion** bezieht, als **Mikro-Scaffolding**. **Makro-Scaffolding**, die harte Variante, umfasst nach Gibbons drei Schritte: 1. die **Bedarfsanalyse**, 2. die **Lernstandserhebung** und 3. die **Unterrichtsplanung**.

1.3 Konkretisierung mit Unterrichtsbeispiel: Das MET (*Model of Effective Teaching*) als Ausgangspunkt

Das folgende Modell ist hauptsächlich aus einer Kompilation der Forschungen von Martin Wellenreuther, Robert Marzano und John Hattie entstanden (vgl. De Florio-Hansen 2014a; 2014b; 2016). Es ist der sogenannten **Direkten Instruktion** zuzuordnen, die auch als *Interactive Whole Class Teaching* bezeichnet wird. Direkte Instruktion (*direct instruction*) hat nichts mit Frontalunterricht (*didactic teaching*) zu tun. Es handelt sich vielmehr um einen schüleraktivierenden Ansatz, bei dem die Lehrperson die Richtung vorgibt und sich dann einschaltet, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht weiterkommen oder unproduktive Missverständnisse auftreten. Sie ist gehalten, **stets die Fortschritte der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und unmittelbar Hilfen bereitzustellen**; folglich ermöglicht diese Form des Klassenunterrichts *Scaffolding* par excellence. Das heißt nicht, dass Direkte Instruktion sich für alle Lernkontexte, Ziele und Inhalte eignet; es hat sich aber mit Blick auf lernschwächere und benachteiligte Schülerinnen und Schüler besonders bewährt.

Als ich das MET vor fast zehn Jahren vorstellte, war es keineswegs so akzeptiert wie heute. Dazu haben im deutschsprachigen Raum hauptsächlich **Wellenreuther** mit seinem Beitrag *Direkte Instruktion. Was ist das und wie geht das?* und weiteren Publikationen (Wellenreuther 2014; 2017) sowie **Ludger Brüning und**

Tobias Saum mit ihrem Buch *Direkte Instruktion – Kompetenzen wirksam vermitteln* beigetragen (Brüning & Saum 2019). Sie bezeichnen Direkte Instruktion als flexibles Modell und führen dazu aus:

Hinter der Direkten Instruktion verbirgt sich eine äußerst flexible Unterrichtskonzeption. Die Forderung von John Hattie, immer wieder die eigene Wirksamkeit zu überprüfen, gehört zum Kern des Direkten Unterrichts. Denn der Lehrer stellt immer wieder Rückfragen, die zeigen, ob er von allen Schülern verstanden worden ist. Dadurch entstehen Lernschleifen – Borich spricht von Teach/Reteach Cycle – die immer auch situativ eingefügt werden können. In Verbindung mit Kooperationsphasen und plenaren Erklärungen und Sicherungen entsteht ein sehr lebendiger Unterricht [...] Diese Variationsmöglichkeiten und die Adaptivität machen die Direkte Instruktion so lernwirksam (Brüning & Saum 2019, S. 32)

Das folgende Unterrichtsbeispiel kann dazu beitragen, den Schülerinnen und Schülern die einzelnen **Schritte beim angeleiteten und beim selbständigen Üben bewusst zu machen**. Falls deren Fremdsprachkenntnisse – insbesondere bei den Antworten – noch nicht ausreichen, können Sie die folgende Befragung auf Deutsch durchführen. Spätestens ab dem 4. Lernjahr sollte sie auf Englisch erfolgen (gegebenenfalls unter Einbezug von *Scaffolding*-Maßnahmen).

Unterrichtsbeispiel

Worksheet: How to practice newly acquired knowledge and skills

Having learned and understood something new is not sufficient. You have to practice the newly acquired knowledge and skills. The first part of this practice is somehow guided by your teacher whereas during the second part, the independent practice, you will proceed more or less on your own. Read about the ten steps (from 20 to 29/30) of the Teaching Model and then answer the following questions. Take notes. Discuss your results with your tandem partner and then in plenary.

- Which of the following steps are the most important to you? Why?