

# V Unterrichtsformen und Methoden

## 32 Methoden im Fremdsprachenunterricht

Das Wort ‚Methode‘ (‚methodos‘) kommt ursprünglich aus dem Griechischen und bedeutet ‚Weg‘, ‚Verfahren‘. Unterrichtsmethoden sind also im Kontext von Lehr-Lernprozessen zunächst zu verstehen als planmäßig und zielgerichtet gestaltete Wege des Unterrichtens. In Abhängigkeit vom jeweiligen didaktischen Grundverständnis wird der Methodenbegriff äußerst unterschiedlich interpretiert und definiert. Wenn Unterricht aus einer lernerorientierten Perspektive als ein zielgerichteter und geplanter Prozess verstanden wird, der bei Lernenden Lernen anregen, steuern und zu einem Ergebnis hinführen will, so sind Unterrichtsmethoden vom Lehrer (unter Schülerpartizipation) geplante und angebotene Lernwege (vgl. Bönsch 2004: 496). Methodische Entscheidungen im Fremdsprachenunterricht müssen durch die Lehrkraft dabei immer in zweifacher Hinsicht reflektiert werden: zum einen mit Blick auf die allgemeine Gestaltung des Unterrichtsprozesses (allgemeindidaktische Perspektive) und zum anderen mit Blick auf die Spezifik des Unterrichtsgegenstandes Fremdsprache (fremdsprachendidaktische Perspektive). Dies soll im Folgenden kurz erläutert werden.

### Methodenentscheidungen aus allgemeindidaktischer Perspektive

Die Anzahl der in der didaktischen Literatur aufgeführten Unterrichtsmethoden ist nahezu unüberschaubar. Ein Vorschlag zur Strukturierung findet sich bei Hilbert Meyer (2004: 74 ff.). Er hierarchisiert Unterrichtsmethoden nach dem Grad ihrer Komplexität in Makro-, Meso-, und Mikromethoden. Die Makromethodik erfasst dabei methodische Großformen, die sich über Monate und Jahre erstrecken können (z. B. Lehrgang, Projektarbeit etc.). Die Mesomethodik umfasst feste Formen methodischen Handelns, die Minuten bis Stunden dauern können. Dazu gehören Entscheidungen über die Sozial-, die Handlungs- und die Prozessstruktur des Unterrichts. Die Mikromethodik erfasst kleine und kleinste Lehr-Lern-Situationen, die von Lehrern und Schülern mithilfe routinemäßig beherrschter, oft aber nur wenig reflektierter Inszenierungstechniken gestaltet werden. Inszenierungstechniken sind kleine und kleinste (verbale und non-verbale) Verfahren und Gesten, mit denen Lehrer und Schüler den Unterrichtsprozess in Gang setzen und am Laufen halten.

### Methodenentscheidungen aus fremdsprachendidaktischer Perspektive

Methodische Entscheidungen im Fremdsprachenunterricht sind durch die Lehrkraft immer unter Berücksichtigung des spezifischen Unterrichtsgegenstandes zu reflektieren. Bei der Betrachtung der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts wird sehr schnell deutlich, dass ein offensichtlich vorhandener gesellschaftlicher Grundkonsens

über die Bedeutung fremdsprachlicher Bildung als konstitutives Element einer allgemeinen Bildung den Fokus der Fremdsprachendidaktik(en) auf die Erarbeitung immer elaborierterer und effizienterer Vermittlungstechniken begründete. Dies führte zu einer Vielzahl fremdsprachenmethodischer Konzepte, die jedoch nicht zwingend in chronologischer Abfolge auftraten, sondern die zeitweise parallel nebeneinander existierten bzw. verschwanden und wieder erschienen. In den folgenden Abschnitten sollen nur die wichtigsten traditionellen und alternativen methodischen Ansätze kurz dargestellt werden.

**Die Grammatik-Übersetzungsmethode.** Mit Einführung des neusprachlichen Unterrichts in den deutschen Schulen im 19. Jahrhundert und mit der damit verbundenen Etablierung der modernen Fremdsprachen Englisch und Französisch als Schulfächer in der Höheren Schule orientierte sich der Unterricht in den Zielsetzungen und Methoden zunächst an den dort vorherrschenden alten Sprachen wie Latein und Griechisch. Diese wurden nach der Grammatik-Übersetzungsmethode unterrichtet. Im Zentrum der methodischen Vorgehensweise stand dabei die Kenntnis der Wörter (Bausteine) und der Grammatikregeln (Baugesetze) der Zielsprache. Es ging im Unterricht nicht um den kommunikativen Gebrauch der Sprache, sondern vielmehr um die Übersetzung klassischer Texte, da diese die kulturellen Leistungen der zu behandelnden Zielkulturen am besten verkörperten. Die Analyse fremdsprachiger Texte sollte Grundlage der Konstruktion eigener Texte sein. Sprachwissen stand vor Sprachkönnen. Dieser Ansatz herrschte bis weit ins 20. Jahrhundert fort (vgl. Neuner 2003: 227).

**Die Direkte Methode.** In den 1860er und 1870er Jahren veränderte sich das Verständnis der Funktion von Fremdsprachen und damit auch des Fremdsprachenunterrichts. Fremdsprachen wurden zunehmend auch als transnationale Kommunikationsmittel, als lebende Sprachen gesehen. Statt des kognitiven und deduktiven Ansatzes der Grammatik-Übersetzungsmethode wurden jetzt induktive und direkte Methoden entwickelt. In seiner wichtigen Streitschrift *Der Sprachunterricht muss umkehren* hält Viëtor 1882 ein deutliches Plädoyer für die Dominanz der gesprochenen Sprache. Die in dieser Zeit entwickelten Prinzipien sind durch die allgemeinen Ansätze der damals vorherrschenden Reformpädagogik entscheidend beeinflusst worden. Zum Teil gehören sie auch heute noch zu den wichtigen Prinzipien des Lehrens von Fremdsprachen: Vorrang des Sprachkönnens vor dem Sprachwissen; Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen; Orientierung des Fremdsprachenunterrichts an Aspekten des alltäglichen Sprachgebrauchs; Einsprachigkeit des Unterrichts (Ausklammerung der Muttersprache); Anschaulichkeit des Unterrichts; erfahrungsorientiertes, anschauliches Lernen; Entfaltung eines ‚Sprachgefühls‘ und der Gemütsbildung durch Fremdsprachenlernen (vgl. Neuner 2003: 228).

**Die Audiolinguale Methode.** Die Entwicklung des Strukturalismus in der Linguistik und des Behaviorismus in der Lernpsychologie waren die Basis für die Audiolinguale

Methode. Hinzu kamen neue technische Möglichkeiten (Schallplatten, später Tonkassetten), die das Konservieren gesprochener Sprache ermöglichten. Der strukturalistische Ansatz beschrieb Sprache konsequenterweise, im Gegensatz zur Grammatik-Übersetzungsmethode, nicht von den Regelmäßigkeiten der Sprache her, sondern aus den jeweils spezifischen Gegebenheiten der gesprochenen Sprache heraus. Die dabei verwendeten Analyseverfahren finden sich als Übungsformen der Audiolingualen Methode wieder (z. B. als *pattern drill*, als Einsetzübung, als *substitution table*) (vgl. Neuner 2003: 229). Die Audiolinguale Methode basierte auf der Grundannahme, dass die Unterschiede zwischen den Sprachen hauptsächlich im strukturellen, grammatischen Bereich lägen und dass der Prozess des Sprachenlernens primär ein Prozess der (mündlichen) Habitualisierung sei.

**Die Audiovisuelle Methode.** Die Audiolinguale Methode wurde in den 1960er Jahren in Frankreich und den USA zur Audiovisuellen Methode weiterentwickelt. Kern der Methode war die Verbindung von auditiven und visuellen Medien, wobei vor allem das visuelle Element (Dia, Filmstreifen) in einem strikt einsprachigen Unterricht bei der Vermittlung von Strukturen und Bedeutung eingesetzt wurde. Der Unterricht ist streng phasiert. Die angenommene herausragende Bedeutung des Dialogs als Diskursform spiegelt die Wichtigkeit der Einbettung der Sprechakte in eine authentische Sprechsituation wider. Durch die strenge Phasierung und durch den starren Rahmen schränkt die Audiovisuelle Methode das kreative Potenzial der Schüler ein und reduziert den Lehrer weitgehend auf die Tätigkeit eines Medienexperten.

**Der Kommunikative Ansatz.** Während die fremdsprachenmethodischen Ansätze bis in die 1960er Jahre stark von einem Fokus auf die Lehrperspektive geprägt waren, änderte sich das mit der sogenannten Kommunikativen Wende (→ Art. 13). Die Lernenden und der Lernprozess treten nun ins Zentrum des Interesses. Der mündliche Sprachgebrauch (Sprechintentionen und Sprechakte) erhält nun endgültig Vorrang vor dem Sprachwissen. Dabei sind u. a. folgende Punkte zentral (vgl. Neuner 2003: 231):

- ▶ Fremdsprachenlernen wird als Horizonsweiterung und Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung verstanden.
- ▶ Es wird Lernerbedürfnissen, Lernerinteressen und Lern(er)motivation große Aufmerksamkeit geschenkt.
- ▶ Die Erforschung von Lehrtraditionen, Lernhaltungen und subjektiven bzw. lerngruppenspezifischen Faktoren, die das Fremdsprachenlernen beeinflussen (Alter, Geschlecht, Einbezug der eigenen soziokulturellen muttersprachlichen Vorprägung, Eingehen auf Vorwissen und Erfahrung etc.) beginnt.
- ▶ Zielgruppenspezifische Lehrmaterialien werden entwickelt.
- ▶ Die vorhergehenden starren Unterrichtskonzepte werden geöffnet.

Im Gegensatz zu den bis dato vorherrschenden strukturalistischen und damit stark formorientierten Ansätzen bezieht sich der Kommunikative Ansatz auf das Bedeutungspotenzial und damit auf den Gebrauch von Sprache in ganz spezifischen sozialen

Kontexten. Das Konzept der Kommunikativen Kompetenz umfasst vier verschiedene Kompetenzbereiche: die grammatikalische Kompetenz, die Diskurskompetenz, die soziokulturelle und die strategische Kompetenz. Dabei bezieht sich die grammatikalische Kompetenz auf die Satzebene und auf grammatische Formen. Die Diskurskompetenz beschreibt die Fähigkeit, Äußerungen zu einem sinnvollen mündlichen oder schriftlichen Text zusammenzufügen. Die soziokulturelle Kompetenz umfasst die sozialen Regeln des Sprachgebrauchs. Die strategische Kompetenz schließlich befähigt die Lernenden, die erworbenen Kompetenzen richtig einzusetzen. Mit der Ausrichtung an komplexen Kompetenzen nimmt man auch Abschied von einem rein fertigkeitenorientierten Fremdsprachenunterricht, der das Einüben sprachlicher Redemittel fokussiert (vgl. Audiolinguale Methode). Nur so wird der Lerner in die Lage versetzt, die verschiedenen Fertigkeiten zu transferieren, also in realen, nicht antrainierten Kontexten und Kommunikationssituationen anzuwenden und sich auf die Kommunikationspartner einzustellen.

**Der Interkulturelle Ansatz.** Mit der zunehmenden Globalisierung sowie der Verbreitung und Nutzung der neuen Kommunikationsmedien seit Ende der 1980er Jahre hat die Bedeutung der soziokulturellen Aspekte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen weiter zugenommen. Sprachenlernende sind schon in mindestens einer Sprache und Kultur kompetent, wenn sie beginnen, eine Fremdsprache zu lernen. Diese Kompetenz verlieren sie nicht, sondern sie werden mehrsprachig und entwickeln Interkulturalität. Hauptziel fremdsprachlicher Bildung ist der interkulturelle Sprecher, der in der Lage ist, zwischen seinen eigenen kulturellen Erfahrungen und denen seiner Gesprächspartner (sprachlich) zu vermitteln (vgl. Byram 1997: 31 f.). Noch ist die interkulturelle Didaktik nicht vollständig entwickelt. Sie fordert aber schon jetzt einen anderen Blick auf Inhalte und Methoden der Fremdsprachendidaktik.

**Suggestopädie/Superlearning.** Die Suggestopädie ist ein Ansatz, der von dem bulgarischen Arzt, Psychologen und Erziehungswissenschaftler Georgi Lozanov in den 1960er Jahren entwickelt wurde. In den USA wurde die Methode durch die Journalistinnen Ostrander und Schroeder als ‚Superlearning‘ bekannt gemacht. Das Ziel der Methode ist es, psychologische Lernbarrieren auszuschalten und dadurch alle geistigen Kräfte für das Fremdsprachenlernen verfügbar zu machen. Beim suggestopädischen Ansatz werden zunächst lexikalische Einheiten unter begleitender, entspannender Musik von der Lehrkraft vorgelesen, danach erfolgt die Präsentation von Texten in Anpassung an Rhythmus und Takt der Musik. In dieser Phase erfolgen auch Übersetzungen und Anmerkungen in die bzw. in der Muttersprache. Die Lerner hören in entspannter Atmosphäre (gedämpftes Licht, bequeme Sitzgelegenheiten etc.) zu. Anschließend wechseln Zuhör- und Mit-/Nachsprechphasen miteinander ab, bevor die Lerner dann über verschiedene Übungsphasen (Dramatisieren, Rollenspiel etc.) zur kommunikativen Anwendung des gelernten Sprachmaterials kommen (vgl. Ortner 1998: 37 ff.).

**Total Physical Response (TPR).** TPR wurde von dem amerikanischen Psychologieprofessor James J. Asher ebenfalls in den 1960er Jahren entwickelt. Grundlage des methodischen Ansatzes ist ein behavioristischer Lernbegriff, der Lernen als Reiz-Reaktionskette versteht. Asher geht davon aus, dass das Hörverstehen – wie beim Mutterspracherwerb auch – die Grundlage des Fremdspracherwerbs ist. Der Lehrer erteilt bei dieser Methode zunächst fremdsprachliche Anweisungen, die von den Lernern durch nichtsprachliche Reaktionen und Imitationen der Lehrperson beantwortet werden. Nach einer stillen Phase (ebenfalls angelehnt an den Mutterspracherwerb) übernehmen die Lerner zunehmend die Rolle des Anweisenden und beginnen, wenn sie sich reif fühlen, die Fremdsprache für die mündliche Kommunikation zu nutzen (vgl. Ortner 1998: 58 ff.). TPR ist heute zu einer anerkannten und vielfach angewandten Methode besonders im Englischunterricht der Grundschule geworden.

Weitere sogenannte alternative Methoden, aus denen zumindest Elemente Eingang in den modernen Fremdsprachenunterricht gefunden haben, sind das *Community Language Learning* und *The Silent Way* (Näheres bei Larsen-Freeman 1986, Richards/Rodgers 1986).

### **Fremdsprachenmethodische Lehrtechniken**

Die oben dargestellten sogenannten ‚Großen Methoden‘ der Fremdsprachendidaktik sind als ‚Unterrichtskonzepte‘ in den meisten Fällen eher auf einer makrodidaktischen Ebene zu verorten. Darüber hinaus haben die Fremdsprachendidaktiken jedoch eine Reihe von methodischen Verfahren hervorgebracht, die eher auf einer meso- bzw. mikrodidaktischen Ebene anzusiedeln sind. Diese Lehrtechniken sind dabei zu verstehen als fest umrissene Sets von Lehrer- und Schülerhandlungen, die der Umsetzung klar definierter (eher kurzfristiger) Ziele dienen (vgl. Siebold 2004). Ein besonderer Schwerpunkt neuerer, durch die Fremdsprachendidaktiken entwickelter oder adaptierter Methoden liegt im Bereich der kooperativen Arbeitsformen (vgl. Grieser-Kindel/Henseler/Möller 2009). Beispiele für solche Lehrtechniken sind das Lesegemurmel, die Methode ‚Hinschauen – Aufschauen – Sprechen‘ (*read and look up*), Kurzpräsentationen (*one-minute presentations*), das Drei-Schritt-Interview (*three-step-interview*), das Gruppenturnier (*group tournament*) u. v. a. m.

Mit Blick auf die Effizienz unterschiedlicher methodischer Verfahren weist die neuere empirische Unterrichtsforschung darauf hin, dass keine Methode *per se* zu besonderen Lernergebnissen führt, sondern dass die planmäßige, zielgerichtete, situations- und adressatenadäquate Auswahl der Methoden das entscheidende Qualitätskriterium für guten (Fremdsprachen-)Unterricht darstellt. Dabei ist ein Optimum an Methodenvariation (keine methodische Monokultur und kein hektischer Methodenmaximalismus) nachgewiesenermaßen am förderlichsten (vgl. u. a. Helmke 2008: 259 ff.).

### Literatur

- Bönsch, Manfred (<sup>2</sup>2004): Unterrichtsmethoden. In: Rudolf W. Keck/Uwe Sandfuchs/Bernd Feige (Hrsg.): *Wörterbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn, 496–498.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon.
- Grieser-Kindel, Christin/Henseler, Roswitha/Möller, Stefan (2009): *Method Guide. Methoden für einen kooperativen und individualisierenden Englischunterricht in den Klassen 5–12*. Paderborn.
- Helmke, Andreas (2008): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber.
- Larsen-Freeman, Diane (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York.
- Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin.
- Neuner, Gerhard (<sup>4</sup>2003): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel, 225–234.
- Ortner, Brigitte (1998): *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning.
- Richards, Jack C./Rodgers, Theodore (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge.
- Siebold, Jörg (2004): *Let's talk: Lehrtechniken*. Berlin.

Frank Haß

## 33 Merkmale des fremdsprachlichen Klassenzimmers

### Raumkonzepte

Auch wenn mit den Begründungen und Explikationen zu einer Unterrichtsmethode Vorstellungen über den Raum, in dem gelernt werden soll, nicht explizit thematisiert werden, liegen Ersteren immer implizite Raumkonzepte zugrunde (→ Art. 32). Annahmen werden gemacht, wie der Lernraum angemessen zu gestalten und zu nutzen ist, wer dafür Verantwortung trägt und wie die dort Handelnden an der Nutzung und Gestaltung beteiligt sind. Das Klassenzimmer als Lernort ist deshalb weit mehr als nur eine räumliche Gegebenheit in einem Gebäude. Für Konzepte und Methoden eines handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts (Bach/Timm 2009), die sich seit der kommunikativen Wende Ende der 1970er Jahre (→ Art. 13) herausgebildet haben, gilt folgende Annahme: Wenn es Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, dass Lernende in der Zielsprache handlungsfähig werden, indem sie Interkulturelle Kommunikative Kompetenz erwerben (→ Art. 13, 14), dann kommt den Erfahrungen im Umgang mit der Zielsprache im Hier und Jetzt des Klassenzimmers eine Schlüsselrolle zu. Denn nur wenn Lernende sich selbst als sprachlich (in Wort und Schrift) Handelnde erfahren, wenn sie geübt haben, Sprache zu verwenden, wenn sie Kommunikation erfahren und analysiert haben, werden sie später auch jenseits des Lernorts handlungsfähig sein. Damit rücken nicht nur die Inhalte, über die es sich im fremdsprachlichen