

Methoden im DaF-Unterricht. Ein Überblick

*Metode učenja in poučevanja nemščine kot tujega jezika. Pregled
Methods in teaching German as a foreign language. An overview*

SAŠA JAZBEC

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko,
Koroška cesta 160, SI 2000 Maribor, sasa.jazbec@um.si

BRIGITA KACJAN

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko,
Koroška cesta 160, SI 2000 Maribor, brigita.kacjan@um.si

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6.11>
ISBN 978-961-286-810-9

Učenje tujih jezikov je zanimivo področje raziskovanja za različne znanstvene discipline in stroke. Njihov skupni cilj je razviti metode ali pristope, ki bi posameznikom omogočali, da bi se kar se da hitro in učinkovito naučili tujih jezikov. Kronološki pregled metod od 19. stoletja do danes pokaže, da je bilo kronološko uveljavljenih več t. i. makrometod (slovnično-prevajalska, direktna, avdio-lingvalna, avdio-vizualna in komunikativna metoda); vsaka je poskušala nadgraditi in izboljšati prejšnjo. Tudi v današnji postmetodični dobi je vzporedno uveljavljenih več metod (terciarna didaktika, večkulturno učenje in CLIL), ki pa posamično izpostavljajo le določene dejavnike, druge pa delno ali v celoti zaobidejo. V prispevku so predstavljene njihove specifične značilnosti. Aktualna pluralnost metod in različnih didaktičnih pristopov učenja in poučevanja se morda zdi idealna, vendar pa ni nujno tako, saj v praksi prihaja tudi do poljubnega mešanja različnih teoretsko vprašljivih pristopov. Prispevek se zaključí s predlogom sistemske aktualizacije koncepta učenja in poučevanja tujih jezikov.

Ključne besede: učenje tujih jezikov, poučevanje tujih jezikov, nemščina kot tuji jezik, didaktika, metode

Learning foreign languages is an area of enduring interest, one that is shaped and defined by various scientific and professional disciplines. Their goal is to develop and perfect a method or an approach that would allow individuals to learn foreign languages effectively and quickly. An examination of the methods from the 19th century on has shown that the various macro-methods (e. g., grammar-translation method, direct method, audiolingual and audio-visual method, series method and communicative language learning) followed one after another. Each of these methods tried to improve and

upgrade the previous one. Nowadays, in the post-method-era, several approaches exist in parallel (e. g., tertiary language didactics, intercultural communication and CLIL), each of which emphasise certain factors more and others less strongly or not at all. In this article, these methods and approaches are presented, together with their distinctive characteristics. At first glance, the plurality of methods and approaches that are current in modern didactic teaching and learning seems to be ideal, but in practice this is not necessarily so, because there is a subjective mixing of different approaches, which is at least theoretically questionable. The paper concludes with a proposal on the need for an updated concept for teaching and learning of foreign languages.

Key words: learning foreign languages, teaching foreign languages, German as a foreign language, didactics, methods

1 Einleitung

Der Wunsch des Menschen, nicht nur eine Sprache, sondern mehrere Sprachen zu sprechen, ist in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik eine Konstante. Was aber nicht konstant ist, sind die Wege oder im pädagogischen Jargon, Methoden, Methodologien, Ansätze, Methodiken, Didaktiken, die zu diesem Ziel führen. Bereits ein flüchtiger Blick in die Geschichte der Methodik des Fremdsprachenlernens zeigt eine breite Palette von Methoden, die manchmal vergleichbar, dann wieder anders und ein drittes Mal diametral entgegengesetzt sind.

Das Anliegen dieses Beitrags ist es, die klassischen Makro-Methoden der Fremdsprachendidaktik bzw. der DaF-Didaktik, die deren Geschichte schreiben, und die Methoden, welche die so genannte Post-Methoden-Ära in der DaF-Didaktik prägen, darzustellen.¹ Der Ausgangspunkt der Überlegungen ist folgende These: Die diachrone Entwicklung der DaF-Didaktik lässt sich an der Aufeinanderfolge von Methoden ablesen, die synchrone Entwicklung wird eher durch ein Nebeneinander von Methoden bestimmt.

¹ Im Beitrag wird gezielt nur eine grobe zeitliche Festlegung der Methoden vorgenommen, da sie aufgrund von landesspezifischen, sehr unterschiedlichen (u. a. von lokalen und sprachenpolitischen) Einflussfaktoren zeitlich nur schwer festzulegen sind.

2 Die Makro-Methoden des Fremdsprachenunterrichts bzw. des DaF-Unterrichts

2.1 Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)

In den meisten deutschsprachigen wissenschaftlichen Publikationen, die den Fremdsprachenunterricht historisch beschreiben, fängt die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts im 19. Jahrhundert mit der Einführung der neuen Sprachen (Englisch, Französisch) in den Fremdsprachenunterricht an (vgl. Neuner/Hunfeld 1993, Hallet/Königs 2010, Dorn 2005, Roche 2005). Die etablierte Methode des Sprachunterrichts in Latein und Altgriechisch, die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM), wurde auf den Unterricht neuer Sprachen wie Englisch und Französisch übertragen. Das Fremdsprachenlernen verfolgte so das Konzept der humanistischen Selbstbildung und im Zentrum der methodischen Verfahren standen, wie bereits der Name der Methode ankündigt, Grammatik und Übersetzen. Im Unterricht wurden zunächst Grammatikregeln samt Ausnahmen deduktiv, explizit, intensiv und auswendig gelernt oder so wie es Dorn formuliert, grammatische Strukturen wurden kognitiviert (Dorn 2005: o. S.). Danach folgten das Einüben dieser Strukturen mit sprachlich isolierten, konstruierten Beispielsätzen und schließlich das Übersetzen. Beim Übersetzen wurde zwischen Hin- und Herübersetzung unterschieden. Die Hinübersetzung bedeutete Erwerb von Kenntnissen für die Übersetzung von muttersprachlichen Texten in die Fremdsprache und auch für das Schreiben von Aufsätzen. Während sich die Schüler bei der Hinübersetzung und beim Aufsatzschreiben mit Themen aus dem Alltag beschäftigten, war die Herübersetzung, d. h. die Übersetzung aus der Fremdsprache in die Muttersprache, strikt für Kanontexte, bzw. »nach der Auffassung der GÜM literarische Texte ausgewiesener Autoren« (Neuner/Hunfeld 1993: 24) reserviert. Beim Lesen und Übersetzen dieser Texte schulte sich das Sprachbewusstsein in der Fremdsprache und auch das Ausdrucksvermögen in der Muttersprache (ebenda 1993: 24). Der Unterricht war stark vom Konzept Schriftlichkeit dominiert. Für die sprachlichen Fertigkeiten bedeutete das, dass das Lesen und Schreiben sehr voran- und Hören und Sprechen stark hintangestellt wurden.

Das elementare Ziel der GÜM war, dem Schüler grammatische Regeln und bestimmten Wortschatz beizubringen, so dass er Texte verstand und in der Lage war, Hin- und Herübersetzungen zu verfassen. Sprachbeherrschung bedeutete, so Neuner/Hunfeld (1993: 30), Sprachwissen. Die vorhin skizzierten Prinzipien des Unterrichts führten ohne weiteres zu diesem Ziel. Ein solch bewusstmachendes Lernen wird heute noch bei bestimmten Lernergruppen eingesetzt und ist vor allem für Erwachsene geeignet (Huneke/Steinig 2002: 166).

Das Problem, das dabei auftauchte und auch den Anfang einer neuen Methode ankündigte, waren die veränderten Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht. Der Lehrer sollte Fremdsprachen so unterrichten, dass die Schüler fähig wären, außerhalb der Schule schriftlich, vor allem aber auch mündlich zu kommunizieren. Die GÜM wurde heftiger Kritik ausgesetzt: Sie könne diesen Anforderungen nicht gerecht werden, sie lehre nur die Kommunikation mit Papier und vernachlässige die Kommunikation mit Menschen (Dorn 2005: o. S.). Die GÜM wecke kein Interesse bei Schülern, verlange von ihnen mechanisches Lernen einzelner Wörter und isolierter Sätze, mit diesem kognitiven Moment überfordere sie viele Schüler und schließe sie aus dem Lernprozess aus (Viëtor 1882 in Hüllen 1979: 12). Neuner beschreibt die GÜM einfach, aber treffend wie folgt: sie leiste zwar, dass man flüssig Voltaire lesen, aber in Paris nur stockend ein Baguette kaufen könne (Neuner 2003: 228).

2.2 Direkte Methode (DM)

Trotz Kritiken behauptete sich die GÜM mehr als 50 Jahre, bzw. wagen wir die Behauptung, bestimmte Dimensionen dieser Methode prägen den Fremdsprachenunterricht noch heute. Danach folgten die 70er und 80er Jahre, eine turbulente Zeit in der Fremdsprachendidaktik. Das im 19. Jh. vorherrschende Verständnis der Funktion der Fremdsprachen änderte sich radikal. »Fremdsprachen wurden zunehmend auch als transnationale Kommunikationsmittel, als lebende Sprachen gesehen« (Hallet/Königs 2010: 152). Wilhelm Viëtor, der Marburger Universitätsprofessor, schrieb im Jahr 1882 die Geschichte der Fremdsprachendidaktik neu. Sein fremdsprachendidaktisches Engagement erinnert an das von Martin Luther, allerdings in einem anderen Kontext. Hier ist vor allem auf Viëtors Schrift *Der Sprachunterricht muss umkehren* zu verweisen, die unter dem Decknamen *Quousque tandem (Wie lange noch)* 1882 erschienen ist. So, wie der Titel ankündigt, war die Schrift ein öffentlicher Protest gegen die Vorherrschaft der GÜM im Fremdsprachenunterricht und ein Plädoyer für einen der GÜM grundsätzlich diametral entgegengesetzten Unterricht (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 33–34). Somit wurde die Basis für die direkte Methode (DM) vorbereitet.

Die direkte Methode, bekannt auch als Anti-Grammatikmethode, Reformmethode, natürliche Methode, intuitive Methode (Morris (1996: 10) in Neuner/Hunfeld (1993: 33)) geht im radikalen Gegensatz zur GÜM davon aus, dass eine Fremdsprache »direkt, natürlich«, d. h. so wie die Muttersprache gelernt wird. Eine wichtige Konstante des »direkten Fremdsprachenunterrichts« ist somit die Einsprachigkeit. Das bedeutet, dass die Muttersprache, die bei der GÜM

als Klassensprache, Diskussionssprache noch eingesetzt wurde, hier radikal ausgeblendet wurde.² Ferner dominierten im Fremdsprachenunterricht, der nach dem Einsatz der direkten Methode ablief, die gesprochene Sprache bzw. Aspekte des alltäglichen Sprachgebrauchs und das anschauliche, analytische Lernen. Das bei der GÜM so favorisierte kognitive Moment wird bei der DM durch das so genannte Sprachgefühl ersetzt (Neuner 2003: 228), das der Schüler entwickeln sollte; das Sprachkönnen stand deutlich vor dem Sprachwissen.

Das bereits erwähnte bewusste Absetzen der DM von der GÜM kommt auch bei der Positionierung der Grammatik im Unterricht deutlich zum Ausdruck. Die DM blendet zwar die Grammatik nicht ganz aus, stellt sie jedoch stark in den Hintergrund und reduziert sie auf das Wichtigste. Die Grammatik, die Regularitäten sollen vor allem unbewusst erlernt werden. Der Schüler soll durch wichtige Prinzipien der DM, also durch die Nachahmung und die Gewöhnung an die Fremdsprache das Sprachgefühl entwickeln. Mit dessen Hilfe entscheidet sodann der Schüler, was richtig und falsch ist; es wird ihm dadurch ermöglicht, die Sprache aktiv zu gebrauchen. Bestimmte grammatikalische Regularitäten sind allerdings nicht zu vermeiden, werden aber laut der DM am Ende einer Unterrichtseinheit stehen und das neu Gelernte bestätigen oder zusammenfassen (Neuner/Hunfeld 1993: 37–40). Dorn bringt es kurz und bündig auf den Punkt, indem er schreibt, die Grammatik sei vom Piedestal der GÜM zur Makulatur der DM reduziert worden (Dorn 2005: o. S.).

Während bei der GÜM das Konzept Schriftlichkeit hervorgehoben wird, dominiert die DM das Konzept Mündlichkeit. Hören und Sprechen werden ins Rampenlicht des Unterrichts gestellt und somit wird die Ebene der Bildungs-ideale, der schriftlichen Hochkultur verlassen. Man konzentriert sich auf die zwischenmenschliche Kommunikation, auf die gesprochene Alltagssprache, man geht im Unterricht progressiv von einfachen sprachlichen Phänomenen zu komplexeren vor und der Stoff wird möglichst anschaulich präsentiert, von Schülern ganzheitlich erfasst, sogar selbst entdeckt. Die neuen Postulate des Unterrichts sind ganz im Sinne der Reformpädagogik: Selbstentdeckendes und ganzheitliches Lernen sowie Betonung der ganzheitlichen Bildung, d. h. nicht nur der Verstand, sondern auch Gefühle und Körper sind wichtig. Diese Postulate veränderten stark die Lehrerrolle und folglich auch die Unterrichtskonzepte. Der Lehrer war nicht mehr der Alleswisser und der Kernpunkt aller

² Dieses Prinzip kann man besser verstehen, wenn man den breiteren Kontext heranzieht. Die Klassen zu der damaligen Zeit waren sehr heterogen, was die Muttersprachen angeht. Ein Fremdsprachenunterricht, der auf einer Muttersprache basierte, wäre so für viele Lernende fatal gewesen.

Prozesse im Klassenzimmer, sondern ein Partner im Lernprozess, jemand, der belohnt, nicht nur bestraft, Fehler zwar korrigiert, aber nicht sanktioniert oder sogar therapiert, jemand, der in den Unterricht verschiedene soziale Formen einbezieht und somit nicht nur unterrichtet, sondern auch »lernen lässt« (Neuner/Hunfeld 1993: 37–42).

Die DM hatte genauso wie alle anderen Methoden, vor allem solche, die als Gegensatz zu den vorherigen Methoden entwickelt wurden, ein zeitlich beschränktes Leben. Ihre methodischen Richtlinien sind zwar theoretisch gesehen optimal, praktisch aber zu allgemein, von vielen Faktoren abhängig (wie z. B. von der Persönlichkeit des Lehrers, seiner Phantasie, seiner Geschicklichkeit verbal und nonverbal erklären zu können, von der Größe des Klassenzimmers, der Zahl der Schüler usw.) und somit nicht stabil.

2.3 Audiolinguale Methode (ALM) und audiovisuelle Methode (AVM)

Gegen Ende des 19. Jh. entwickelte sich die unmittelbare Nachfolgerin der DM, das ist die audiolinguale Methode (ALM) und parallel dazu auch die audiovisuelle Methode (AVM). Dorn nennt sie »die Mutter-Tochter-Methoden« (2005: o. S.). Die beiden unterscheiden sich bezüglich des Mediums – dieses ist entweder auditiv oder visuell. Da ihre Grundprinzipien aber gleichbleiben, werden sie zusammen behandelt. Wie bei der GÜM und DM kann man die elementare Konzeption der beiden Methoden bereits aus ihren Namen ableiten, sie sind eine Hör-Sprech-Methode bzw. eine Hör-Seh-Methode.

Der unmittelbare Anlass für die Entstehung der ALM und AVM war eigentlich ein militärischer Auftrag. Die geschichtlichen Ereignisse (der Zweite Weltkrieg) führten dazu, dass viele, unterschiedlich sprachlich begabte Menschen, in großen Gruppen und dazu noch in möglichst kurzer Zeit eine Fremdsprache lernen sollten. Die bisherigen Methoden taugten nicht dazu (Neuner/Hunfeld 1993: 45f.).

Die Entwicklung der ALM und AVM implementierte bahnbrechende linguistische und lernpsychologische Erkenntnisse sowie neue Medien. De Saussure änderte das linguistische Konzept: Die aktuelle, gesprochene Sprache (parole) steht in der Linguistik im Vordergrund. In der Fremdsprachendidaktik war dies bereits der Fall, die DM und auch die ALM, AVM bekamen mit de Saussure die wissenschaftliche Basis. Die behavioristische Theorie, bekannt auch als die Reiz-Stimuli-Theorie, wurde auf das Sprachenlernen übertragen. Dies zeigt sich in den sog. Pattern Drills, Einsetzübungen, Substitution Table

(Neuner 2003: 229). Es sind Aufgaben, die das Einprägen von Strukturen sichern. Dazu kommen die neuen technischen bzw. medialen Möglichkeiten, die Rede ist von Schallplatten, später Tonkassetten, vom Kassettenrekorder, Tageslichtprojektor, von Bildern, Dias, Filmstreifen, Tonbandgeräten und auch vom Sprachlabor. Diese neuen Medien ermöglichen das, wofür früher nur der Lehrer stand, »das Konservieren gesprochener Sprache« (Hallet/Königs 2010: 153). Eine alltägliche Situation wird so in Dialogen präsentiert bzw. sprachlich konstituiert und medial verewigt. Die auditiven und visuellen Elemente sollen Bedeutungen versinnbildlichen und Sprechanlässe initiieren.

Der durch einen Medienmix unterstützte Unterricht hatte einen sehr strengen Rahmen und war in rigide Phasen aufgeteilt. Im Einführungsteil wurde den Schülern ein Situationsbild oder ein Strip präsentiert und ein didaktisch konstruierter Text/Dialog mit einer bestimmten grammatikalischen Struktur zu einem bestimmten Sprechanlass vorgeführt. Danach wurde die Bedeutung des Textes semantisiert. Anschließend wurde der Text durch ein mehrfaches Wiederholen, Textvorspielen, Bildvorzeigen auswendig gelernt. Danach lösten sich die Schüler von visuellen und auditiven Vorgaben und sollten selber nach dem aus dem auswendig gelernten Text abgeleiteten Muster Dialoge bilden, Rollenspiele vorbereiten, Szenen vorspielen. Dazu wurden auch bewusst eingesetzte Satzmuster-Übungen (pattern drill) zu bestimmten grammatikalischen Strukturen gemacht (Neuner/Hunfeld 1993: 46f., 64f.).

Der Unterricht nach der ALM und AVM wurde charakterisiert durch (1) das Vorherrschen der rezeptiven und reproduktiven Verfahren im Unterricht, (2) die Banalisierung und Künstlichkeit der Lehrwerktexte, die gehört, geübt und auswendig gelernt werden sollten, (3) das Adressieren von bestimmten grammatischen Strukturen in isolierten Sätzen, (4) das völlige Ausschließen der Muttersprache aus dem Unterricht in allen Phasen sowie (5) das Paradox, einerseits Mündlichkeit, Authentizität und Situativität zu fordern, andererseits eine eindeutige Grammatikprogression von einfachen zu komplexen Strukturen zu verfolgen. Die starren Anleitungen für den Unterricht gaben Lehrkräften nur wenig Spielraum sich der Gruppe anzupassen, die Arbeit mit der Gruppe abzustimmen, ihre eigenen und ebenso die kreativen und intellektuellen Potenziale der Lerner auszunutzen. Das Wiederholen und Einüben von stereotypen Strukturen, damit sie sich möglichst tief im Gehirn verankern, waren zwar effektiv, so dass alle Lerner bereits nach relativ kurzer Zeit in der Lage waren, die Strukturen ohne viel nachzudenken wiederzugeben. Aber die Ausdauer der Schüler wurde auf die Probe gestellt und der intellektuelle Einsatz war dabei so niedrig, dass die Methode zurecht als »die Papageien-Methode« (Neuner 1995) langsam ausklang.

2.4 Vermittelnde Methode (VM)

Die vermittelnde Methode entstand in den 50er Jahren und man muss sie als einen Versuch verstehen, unter der Berücksichtigung zweier Faktoren, d. h. der Lernergruppe und der Lernsituation, Prinzipien der in der Vergangenheit geltenden Methoden GÜM und ALM/AVM zu einem neuen didaktischen Konzept miteinander zu verbinden.

Der Grund für die neue methodologische Konzeption war pragmatisch-praktischer Natur. Nach dem Zweiten Weltkrieg kamen viele Leute nach Deutschland, um Deutsch zu lernen. Sie hatten unterschiedliche Muttersprachen, unterschiedliche Sprach- und Weltkenntnisse sowie unterschiedliche intellektuelle Wünsche, Fremdsprachenlernerfahrungen und (Lern-)Motivation. Sie verfolgten aber in der Regel ein vergleichbares Ziel: im Alltag wollten sie erfolgreich kommunizieren. Für den Unterricht bedeutete das eine starke Ausrichtung auf den mündlichen Sprachgebrauch, auf Themen aus dem Alltag, zugleich aber auch die Beibehaltung der aus der GÜM stammenden Systematik der Wortschatzprogression und Grammatik (Neuner/Hunfeld 1993: 70ff.).

Die Idee der vermittelnden Methode, das Beste von den bisherigen Methoden zu übernehmen, hatte Vor-, aber auch Nachteile. Vorteilhaft war auf jeden Fall die progressive, methodische Entwicklung in der fremdsprachendidaktischen Landschaft. Besonders hervorzuheben ist dabei der methodische Einsatz der VM, alle vier Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht zu entwickeln. Von Nachteil war aber das beibehaltene starre Übungsraster mit sprachlich isolierten, formorientierten, geschlossenen Übungen, die einen guten, produktiven Fremdsprachenunterricht störten und auch den Bedarf an neuen didaktischen Konzepten ankündigten.

2.5 Kommunikative Methode (KM)

Die so genannte kommunikative Wende in den 60er Jahren des 20. Jh. änderte radikal die fremdsprachenmethodischen Ansätze, und zwar von verschiedenen Perspektiven her. U.E. sind vor allem die gesellschaftlich-politische³ und die

³ Der wachsende Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen war bereits nach dem Zweiten Weltkrieg und zusätzlich nach dem militärischen, kulturellen und wirtschaftlichen Verbund der europäischen Staaten deutlich gestiegen. Dazu kommen noch die wachsende Mobilität der Menschen und intensive Entwicklung der Kommunikationsmedien (Neuner/Hunfeld 1993: 83).

fachwissenschaftliche Sicht hervorzuheben. Diese mündeten in einem neuen Konzept, das vermutlich in Analogie zu anderen Methoden die kommunikative Methode genannt wurde. Im Grunde ist sie aber viel mehr als eine Methode. Skela und Dagarin Fojkar stellen treffend fest, »die KM wird öfter eine Philosophie des Fremdsprachenlernens als eine Methode genannt« (Skela/Dagarin Fojkar 2009: 53). Im Weiteren wird die Bezeichnung kommunikative Methode beibehalten, um erneut zu zeigen, dass das Syntagma tatsächlich zu eng ist.

Während Viětors Schrift in den 80er Jahren des 19. Jh. die Fremdsprachendidaktik prägte, war Hans-Eberhard Piepho in den 70er Jahren des 20. Jh. derjenige, der mit seiner Schrift *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* (1974) den Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik einleitete. Das zentrale Ziel des Fremdsprachenunterrichts war nicht die Sprache selbst, sondern ihre Verwendung und ihre Inhalte. Mit dieser Schrift führte er eine Sichtweise ein, die weitreichende Konsequenzen für die Fremdsprachendidaktik nach sich zog (Legutke/Schocker von Ditfurth 2003).

Die kommunikative Methode war in unterschiedlichster Hinsicht bahnbrechend. So wie der Name der Methode ankündigte, stand in ihrem Mittelpunkt die Kommunikation bzw. Förderung der kommunikativen Kompetenz. Die kommunikative Kompetenz wurde als ein Konstrukt verstanden, das nicht unitär ist, sondern aus verschiedenen Kompetenzen besteht: die grammatikalische Kompetenz (Grammatik, Phonologie, Lexik), die Diskurskompetenz (Kohäsion, Kohärenz), die soziokulturelle (soziale Register des Sprachgebrauchs) und die strategische Kompetenz (Flexibilität von erworbenen Kompetenzen) (Hallet/Königs 2010: 154, Skela/Dagarin Fojkar 2009: 54). Diese theoretischen Voraussetzungen bedeuteten im Kontext des Fremdsprachenlernens, dass im Fremdsprachenunterricht die Kompetenzen nicht mehr isoliert, sondern integrativ betrachtet wurden.

Die kommunikative Methode schöpfte den weiteren theoretischen Hintergrund aus der Pragmalinguistik. Die in den 70er Jahren des 20. Jh. entstandene Disziplin änderte das bis dahin vorherrschende linguistische Paradigma des Fremdsprachenunterrichts stark. Die Pragmalinguistik versteht die Sprache als einen »Aspekt menschlichen Handelns« (Neuner/Hunfeld 1993: 84). Das sprachliche Handeln kann genauso wie jedes andere Handeln gelingen oder nicht gelingen. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts bedeutet das, die Kommunikation (in der Fremdsprache) kann entweder gelingen oder nicht gelingen, was in den meisten Fällen nicht nur von der Grammatik und der strikten Berücksichtigung der grammatischen Regularitäten abhängig ist. Viel

wichtiger als der fehlerfreie Satz sind die Verstehensleistung und die Fähigkeiten, zu gegebenen Kommunikationsanlässen sprachlich angemessen handeln zu können (Dorn 2005: o. S.).

Diese Voraussetzungen mündeten in einem neuen sprachfunktionalen Konzept, das dem Lerner ermöglichen sollte, all das, was er im Unterricht lernt oder erlernt hat, ohne weiteres, zuverlässig und erfolgreich in die alltägliche Kommunikation zu übertragen (Neuner/Hunfeld 1993: 88). In der Fremdsprachendidaktik zeigte sich das in einer veränderten Lernzielbestimmung und folglich auch in einer andersartigen Lernmaterial- und Unterrichtsgestaltung.

Dies hatte zur Folge, dass im Zentrum des Lernens nicht mehr die geistige Bildung oder etwa der Lehrer standen, sondern der Lernende und der Lernprozess selbst. Der Lernende und der Lernprozess als zwei wichtige Konstanten werden bestimmt von zahlreichen Variablen, wie bspw. Alter, Geschlecht, Ausgangssprache, Wissen, Lebens- und Lernerfahrungen, Lerninhalte, Lernerbedürfnisse, Lernerinteressen, soziale Formen im Unterricht, Lehrmaterialien, Medien u. a. m. Diese Annahmen waren ein Novum in der Fremdsprachendidaktik. Genauer bedeutet das, dass, wenn auch bereits in der AVM/ALM die Kommunikation im Vordergrund stand, bei der KM der Fokus eher pragmatisch orientiert war – Lerner sollten lernen, eigenständig zu kommunizieren. Dies kann aber nur gelingen, wenn Inhalte den Interessen der Lernenden entsprechen und wenn Übungen nicht nur einen geschlossenen, reproduktiven, sondern auch einen offenen, produktiven Charakter haben.

Die bisherige deutliche Ausprägung der sog. linearen Grammatikprogression, von einfachen zu schwierigeren grammatischen Strukturen, wandelte sich in eine »zyklische Progression« um (Neuner/Hunfeld 1993: 91). Um eine Sprechhandlung realisieren zu können, kann man sprachlich unterschiedlich komplex vorgehen. Im kommunikativ orientierten Unterricht werden dem Lernenden verschiedene Möglichkeiten, so genannte Versprachlichungsmuster angeboten und er entscheidet selbst, je nach der Sprechintention, Thematik und Situation, wie er einen Sprechakt tatsächlich realisiert. Wie bereits gesagt, ist die Grammatik auch in das pragmatisch-kommunikative Konzept integriert, wobei ihre Gewichtung von ihrem tatsächlichen Vorkommen im Alltagsgebrauch abhängt (Neuner/Hunfeld 1993: 97).

Die pragmatische Ausrichtung des kommunikativen Unterrichts änderte auch das bisherige Konzept der Textarbeit. Im Zentrum stehen nicht mehr literarische Texte, Kanontexte, sondern Alltagstexte. Das war bereits bei der DM

und AVM/ALM der Fall, hier ist aber diese Tendenz viel deutlicher. Noch mehr, die Ausrichtung auf die Alltagstexte hat sich so stark in der KM und im Fremdsprachenunterricht durchgesetzt, dass sie bis heute aktuell geblieben ist. In den Lehrwerken und im Fremdsprachenunterricht von heute sind mit sehr wenigen Ausnahmen nur Alltagstexte bzw. strukturierte didaktische Texte vorhanden.⁴

Die Neubestimmung des Ziels des Fremdsprachenunterrichts, der Grammatik und der Textsorten bestimmte direkt auch die Übungsformen und Unterrichtsgestaltung. Die traditionellen Übungsformen (Einsetz-, Umformungsübungen, Lückentexte) wurden durch kommunikative, offene, komplexere Aufgabenstellungen ersetzt (siehe dazu die systematisch ausgearbeiteten Übungstypologien von Neuner u. a. 1981, Neuner 1981). Der Unterricht wurde als ein offener Prozess verstanden, bei dem Lehrer und Schüler als Akteure fungieren. Der frontale Lehrervortrag wurde zugunsten anderer Sozialformen, wie etwa Partnerarbeit, Groß- und Kleingruppenarbeit aufgegeben.

Die kommunikative Methode setzte sich im Fremdsprachenunterricht durch und ihre Leitlinien werden bis heute in vielen Ländern angewendet. Aber genauso wie alle bisher behandelten Methoden zeigte sie ihre Stärken und Schwächen. Eine nicht zu unterschätzende Stärke besteht ohne Zweifel darin, dass nach dem »kommunikativen Unterricht« die Lerner in der Lage sind zu kommunizieren. Die Kritik an dieser Methode machte sich jedoch daran fest, dass sie zu offen und zu wenig theoretisch fundiert war, dass der soziale Aspekt Vorrang hatte und dass der interkulturelle Aspekt völlig ausgeblendet wurde (Neuner/Hunfeld 1993, Dorn 2005). Paradoxiertweise befähigten sich Lerner für die Kommunikation in der Fremdsprache, aber ohne interkulturelles Wissen. Jede gelungene Kommunikation setzt auch interkulturelle Elemente voraus, die nicht nur sprachlich, sondern auch stark vom interkulturellen Wissen und Können abhängig sind. Der kommunikative Unterricht war zu sehr pragmatisch-funktional orientiert. »Das menschliche Moment des Unterrichts« (Rohrer 1986: 112) wurde ausgeklammert und auf die Vermittlung von sprachlichen Mitteln reduziert. Sogar Piepho, der große Befürworter der KM, übte in den 80er Jahren starke Kritik, indem er schrieb, die Vorliebe für Alltagsdialoge sei verfehlt. Dies führe zur Sprachimitation, die dann oft zu einem absurden Nachahmen, Nachäffen von Dialogen ausarte (Piepho 1979: 113). Diese Bedenken und Vorwürfe gegen die KM initiierten unmittelbar die Entstehung einer neuen Methode; es wurde sogar nicht mehr von einer

⁴ Dazu trug auch der GERS bei, der die Behandlung von literarischen Texten erst auf dem Niveau C1 bzw. C2 vorsieht (Europarat 2001).

Methode, sondern vom interkulturellen Ansatz gesprochen (Neuner/Hunfeld 1993, Hallet/Königs 2010).

Der interkulturelle Ansatz geht davon aus, dass Lernende im Fremdsprachenunterricht in mindestens einer Sprache und einer Kultur kompetent sind. Diese (inter)kulturelle Kompetenz wird im Fremdsprachenunterricht bereichert, Lernende werden mehrsprachig. Der wichtigste Unterschied zu den bisherigen Methoden besteht darin, dass hier die Interkulturalität gefördert wird. Lerner sollen sich befähigen in der Fremdsprache zu kommunizieren, indem sie zwischen ihren eigenen kulturellen Erfahrungen und denen von ihren Gesprächspartnern (sprachlich) vermitteln (Hallet/Königs 2010: 154). Die Entwicklung dieses Ansatzes ist noch nicht zu Ende und somit reicht er schon in die sog. Post-Methoden-Ära, worauf im Weiteren eingegangen wird.

3 Die Post-Methoden-Ära

Mit der kommunikativen Methode endete in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik die Zeit der klassischen Makro-Methoden – dies kündigte der oben erwähnte interkulturelle Ansatz an und die Post-Methoden-Ära (Funk 2010: 942) fing an.⁵

Die dargestellten klassischen Methodenkonzeptionen waren in einigen wesentlichen Punkten sehr unterschiedlich. Sie griffen zwar ineinander, überlappten sich zeitlich und auch inhaltlich, aber bei ihren Richtlinien konnte man ein Nacheinander beobachten. Für die Methoden bzw. Ansätze in der Post-Methoden-Ära ist das nicht mehr möglich, sie treten nebeneinander auf und sind durch Eklektizismus (Skela/Dagarin Fojkar 2009: 58) gekennzeichnet.

Die gegenwärtigen didaktischen Ansätze – es wird in der Fachliteratur in der Regel nicht mehr von Methoden gesprochen – verfolgen im Prinzip dasselbe Ziel des Fremdsprachenunterrichts, das bereits die KM postulierte, das ist die Förderung der kommunikativen Kompetenz. Genauer formuliert sollte der Fremdsprachenunterricht vielfältige Kommunikationsbedürfnisse der

⁵ Schmidt weist das »Gerede von der 'postkommunikativen' Phase« als wenig fundiert entschieden zurück. Vielmehr vertritt er die Auffassung, dass die kommunikative Didaktik »[als] offenes und lernerbezogenes Konzept [...] anpassungsfähig (z. B. an neue Bedürfnisse neuer Gruppen von Lernenden) und wandlungsfähig [ist]: Ergebnisse von Evaluationen von Lernprozessen können zu Ergänzungen und Veränderungen im Einzelnen führen, ohne dass das Konzept als Ganzes aufgegeben werden müsste« (Schmidt 2001: 38f).

Lernenden sowie den stets steigenden Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen wegen weltweiter Mobilität befriedigen. Während das Ziel gleichgeblieben ist, sind die Wege, die dazu führen, weder gleich noch eindeutig. Ein aktueller Fremdsprachenunterricht bewegt sich so in einer weiten Landschaft, die viele unterschiedliche Faktoren bestimmen. Da es nicht möglich ist einen didaktischen Ansatz zu konzipieren, der alle Faktoren gleichmäßig und gleichberechtigt berücksichtigen würde, gibt es mehrere Ansätze, die bestimmte Faktoren stärker berücksichtigen und deswegen andere in den Hintergrund rücken oder sogar ausblenden.

Im Weiteren wird auf einige ausgewählte Faktoren und didaktische Ansätze, die sich daraus ableiten lassen, näher eingegangen, um die anfangs des vorliegenden Artikels aufgestellte These vom Nebeneinander-Auftreten der gegenwärtigen didaktischen Ansätze sowie vom Eklektizismus zu bestätigen.

3.1 Tertiärsprachendidaktik

Da sich die gegenwärtigen Rahmenbedingungen im Vergleich zu früher für den Fremdsprachenunterricht gründlich geändert haben, sollte der gegenwärtige Fremdsprachenunterricht in zwei »Kategorien« geteilt werden, einerseits »Englisch als Fremdsprache« und andererseits »andere Sprachen als Fremdsprache«. Der Fremdsprachenunterricht vollzieht sich heute in einem Kontext der Globalisierung und Internationalisierung, in dem Englisch als die lingua franca eine sehr starke Position sowohl im Alltag als auch in der Gesellschaft hat. Der DaF-Unterricht steht jetzt vor einer nicht beneidenswerten Aufgabe: ihn so zu konzipieren, dass er attraktiv, kognitiv-intellektuell gesehen anspruchsvoll genug, zugleich jedoch wiederum nicht zu anspruchsvoll, und seitens der Schüler als »notwendig« empfunden wird. Der didaktische Ansatz Tertiärsprachendidaktik (Hufeisen/Neuner 2003) versucht diese Aufgabe zu bewältigen.

Das Konzept beruht auf der Annahme, dass »es eine grundlegende menschliche Sprachfähigkeit gibt und deshalb auch in unserem Gedächtnis – bildlich gesprochen – ein Netzwerk für Sprache(n), das im Verlauf unserer Sprachlernprozesse immer weiter differenziert und mit den anderen Wissens-Netzwerken enger verknüpft wird« (Neuner 2003: 17).

Der Ansatz stellt also nicht mehr nur den Lehrstoff, den Lehrer, die Lernkontrolle, sondern vor allem den Lerner in den Mittelpunkt des Unterrichts, und zwar den Lerner mit seinen Sprachkenntnissen, Vorerfahrungen,

Sprachbedürfnissen, Sprachlernerfahrungen und seinem Sprachprofil. Methodisch-didaktisch gesehen bedeutet das eine neue Gewichtung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht. Diese soll bewusst und aktiv im Unterricht eingesetzt werden. Die erste Sprache (L1 im tertiärsprachlichen Diskurs) und alle weiteren Fremdsprachen (L2, L3 usw.) eröffnen so dem Lerner neue Dimensionen von (Fremd)Spracherfahrung und (Fremd)Sprachenlernerfahrung sowie auch konstruktive Rückwirkungen auf die Entwicklung und Bewusstmachung der Muttersprache.

Ferner ist für diesen Ansatz charakteristisch, dass er nicht das Sprachlernkonzept »native like« verfolgt, sondern der Fremdsprachenunterricht soll so gestaltet werden, dass in den einzelnen Sprachen Profile entwickelt werden, die den jeweiligen kommunikativ-pragmatischen, (inter)kulturellen Bedürfnissen der Sprachverwendung entsprechen (Neuner 2003: 18ff.).

Die Tertiärsprachendidaktik als ein Mehrsprachigkeitskonzept beschäftigt sich also nicht mit der Frage der Interferenz im Fremdsprachenunterricht, sondern mit der des Transfers (Hufeisen/Neuner 2003). Das Konzept verspricht auf den ersten Blick sehr viel, man kann ihm auch theoretisch gesehen nicht viel vorwerfen, praktisch fand es aber bisher keine große Ausbreitung, denn es ist mit wenigen Ausnahmen doch ein theoretischer Vorschlag geblieben.

3.2 Interkulturelle Kommunikation

Der Ansatz, der den Faktor Lernumgebung bzw. Sprachlernwelt in den Vordergrund stellt, trägt den Namen interkulturelle Kommunikation. Die Lernumgebung ist bei diesem Ansatz ein wichtiges konstitutives Element, das Menschen mit ihren reichen, oftmals widersprüchlichen (Sprach- und Lern-) Biographien betrifft.

Den Begriff interkulturelle Kommunikation prägte in den 90er Jahren des 20. Jh. Hans-Jürgen Krumm; er floss dann nicht nur in die fremdsprachendidaktischen, sondern auch in die erziehungswissenschaftlichen Konzepte ein. Die erziehungswissenschaftlichen Konzepte tendieren dazu, den Lerner zum Lernen und Leben in einer multikulturellen Gesellschaft zu befähigen, die Fremdheit nicht mehr als ein Defizit, sondern als eine Gleichwertigkeit von Kulturen zu betonen; somit sind sie für den DaZ-Unterricht (Deutsch als Zweitsprache) wichtig. Diese Hervorhebungen wurden auch für den Fremdsprachenunterricht wesentlich, denn sie realisieren unmittelbar die sprachlich-politischen Postulate der Europäischen Union. Alle europäischen Bürger sollten in der Lage sein, interkulturell zu handeln, sie sollen Fähigkeiten wie Empathie, kritische

Toleranz und Konfliktbewältigung in dem (veränderten) mehrsprachigen Europa entwickeln (Feld Knapp 2012: 22). In diesen Tendenzen kann man eine Ausweitung des bereits erwähnten interkulturellen Ansatzes bemerken.

Ein interkulturell-kommunikativer Fremdsprachenunterricht soll also die Lernenden befähigen, sich in einer anderen Kultur besser zu orientieren und dabei ihre eigene miteinzubeziehen. Methodisch-didaktisch bedeutet das, dass die Landeskunde als wesentlich gewichtet wird. Bei der Auseinandersetzung mit landeskundlichen Themen/Inhalten eröffnen sich für den Lerner neue Übungsmöglichkeiten authentischer Kommunikation. Eine kritische und konstruktive Konfrontation mit der Fremde führt dazu, über die Faktenvermittlung hinaus Vergleiche mit der eigenen Kultur zu machen, Vorurteile und Stereotype abzubauen und dadurch auch die eigene Kultur neu zu konstruieren. Übungstypologisch verlangt ein solcher Unterricht neue methodische Zugänge, selbständiges, autonomes Lernen, andere Unterrichtsaktivitäten, andere Unterrichtsmaterialien sowie die Umstrukturierung der gesamten Unterrichtsgestaltung. Krumm stellt in diesem Zusammenhang fest: »Durch interkulturelles Lernen gewinnt der Fremdsprachenunterricht seine soziale und pädagogische Dimension zurück« (Krumm 1995: 159). Neu bei diesem Ansatz ist auch die Wiederentdeckung, also die erneute Aufnahme von literarischen Texten in den Fremdsprachenunterricht. Literarische Texte als authentische Texte wirken auf die Lerner durch ihre affektiven und ästhetischen Dimensionen; sie thematisieren subtil die (interkulturellen) Unterschiede, Ähnlichkeiten, Klischees. Die Ziele des Fremdsprachenunterrichts reichen somit weit über den reinen Sprachunterricht hinaus.

Der Ansatz der interkulturellen Kommunikation ist u. E. ein gelungener Versuch, den Fremdsprachenunterricht optimal zu konzipieren. Dabei sei auf die Wichtigkeit der bereits erworbenen Sprachkenntnisse (Mutter- und Fremdsprache(n)) und des allgemeinen Wissens hingewiesen sowie auf die Tendenz, mit erworbenen Sprachkenntnissen in einer multikulturellen Gesellschaft erfolgreich miteinander zu leben, zu kommunizieren. Die Probleme, die hier auftauchen und die auch diesen Ansatz nicht als optimal gelten lassen, sind:

- eine Sprachenpolitik, die das Fremdsprachenlernen fördert und dabei nur von kulturellen Interessen ausgeht und nur interkulturelle Kommunikation favorisiert, ist zum Misserfolg verurteilt⁶ (Skela/Šešek, 2012: 69);

⁶ Die meisten Richtlinien der (Fremd)Sprachenpolitik wie etwa die Wahl der Sprachen, die Stundenzahl für den (Fremd)Sprachunterricht, die finanziellen Mittel und andere Ressourcen sind in der heutigen Gesellschaft instrumental orientiert. Die Ziele

- die Ziele des interkulturellen Ansatzes sind mit aktuell vorherrschenden und möglichst objektiven, sprachlich orientierten Messinstrumenten nur schwer zu bewerten (ebenda);
- das Prestige der Sprachen stört bzw. verhindert eine unter allen Sprachen gleichwertige interkulturelle Kommunikation. Es gibt Sprachen mit niedrigem und mit hohem Prestige und je nach Wert der Sprachen wirken sie auf die Lernmotivation und auf den Lernerfolg, auf das Lernbedürfnis beim schulischen, außerschulischen und auch interkulturellen Sprachenlernen ein (Krumm 2003: 113).

3.3 CLIL

CLIL oder *Content and Integrated Language Learning* ist ein Ansatz, der den funktional-pragmatischen Faktor des Sprachenlernens stark hervorhebt, in der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik viel Beachtung findet und auch aus künftigen Sprachbildungsdiskussionen und -ansätzen nicht wegzudenken ist⁷ (Europäische Kommission 2003, 2005, 2006, 2008, 2010; Vollmer, 2006; Vollmer/Beacco, 2006; Europäisches Fremdsprachenzentrum, 2008).

Obwohl der Begriff CLIL relativ neu ist – vorgeschlagen wurde er von David Marsch 2002 – und einen offenen, flexiblen und dual (auf den Inhalt und auf die Sprache) fokussierten didaktischen Ansatz beschreibt, ist das Grundprinzip des Ansatzes alt und in der Fachliteratur unter verschiedenen Namen bekannt, wie etwa Immersion, Sprachbad, Sachfachunterricht, bilingualer Unterricht, Sachfach in der Zielsprache, Fremdsprache als Arbeitssprache usw.

Der Ansatz ermöglicht das Lernen von Sachinhalten aus verschiedenen Fachgebieten durch eine bzw. in einer Fremdsprache. Das Wesentlichste dabei ist, dass Schüler das Fach und die Sprache lernen. Dieser Ansatz ist im Vergleich zu den bisher erwähnten in mehreren Aspekten besonders. Er geht in erster Linie nicht auf eine Theorie zurück, sondern auf den Vorschlag einiger Eltern im frankophonen Teil Kanadas. Sie haben die Initiative ergriffen und vorgeschlagen, dass ihre englischsprachigen Kinder in der Schule von Anfang an

favorisieren praktische sprachliche Fertigkeiten, solche, die möglichst objektiv messbar sind usw. Im Vergleich dazu hat die Entwicklung von nicht objektiv messbaren (inter)kulturellen Kompetenzen nicht viele Möglichkeiten (vgl. Mitchell 2009: 89) in Skela/Sešek (2012: 68f).

⁷ CLIL ist und bleibt in der Didaktik wichtig, weil er den sprachlichen Pragmatismus hervorhebt, weil er von Lernenden als ein natürlicher Weg, Sprachen zu lernen, empfunden wird, weil er für Lerner wegen der Inhalte eine größere Herausforderung als das klassische Fremdsprachenlernen darstellt u. a. m.

einem rein französisch ausgerichteten Unterricht teilnehmen und sie so sowohl zeit- als auch kosten- und energie günstig zwei Sprachen beherrschen sollen. Diese Initiative nannte man Immersion (Swain/Johnson 1997, Fehling 2008). Ferner ist bei diesem Ansatz wichtig, dass der Inhalt die Sprache dominiert und dass vom Inhalt und von den Lernern abhängig ist, welche sprachlichen Strukturen, auf welchen Niveaus, wie intensiv, wenn überhaupt, behandelt werden. Durch das gleichzeitige Lernen von Inhalten und einer Fremdsprache weist der CLIL-Ansatz einen Doppelwert auf. Eine weitere Besonderheit ist, dass dadurch das Lehrerprofil neu formuliert wird. Der traditionelle Sprachlehrer muss seine bisherigen sprachlichen, sprach-didaktischen Kenntnisse, Wissen und Kompetenzen mit fachlichen und anderen fachdidaktischen Kompetenzen erweitern und ergänzen⁸ und sich auf einen für ihn nicht so sicheren Prozess, wie es der traditionelle Fremdsprachenunterricht war, mit großer Progression, einlassen, die in der Regel nicht linear abläuft und schwer vorherzusehen ist.

Im Vergleich zu den oben beschriebenen Ansätzen entfernt sich dieser Ansatz stark von allen bisher dargestellten. Die bisherigen Ansätze haben alle die Sprache, die sprachliche Kompetenz als Ziel postuliert. Die Sprache war der Gegenstand und in einigen Ansätzen auch das Medium des Unterrichts. Im Gegensatz dazu stellt CLIL die Sprache hinter das Fach bzw. höchstens parallel dazu und versteht sie vordergründig als Unterrichtsmedium, womit neue Inhalte erarbeitet werden. Die Sprache im CLIL, so Kruczinna, wachse aus dem Primat der Sache und trage zu deren Verständnis und Bewältigung bei (2009: 3). Der Profit eines CLIL-Unterrichts ist doppelwertig (der Inhalt und die Sprache). Ein weiterer wichtiger Aspekt, der für CLIL spricht, ist, dass er im Vergleich zum herkömmlichen Sprachunterricht ein guter Motivationsfaktor ist. Lehrer berichten, Eltern beteuern und Studien beweisen, dass Schüler für den CLIL-Unterricht sehr motiviert sind, dass sie aktiver und engagierter am Unterricht teilnehmen und dass sie folglich auch mehr lernen (Massler/Burmeister 2010, Schwab 2013).

Ein weiterer wichtiger Mehrwert von CLIL ist, dass er neben der deutlichen fremdsprachlichen Progression die allgemeine Kognition und überfachliche Kompetenzen stark fördert; ferner, dass auch lernschwache Schüler von CLIL profitieren, weil der sprachliche und fachliche Input mehrkanalig und flexibler,

⁸ Im CLIL-Unterricht ist es auch möglich, dass zwei Lehrer unterrichten (der Sach- und Fachlehrer), dass ein Lehrer eine duale Ausbildung hat (Geographie- und DaF-Lehrer, Bio- und Englischlehrer) oder dass der Fachlehrer seine Fremdsprachenkenntnisse auf einem hohen Niveau hat.

auch kleinschrittiger als im herkömmlichen Unterricht dargestellt bzw. behandelt wird (Dausend 2014: 132f.).

Nach all dem Angeführten scheint der Ansatz CLIL nicht nur ein optimaler, sondern ein idealer Ansatz zu sein. So extrem hoch kann man zwar CLIL unter den Ansätzen nicht positionieren, aber man kann Dausend zustimmen, wenn sie feststellt, CLIL sei mehr als eine Alternative zum traditionellen Fremdsprachenunterricht, CLIL sei vielmehr eine Konsequenz aus einer Annäherung unterschiedlicher Ansätze, eines impliziten und eines expliziten Zugangs zur Fremdsprache (Dausend 2014: 133).

So wie bei anderen Ansätzen gibt es auch hier einige Dimensionen, die diskutabel sind oder nur theoretisch standhalten. Hier denkt man etwa an die Vielfältigkeit der CLIL-Konzepte, die in der Praxis vorkommen und oft kaum den Namen CLIL verdienen, an mangelhafte Angebote von Ausbildungs- und Fortbildungsprogrammen/Studiengängen für CLIL, an die Auswahl von Inhalten, die nicht immer alle »haptisch greifbar« sind und nicht immer eine sprachliche Produktion der Schüler aufbauen (Massler/Burmeister 2010) oder an die hohe Kontaktzeit bzw. die Reichhaltigkeit des Sprachangebots, die CLIL voraussetzt, aber einige Schulsysteme weder vorsehen noch finanzieren u. a. m.

Das Resultat des funktional-pragmatisch orientierten CLIL-Unterrichts sind Lerner, die Sprachen funktional beherrschen. Das bedeutet, dass sie die Fähigkeit entwickeln, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen. Diese Lerner sind mehrsprachig, nicht native-like mehrsprachig laut Bloom, sondern mehrsprachig laut GERS:

»Mehrsprachigkeit [...] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, [...]. Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren« (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen 2001: 17).

4 Fazit

(Fremd)Sprachenlernen und -lehren hat eine lange und aufschlussreiche Tradition. Diese Tradition haben verschiedene wissenschaftliche Disziplinen, Fachbereiche und sprach-politische Entscheidungen mitgestaltet. Dabei gilt es vor allem die Sprachwissenschaft, Lernpädagogik und Glottodidaktik

hervorzuheben. Wie erwähnt, hat das (Fremd)Sprachenlernen und -lehren ein gemeinsames Ziel, einen Leitfaden, der sich diachron und synchron durch alle Methoden, Didaktiken, Ansätze zieht, das ist – die fremdsprachliche Kompetenz von Lernern möglichst effektiv und effizient zu fordern und fördern. Die eigentliche Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz war aber sehr unterschiedlich. Dies beweisen verschiedene Makromethoden und Ansätze (GÜM, DM, IA, AVM/ALM, KM, CLIL, Mehrsprachigkeitsansatz usw.), die manchmal strikt abzugrenzen, dann aber wieder sehr miteinander verbunden sind. Die Ansätze unterscheiden sich grundsätzlich darin, auf welche neuen Wissens Elemente sie sich beziehen, welche Rahmenbedingungen sie berücksichtigen und was unter gegebenen Umständen realisierbar ist. Alle Ansätze tendieren dazu, ideal zu sein, die Zeit und die Ergebnisse zeigen dann immer, dass sie höchstens in einer gewissen Zeit optimal waren.

Der heutige Fremdsprachenunterricht befindet sich u. E. wieder in einem Wandel. Im Vergleich zu dem Fremdsprachenunterricht von früher herrscht darin ein deutliches Nebeneinander von verschiedenen relevanten Ansätzen, die in der Praxis dann in einer lehrergeprägten Synergie münden, fachlich spricht man vom methodischen Eklektizismus.

Der gegenwärtige Fremdsprachenunterricht fordert von allen Akteuren, die sich am Prozess Fremdsprachenlernen und -lehren beteiligen, ein Umdenken. Die Globalisierungsprozesse, die Internationalisierung, vielfältige und komplexe Kommunikationsbedürfnisse, starke Tendenzen die Fremdsprachenlernprozesse und -ergebnisse zu standardisieren und neue Disziplinen, wie etwa Neurodidaktik, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Migrantendidaktik und alternative Methoden (Suggestopädie, die Birkenbihl-Methode, the silent way, die Helen-Doron-Methode) bringen all die bestehenden Ansätze ins Wanken. Das traditionelle institutionelle Fremdsprachenlernen reicht nicht mehr aus. Es wird auf eine bestimmte Wochenstundenzahl reduziert, schreibt Inhalte und Themen vor und reduziert sie zu oft auf das Auseinandersetzen mit dem formal-sprachlichen System, es schabloniert heterogene (Fremd-)Spracherfahrungen und -kenntnisse gegenwärtiger Lerner und nutzt die Potenziale der IKT zu wenig aus. Ein moderner Fremdsprachenunterricht muss neu konzipiert werden. Er braucht einen nicht so offenen theoretischen Rahmen, eine konsistentere Sprachenpolitik, engere Verknüpfungen zwischen globalen (sprachlichen) Richtlinien und lokalen (schulischen) Kontexten usw. Wir wagen die Behauptung, dass in der Fremdsprachendidaktik die Zeit für eine *neue* Schrift mit dem *alten* Titel – Der Fremdsprachenunterricht muss umkehren – gekommen ist.

Literatur

Henriette DAUSEND, 2014: *Fremdsprachen transcurrenular lehren und lernen*. Tübingen: Narr.

Nico DORN, 2005: *Methodiken des DaF-Unterrichts*. www.textturen.de/methodiken-daf-unterricht/

Britta HUFSEISEN, Gerhart NEUNER, 2003: *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe.

Europäische Kommission, 2003: *Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen*. Brüssel.

Europäische Kommission, 2005: *Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen*. Brüssel.

Europäische Kommission, 2006: *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Eurydice Unit.: Brüssel.

Europäische Kommission, 2008: *Mehrsprachigkeit – Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen*. Brüssel.

Europäische Kommission, 2010: *Language Policy Division. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/source2010_forumgeneva/GuideEPI2010_EN.pdf

Europäisches Fremdsprachenzentrum, 2008: *Förderungsprogramm 2008–2011: Sprachlehrende in ihrer Rolle stärken*. www.ecml.at/empowerment

Europarat, 2001: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS)*. Berlin u. a.: Langenscheidt.

Sylvia FEHLING, 2008: *Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Ilona FELD KNAPP, 2012: *Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. Beruf und Berufung*. Hrsg. Ilona Feld Knapp. Budapest: Typotex Kiadó – Eötvös-József-Collegium. 17–52.

Hermann FUNK, 2010: *Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – ein internationales Handbuch*. Hrsg. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer. Berlin, New York: de Gruyter. 940–952.

Wolfgang HALLET, Frank G. KÖNIGS, 2010: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Klett; Seelze: Kallmeyer.

Hans-Werner HUNEKE, Wolfgang STEINIG, 2002: *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. 3., überarbeitete u. erweiterte Aufl. Berlin: Erich Schmidt.

Werner HÜLLEN, 1979: *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Rolf KRUCZINNA, 2009: Die Sache zur Sprache bringen. *Fremdsprache Deutsch – integriertes Sprachen- und Fachlernen (CLIL)* 40, 29–34.

Hans Jürgen KRUMM, 1995: Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. Karl Richard Bausch u. a. Tübingen, Basel: Francke. 156–161.

Jürgen KRUMM, 2003: Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Hrsg. Britta Hufeisen, Gerhardt Neuner, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 35–49.

Michael LEGUTKE, Marita SCHOCKER von DITFURTH, 2003: Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Bilanz und Perspektiven. Eine Einführung. *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn*. Hrsg. Michael Legutke, Marita Schocker von Ditfurth. Tübingen: Narr. 1–40.

David MARSH, 2002: CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. Bruxelles: The European Union. http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf

Ute MASSLER, Petra BURMEISTER, 2010: *CLIL und Immersion. Erfolgsbedingungen für CLIL in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.

Gerhard NEUNER, 1981: Übungen und Übungssequenzen im Kommunikativen Deutschunterricht. *Zielsprache Deutsch* 1, 2–22.

Gerhard NEUNER, 1995: Methodik und Methoden: Überblick. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen, Basel: Francke. 180–188.

Gerhard NEUNER, 2003: Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen, Basel: Francke. 225–234.

Gerhard NEUNER, Hans HUNFELD, 1993: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.

Gerhard NEUNER, Hans HUNFELD, 2003: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.

Hans-Eberhard PIEPHO, 1974: *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg: Frankonius.

Hans-Eberhard PIEPHO, 1979: *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Sekundarstufe I*. Limburg: Frankonius.

Jörg ROCHE, 2005: *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: UTB.

Josef ROHRER, 1986: *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Fremdsprachenlernen*. 2. Aufl. Bochum: Kamp.

Reiner SCHMIDT, 2001: Kommunikative Didaktik für Deutsch als Fremdsprache – eine historische Verortung. *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in*

Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. Hermann Funk, Michael Koenig. München: iudicium. 24–40.

Götz SCHWAB, 2013: Bili für alle? Ergebnisse und Perspektiven eines Forschungsprojektes zur Einführung bilingualer Module in einer Hauptschule. *CLIL – Research, Policy and Practice*. Hrsg. Stephan Breidbach, Britta Viebrock. Frankfurt am Main: Peter Lang. 297–314.

Janez SKELA, Mateja DAGARIN FOJKAR (2009): Presek teorij učenja in poučevanja drugega/tujega jezika v otroštvu. *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ur. Karmen Pižorn. Ljubljana: ZRSŠ. 26–62.

Janez SKELA, Urška ŠEŠEK, 2012: Od globalnih smernic do lokalnih kontekstov. Učenje in poučevanje tujih jezikov v Sloveniji. *Jezik in slovnstvo* 57/3–4, 63–79.

Merrill SWAIN, Robert Keith JOHNSON, 1997: Immersion education. A category within bilingual education. *Immersion education. International perspectives*. Hrsg. Robert Keith Johnson, Swain Merrill. Cambridge: University Press. 1–16.

Helmut Johannes VOLLMER, 2006: *Language Across the Curriculum*. Strassbourg: Europarat. http://www.universitas.com.pl/media/File/Fragments/TOWARDS/mart_2-3.pdf

Helmut Johannes VOLLMER, Jean-Claude BEACCO, 2006: *Towards a Common European Instrument for Language(s) of Education. Preliminary Study on Languages of Education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.