

# J

## Methodische Prinzipien und Verfahren

### 66. Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung

#### 1. Allgemeine Unterrichtsprinzipien

Weder in der Allgemeinen Didaktik noch in der Fremdsprachendidaktik herrscht Einigkeit über die Definition und über Art und Zahl von didaktisch-methodischen Prinzipien. Zudem werden Begriffe wie „Unterrichtsprinzipien“, „didaktisch-methodische“ bzw. „methodisch-didaktische Prinzipien“ meist synonym gebraucht. In der Allgemeinen Didaktik prägt die jeweils zugrundeliegende theoretische Konzeption von Bildung, Erziehung und Unterricht die Auswahl und Gewichtung von Prinzipien. Folglich sind Unterrichtsprinzipien abhängig von den jeweils etablierten didaktischen Konzepten und Prämissen und ändern sich dementsprechend im Verlauf der Bildungsgeschichte. Die gängigen Theorien der letzten Jahrzehnte (u. a. die bildungstheoretische Didaktik nach Klafki, die lehrtheoretische Didaktik der „Berliner Schule“, die konstruktivistische Didaktik oder die Bildungsgangdidaktik; vgl. dazu Terhart 2009: 127 ff.; Jank & Meyer 2002: 203 ff.) besitzen zudem einen jeweils leicht anderen Fokus, der entweder stärker auf den Inhalten und deren Bildungswirkung (Klafki), auf der

Organisation von Lehr-Lern-Prozessen (Berliner Schule), auf den Lernprozessen selbst (konstruktivistische Didaktik) oder der Dynamik individueller Bildungsverläufe (Bildungsgangdidaktik) liegt.

Schließlich ist auch das Verhältnis von Didaktik zu Methodik zu bedenken. Kron (1993: 38 f.) unterscheidet zwischen zwei Arten von Beziehungen:

- 1) Methodik und Didaktik stehen in einem Wechselverhältnis, wobei Methodik jedoch als Teil der Didaktik verstanden wird. Die Didaktik widmet sich eher den allgemeinen, stärker pädagogischen und curricularen Fragen – dem „Was“, während die Methodik das „Wie“ und somit die praktische Umsetzung in den Blick nimmt.
- 2) In der zweiten Beziehung ist die Methodik der Didaktik klar nachgeordnet. Rein organisatorisch folge die methodische Umsetzung stets auf die vorangegangene didaktisch motivierte Analyse und Auswahl von Bildungsinhalten, denn erst wenn die Ziele und Inhalte von Unterricht didaktisch begründet wurden, könne man überlegen, mit welchen methodischen und organisatorischen Verfahren sie vermittelt werden (sollen). Eine Methodik ohne didaktische Fundierung wäre in diesem Konzept wenig sinnvoll.

Allerdings ist hier zu fragen, ob methodische Verfahren wirklich pädagogisch zweitrangig und nur durch die Inhalte bestimmt sind oder ob erzieherische und bildende Wirkungen nicht auch durch einzelne methodische Vorgehensweisen hervorgerufen oder behindert werden können.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass sich die Didaktik als Wissenschaft mit Lehren und Lernen befasst und didaktisch-methodische Prinzipien oder Unterrichtsprinzipien auf den Unterricht gerichtet sind. Wiater (2014: 6) zufolge sind Unterrichtsprinzipien „für alle Fächer geltende Grundsätze oder Handlungsregeln der Unterrichtsgestaltung“. Wenn man sie befolge, sichere man „die Effizienz und die Qualität des Unterrichts“ (ebd.). Allerdings wird die Verknüpfung zwischen Unterrichtsprinzipien und Qualität des Unterrichts oftmals weniger direkt gesehen. Vielmehr gelte es Unterrichtsprinzipien immer in Verbindung mit dem jeweiligen Kontext des Unterrichtsgeschehens zu bringen und dabei die „subjektiven, intersubjektiven und objektiven Perspektiven [...] im Sinne von Passung und Anpassung aufeinander zu beziehen“ (Kiel 2008: 19). Die Effekte der Prinzipien auf die am Geschehen Beteiligten werden somit stärker berücksichtigt; die normative Wirkung der Prinzipien wird dadurch relativiert. Das bedeutet aber auch, dass man didaktisch-methodische Prinzipien nicht ohne weiteres im Rahmen empirischer Unterrichtsforschung als Checkliste für die Bestimmung von Unterrichtsqualität verwenden kann. Obwohl der Gegenstandsbereich von Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung derselbe ist, ist der Rahmen der Didaktik weiter gefasst, da in sie auch etwa Überlegungen zum Menschenbild und zur Funktion von Schule in der Gesellschaft eingehen (Terhart 2009: 158).

In der Schulpädagogik existieren unterschiedliche Listen von Unterrichtsprinzipien. Wiater (2014) bspw. unterscheidet zwischen

fundierenden und regulierenden Unterrichtsprinzipien. Als grundlegend für alle Fächer und Schulstufen sieht er Schülerorientierung, Sachorientierung und Handlungsorientierung an (Wiater 2014: 8–14); folgende Prinzipien erachtet er als den Unterricht regulierend: Selbsttätigkeit, Differenzierung/Individualisierung, Veranschaulichung, Motivierung, Ganzheit, Zielorientierung/Zielverständigung, Strukturierung, Ergebnissicherung/Nachhaltigkeit (ebd.: 15–100). In Kiel (2008) werden die Unterrichtsprinzipien Strukturierung, Motivation, Differenzierung, Veranschaulichung, Kreativitätsförderung und Übung diskutiert; wie man sieht, ergibt sich nur eine partielle Überschneidung mit den bei Wiater (2014) genannten. Weitere Übereinstimmungen bestehen mit den Bereichen der Unterrichtsqualität, wie sie Helmke (2009: 168 f.) beschreibt, der u. a. Klarheit und Strukturiertheit, Konsolidierung und Sicherung, Motivierung, Schülerorientierung, Umgang mit Heterogenität erörtert.

## 2. Fremdsprachendidaktische Konkretisierung

Für den Fremdsprachenunterricht gilt es zu überlegen, inwieweit die allgemeinen Unterrichtsprinzipien Gültigkeit besitzen, in welcher Weise sie für die Vermittlung von Sprache und Kultur konkretisiert werden müssen und ob zusätzliche didaktisch-methodische Prinzipien sachangemessen und erforderlich sind. Letzteres würde jedoch von der oben angeführten Definition abweichen, dass Unterrichtsprinzipien für alle Fächer gelten. Es ist unbestritten, dass es auch im Fremdsprachenunterricht um die drei großen Bereiche des Didaktischen Dreiecks geht, nämlich um Lehren, Lernen und den Lerngegenstand; diese Bereiche sind eingebettet in den schulischen und gesellschaftlichen Kontext des Unterrichts. Folglich ist klar, dass Unter-

richtsprinzipien sich unter Berücksichtigung des Umfelds auf die Verfahren des Lehrens, die Prozesse des Lernens und die angemessene Darbietung des Lernstoffs beziehen.

Die von Kiel (2008) und Wiater (2014) aufgeführten Prinzipien sind zweifelsohne auch für den heutigen Fremdsprachenunterricht von Bedeutung. Schüler-, Sach- und Handlungsorientierung bilden die Basis: Ein wirklicher Unterricht muss schüler- bzw. lernerorientiert sein, um Inhalte adressatengerecht zu vermitteln und dadurch anschlussfähige Lernprozesse zu ermöglichen. Desgleichen sind sachliche Korrektheit und Angemessenheit unabdingbar, was sich sowohl auf die sprachlichen als auch die kulturellen Inhalte des Fremdsprachenunterrichts und damit auch auf die Lehrerkompetenzen bezieht (vgl. Art. 65). Zentral für die Sprachvermittlung ist das Prinzip der Handlungsorientierung (so Bach & Timm 2003), da es nicht nur um deklaratives Wissen, sondern um den Erwerb funktionaler Kompetenzen geht, die bspw. in Aufgaben (vgl. Art. 68) oder Projekten (vgl. Art. 74) zur Festigung und Anwendung kommen. Seit der kommunikativen Wende steht der Kompetenzerwerb in der Zielsprache im Zentrum des Sprachunterrichts; die Kompetenzorientierung ist somit in den Sprachfächern bereits seit einiger Zeit Leitprinzip.

Die übrigen genannten Prinzipien lassen sich grob den Bereichen des Didaktischen Dreiecks zuordnen: So betrifft die Zielorientierung vor allem die Inhaltsebene des Unterrichts. Da sich die Ziele des Fremdsprachenunterrichts im Laufe der Zeit wandeln, wird dieses Unterrichtsprinzip jeweils anders konkretisiert. Zu den Unterrichtsprinzipien, die insbesondere Lehrertätigkeiten fokussieren, gehören Motivation bzw. Motivierung, Veranschaulichung, Strukturierung, Differenzierung und Nachhaltigkeit. Für das Lernen besonders relevant sind Selbsttätigkeit, Ganzheit und Übung. Das Unterrichtsprinzip der Passung, das als solches weder bei Kiel

(2008) noch bei Wiater (2014) erwähnt wird, beschreibt die Notwendigkeit, dass die Komplexität des Lehrstoffs, die Verfahren seiner Vermittlung, die Organisation der Lernaktivitäten den Voraussetzungen der (individuellen) Lernenden angepasst sind und umfasst damit sowohl Beziehungen zwischen Lernenden und Lerninhalten als auch solche zwischen Lernzielen und Methoden und Lernenden und Methoden. Insofern fließen in dieses didaktisch-methodische Prinzip Aspekte von Differenzierung, Individualisierung und Strukturierung ebenso ein wie solche der Motivierung.

### *3. Unterrichtsprinzipien des heutigen Sprachenunterrichts*

Für den Fremdsprachenunterricht werden aktuell neben der Kompetenz- und Handlungsorientierung implizit weitere fachspezifische Unterrichtsprinzipien vertreten. So galt in der direkten Methode gegen Ende des 19. Jahrhunderts und wiederum seit der audiolingualen Methode in den 1960er Jahren das Prinzip der Einsprachigkeit des Unterrichts, auch wenn sich dies in der Realität des Klassenzimmers nicht immer umsetzen ließ. Inzwischen ist die dogmatische Schärfe dieses Prinzips verblasst, nachdem in der fremdsprachendidaktischen Diskussion nicht nur die seit vielen Jahren geäußerten Argumente von Wolfgang Butzkamm (Butzkamm & Caldwell 2009) zunehmend Gehör finden, sondern auch das Übersetzen erneut gewürdigt wird (Cook 2010). Allerdings kommt den Erstsprachen im Klassenzimmer v. a. eine stützende Funktion zu, inzwischen jedoch auch wieder mit dem Ziel der direkten sprachlichen Kontrastierung, was lange verpönt war. Zudem hat die im Zuge von Mobilität und Globalisierung veränderte Zusammensetzung der Lernerpopulation zu der Erkenntnis geführt, dass die sprachlichen

Voraussetzungen der Lernenden, ihre Erst- und Herkunftssprachen sowie früher gelernte Sprachen viel stärker für den Unterricht nutzbar gemacht werden sollten. Die Berücksichtigung von (individueller) Mehrsprachigkeit, von sprachenübergreifendem und sprachenverbindendem Lernen ist für alle Sprachenfächer relevant: für Englisch erwächst daraus die Aufgabe, für das Sprachenlernen generell zu motivieren, Sprachlernstrategien zu vermitteln und somit Mehrsprachigkeit anzubahnen; für die romanischen Sprachen empfiehlt sich der Interkomprehensionsansatz (vgl. Art. 49). Dennoch ist weiterhin als Prinzip gültig, dass v. a. die Fremdsprache im Unterricht von den Lernenden so umfassend und intensiv wie möglich gebraucht werden sollte. Das hat zu einer Reihe von Entwicklungen in der fremdsprachlichen Unterrichtsmethodik geführt, die kommunikative Aufgabenstellungen (Klippel 2004), Rollenspiele, dramapädagogische Ansätze (vgl. Art. 75), Interaktion in Partnerarbeit oder Kleingruppen (vgl. Art. 72) und Projektarbeit (vgl. Art. 74) umfasst.

Im Zusammenhang mit dem Prinzip, den Lernenden im Unterricht Gelegenheit zu geben, die fremde Sprache im größtmöglichen Umfang einsetzen zu können, steht die Forderung danach, die Lehrersprechzeit so gering wie möglich zu halten. Dies ist darin begründet, dass dem Unterrichtsprinzip der Selbsttätigkeit heute generell viel Gewicht beigemessen wird, so dass der von der Lehrkraft dominierte Frontalunterricht (vgl. Art. 73), der im Fremdsprachenunterricht häufig praktiziert wird, reduziert werden sollte. Es ist klar: Je mehr die Lehrkraft spricht, desto weniger können die Lernenden sprechen. Dabei muss jedoch bedacht werden, dass die Lehrersprache neben den verwendeten Materialien und Medien einen wichtigen sprachlichen Input darstellt. Zudem liefert die Interaktion zwischen Lehrkraft und Lerngruppe adressatengenaue Erklärungen und

individualisiertes Feedback und sorgt somit für intensive Lerngelegenheiten. Eine ausgewogene Unterrichtsgestaltung, in der die unterschiedlichen Formen der sozialen Organisation (*classroom management*) sinnvoll und zielorientiert eingesetzt werden, erscheint didaktisch angemessen.

Ein anderes fremdsprachendidaktisches Unterrichtsprinzip besagt, dass aus Gründen der Motivation und mit Blick auf das Hauptlernziel des Fremdsprachenunterrichts möglichst authentische Sprache, Texte und Materialien zum Einsatz kommen sollten, um die Lernenden mit dem realen Sprachgebrauch (in den Zielkulturen) vertraut zu machen, auf den sie letztendlich vorbereitet werden. Die Forderung nach Authentizität entspringt der Annahme, dass v. a. die Begegnung mit der Realität lernwirksam ist – sei es die Auseinandersetzung mit „echter Sprache“ aus den bestehenden Korpora, sei es das Betrachten von Filmen oder Bildern aus der fremdsprachigen Welt oder das Bearbeiten von lebensnahen Aufgaben, die auf die Verwendung der gelernten Sprache in der Realität vorbereiten. Das Prinzip der Authentizität beeinflusst nicht nur die Unterrichtsplanung der Lehrkräfte, die solche Materialien ausfindig machen und im Unterricht umsetzen müssen, sondern auch die Gestaltung der Sprachlehrwerke, in die einerseits immer häufiger Auszüge aus Korpora und tatsächlich aus der Zielkultur stammende Texte aufgenommen werden und in denen andererseits zahlreiche authentisch scheinende Texte und Illustrationen zu finden sind. Die Abwägung zwischen authentischen und didaktischen bzw. didaktisierten Materialien muss auf der Basis von Ziel- und Lernerorientierung erfolgen. Authentische Materialien und Texte können wegen der ihnen innewohnenden sprachlichen und/oder kulturellen Komplexität die Lernenden eher entmutigen oder von ihnen nur sehr oberflächlich verstanden werden; sie können aber auch

durch diese Herausforderungen anregen und das weitere sprachliche und kulturelle Lernen nachhaltig fördern. Es bleibt die grundsätzliche Frage, ob es nicht gerade Aufgabe der Schule und des Unterrichts ist, die Realität – im Fremdsprachenunterricht ist das die zu lernende Sprache – so (didaktisch) aufzubereiten, dass sie möglichst zugänglich und effektiv lernbar wird (vgl. dazu Widdowson 2003: 179).

Nicht alle der in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts gegenwärtig kursierenden didaktisch-methodischen Empfehlungen basieren auf theoretisch begründeten Konzepten. Auch die Ergebnisse empirischer Forschung führen zu Handlungsempfehlungen. Wie bereits für das Prinzip der Einsprachigkeit gezeigt wurde, besitzen didaktisch-methodische Prinzipien keine zeitlich unbegrenzte Gültigkeit, da sich die Bedingungen für Unterricht ändern und frühere Annahmen durch neue Forschungsergebnisse revidiert werden müssen. Man denke etwa an die Art der mündlichen Fehlerkorrektur, wobei die früher empfohlenen *recasts* (Umformulierungen) sich letztlich als wenig lernwirksam erwiesen haben (Ellis 2012: 148), oder an den Nutzen extensiven Lesens für den impliziten Wortschatzerwerb. Und schließlich gibt es in der Sprachlehrerschaft verbreitete subjektive Theorien, die Lehrerhandeln beeinflussen und die sich selbst dann noch halten, wenn sie die Forschung längst widerlegt hat. Ob man jedoch diese subjektiven Theorien als Unterrichtsprinzipien bezeichnen kann, selbst dann, wenn sie von sehr vielen Lehrpersonen geteilt werden, ist fraglich, denn sie gründen zwar auf Erfahrungen und individuellem Wissen, nicht jedoch auf fremdsprachendidaktischen Theorien oder Forschungsergebnissen. Das Fazit von Ellis (2012: 341–348) zu den gegenwärtig als gesichert anzusehenden Resultaten der Sprachlernforschung, auf denen Empfehlungen an die Lehrkräfte basieren können, fällt bescheiden aus: mehr Auf-

merksamkeit für den Diskurs im Sprachunterricht, Berücksichtigung von *form and meaning*, Lenkung der Aufmerksamkeit der Lernenden auf die zu lernende sprachliche Form.

#### 4. Aspekte der Generierung und Abwägung von Unterrichtsprinzipien

Theoretische, historische und empirische Forschung liefern die Grundlagen für sinnvolle didaktisch-methodische Prinzipien. Aus der langen historischen Entwicklung des Sprachenlernens und -unterrichtens arbeitet Stern (1983: 505–507) drei Dimensionen von Lehroptionen für den Fremdsprachenunterricht heraus, die zu allen Zeiten von Relevanz waren: „*crosslingual* ↔ *intralingual*; *objective* ↔ *subjective*; *explicit* ↔ *implicit*“. Die erste Dimension betrifft die Rolle der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht, die entweder zum Vergleich herangezogen und bewusst eingesetzt (= *crosslingual*) oder vermieden werden kann (= *intralingual*). Die zweite Dimension bezieht sich auf die Vermittlung des sprachlichen Systems in seiner Regelmäßigkeit (= *objective*) und in seiner Funktion als individuelles Kommunikationsmittel (= *subjective*); in der dritten Dimension versteht Stern unter *explicit* den Einsatz kognitiverer Verfahren, die Sprachstrukturen bewusst machen, während *implicit* stärker spielerische und andere aufgabenbasierte Methoden meint, in denen Sprache nebenbei gelernt wird. Wenn man die Dimensionen nicht als Dichotomien versteht, sondern als Endpunkte von Skalen, dann ergeben sich vielfältige Möglichkeiten für situationsangemessene Lehrstrategien, die alle Elemente in bestimmter Mischung verbinden.

Je mehr unterschiedliche Unterrichtsprinzipien als beachtenswert angesehen werden, desto wahrscheinlicher wird es, dass einzelne Empfehlungen miteinander in Konflikt ge-

raten. So mögen authentische Texte dem Prinzip der Motivierung und der Veranschaulichung genügen, nicht jedoch denen der Passung und Differenzierung oder Individualisierung (vgl. Art. 76). Es stellt sich also die Frage nach der Gewichtung von didaktisch-methodischen Prinzipien. Diese muss kontextabhängig geschehen und die Perspektiven der Lehrenden und Lernenden unter Beachtung des Lehr-/Lernziels berücksichtigen. Gerade weil die Bedingungen für den Sprachunterricht so verschieden sein können, ist nicht zu erwarten, dass man dauerhaft und ubiquitär gültige Prinzipien festschreiben kann, ebenso wenig, wie es die beste Unterrichtsmethode für Sprachen geben kann (vgl. Art. 67). Die Priorisierung bestimmter Prinzipien – gegenwärtig etwa Kompetenzorientierung und Differenzierung – erfolgt nicht nur aus fachlichen, sondern auch aus bildungspolitischen Gründen. Wenn heute weltweit die Forderung nach Inklusion besteht und man von einer großen Heterogenität der Lerngruppen ausgehen muss, steigt die Bedeutung binnendifferenzierender Maßnahmen auf der Basis von sorgfältiger Diagnose individueller Lernvoraussetzungen und Lernstände. Es ist dann die Aufgabe der Lehrkräfte, in Kenntnis ihrer Lernenden diejenigen Unterrichtsprinzipien und Lehrstrategien verstärkt anzuwenden, die im Hinblick auf die gesetzten Ziele einen möglichst lernertragreichen und wirkungsvollen Sprachunterricht ermöglichen.

### Literatur

- Bach, G. / Timm, J.-P., Hrsg. (2003): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen.
- Butzkamm, W. / Caldwell, J. A. W. (2009): *The bilingual reform. A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen.

- Cook, G. (2010): *Translation in language teaching – an argument for reassessment*. Oxford.
- Ellis, R. (2012): *Language teaching research and language pedagogy*. Oxford.
- Helmke, A. (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Stuttgart.
- Jank, W. / Meyer, H. (2002): *Didaktische Modelle*. 11. Aufl., Berlin.
- Kiel, E., Hrsg. (2008): *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*. Bad Heilbrunn.
- Klippel, F. (2004): *Keep talking*. 22. Aufl., Cambridge.
- Kron, F. W. (1993): *Grundwissen Didaktik*. München.
- Stern, H. H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford.
- Terhart, E. (2009): *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Wiater, W. (2014): *Unterrichtsprinzipien*. 6. überarb. Aufl. Donauwörth.
- Widdowson, H. G. (2003): *Defining issues in English language teaching*. Oxford.

Friederike Klippel

## 67. Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick

### 1. Begrifflichkeit

Vermittlungsmethoden (von lateinisch-griechisch *methodus / méthodos*: „der Weg auf ein Ziel hin“) sind Wege, die eine Lehrkraft beschreitet, Inhalte im Fremdsprachenunterricht zu behandeln und damit bestimmte Ziele zu erreichen. Knapp gefasst bildet eine Vermittlungsmethode die Antwort auf die Frage, wie Lehren und Lernen organisiert wird.

Eine wissenschaftlich begründete, für den unterrichtlichen Kontext relevante Methode

Eva Burwitz-Melzer / Grit Mehlhorn / Claudia Riemer /  
Karl-Richard Bausch / Hans-Jürgen Krumm (Hg.)

# **Handbuch Fremdsprachenunterricht**

6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage

A. Francke Verlag Tübingen