

1139 103. Unterrichtsplanung

- 1140 1. Der Stellenwert der Unterrichtsplanung
- 1141 2. Anforderungen an die Unterrichtsplanung
- 1142 3. Modelle der Unterrichtsplanung
- 1143 4. Literatur in Auswahl

1144 1. Der Stellenwert der Unterrichtsplanung

1145 Effektiver Fremdsprachenunterricht bedarf guter Planung – eine solche Forderung an
1146 den Anfang dieser Ausführungen zu stellen, erscheint überflüssig. Wendet man sich je-
1147 doch der gegenwärtigen Diskussion im Bereich der Qualitätsentwicklung und -sicherung
1148 im Fremdsprachenunterricht zu, so ist es schwierig, dieser eine einheitliche Definition
1149 von (gutem) Unterricht zu entnehmen. Jegliche Planung ist abhängig vom Verständnis
1150 von einem effektiven Fremdsprachenunterricht, daher wird im Folgenden (Fremdspra-
1151 chen-) Unterricht als gezielte, geplante und systematische Vermittlung von Wissen, Fä-
1152 higkeiten und praktischem Können verstanden. Die Unterrichtssituationen sind sowohl
1153 durch den oder die Lehrenden als auch durch die vermittelte Sache (Wissen, Fähigkeiten,
1154 Können) gekennzeichnet, wobei der Lehrende nicht immer eine anwesende Person sein
1155 muss, Medien und Informationssysteme können seine Funktion (teilweise) übernehmen
1156 (vgl. Art. 136). Für den Unterricht spielen voneinander abhängige Faktoren eine Rolle,
1157 z. B. die fachlichen und überfachlichen Unterrichtsziele, die Unterrichtsplanung, die an-
1158 gewandte Methodik/Didaktik sowie die soziale Situation der Lehrenden und Lernenden.
1159 Auch die Art der Bildungsinstitution und deren Träger ist entscheidend für den Unter-
1160 richt (vgl. Art. 101; 102).

1161 Die Unterrichtsplanung des fremdsprachigen Deutschunterrichts ist von der jeweili-
1162 gen Schülerpopulation abhängig. Schüler in anderen Ländern, deren Muttersprache nicht
1163 Deutsch ist, werden nach den Prinzipien des Deutsch als Fremdspracheunterrichts unter-
1164 richtet (vgl. Art. 104); in Deutschland, Österreich oder in der Schweiz lebende Nicht-
1165 Muttersprachler (z. B. mit Migrationshintergrund), die auch im Alltag mit der deutschen
1166 Sprache konfrontiert sind, erhalten dagegen Deutsch als Zweitsprache- Unterricht (vgl.
1167 Art. 119).

1168 Effektive Unterrichtsplanung bezieht sich in der Regel nicht auf die Einzelstunde,
1169 sondern auf den übergeordneten Zusammenhang in einer (lehrwerkorientierten) Unter-
1170 richtseinheit/-sequenz, einem Projekt oder einer Unterrichtsreihe (Otto 1998). Die länger-
1171 fristige Konzeption spielt hier eine Rolle; der Einzelstunde wird ein besonderer Stellen-
1172 wert im Gesamtzusammenhang eingeräumt, sie wird jedoch der gesamten Unterrichtsein-
1173 heit zugeordnet.

1174 Professionell durchgeführte Unterrichtsplanung stellt hohe Ansprüche an den Lehrer,
1175 der Organisation und Verlauf einer Stunde antizipiert, den Blick auf die Lernziele, das
1176 Lehrer- und Schülerverhalten nicht verliert und mögliche Planungsabweichungen einkal-
1177 kuliert (vgl. Art. 148). Die Planung kann verstärkt nach der Progression sprachlicher
1178 Mittel ausgerichtet werden, indem Wortschatz, Redewendungen oder sogar Diskursstra-
1179 tegien, die für die angemessene sprachliche Bewältigung einer (Unterrichts-) Situation

notwendig sind, den geplanten Ablauf der Unterrichtseinheit bestimmen. Die zur Verfügung stehende Zeit spielt eine wesentliche Rolle. Weiterhin beeinflusst der verbindliche Lehrplan die Unterrichtsvorbereitung, in dem die Lernziele genauer definiert werden. Im Zeitalter der Standardisierung und der obligatorischen Vergleichsarbeiten hat sich der Einfluss von Lehrplänen, Curricula, Bildungsstandards und Prüfungen, die die Unterrichtsplanung mitbestimmen, erheblich verstärkt (vgl. Art. 102).

Da für den DaF-Unterricht für Erwachsene differenzierte Lehrpläne selten existieren, wird die Unterrichtsplanung vielfach durch die Lehrwerke beeinflusst. Lektionen des verwendeten Lehrwerks bedürfen einer kritischen Analyse bezüglich der Relevanz der Inhalte für spezifische Lerngruppen (vgl. Art. 137). Dass Lehrwerke beanspruchen, nach dem neusten Stand der Didaktik und Methodik des Faches konzipiert und gestaltet zu sein und in ihrer Aufmachung attraktiv sind, bedeutet nicht, dass sie in jedem Land bzw. in jeder Region ohne Adaption einsetzbar seien, denn importierte Lehrwerke müssen ebenso wie Arbeitsformen und Lehrstile an länderspezifische und regionale Unterrichtsbedingungen angepasst und weiter entwickelt werden (Bimmel, Kast und Neuner 2003). Die Bereitstellung eines binnendifferenzierenden Angebots für unterschiedliche Lernertypen zieht die Entwicklung alternativer Aufgaben, Übungen und Verstehenshilfen zu einzelnen Lehrwerkslektionen nach sich. Bei einer sich eng an einem Lehrwerk orientierenden Unterrichtsplanung empfiehlt sich die Anlegung von Materialsammlungen zu den Themen wie Schule, Freizeit, Freunde, Familie, Tiere und Reisen, die zum Standardrepertoire von Lehrbüchern gehören. Ein solches Dossier kann im weiteren Verlauf der Unterrichtsplanung für verschiedene Klassen, Kurse oder Jahrgangsstufen ständig erweitert und mit ihm eine größere Flexibilität und Schülerzentrierung der Unterrichtsplanung erreicht werden (Wicke 1993). Unterrichtsplanung bezieht die Voraussetzungen einer Klasse oder Lerngruppe ein und berücksichtigt Determinanten, zu denen das Vorwissen, insbesondere die von den Lernenden mitgebrachten Sprachen und Sprachlernerfahrungen, aber auch ihre Interessen und Bedürfnisse gehören.

Neue elektronische Medien ermöglichen Phasen des selbständigen und eigenverantwortlichen Selbststudiums oder der Recherche ohne ständige Hilfestellung durch den Lehrer. Allerdings bedarf es der intensiven begleitenden Schulung und Betreuung der Lerner im Einsatz der Medien, bis der Unterricht (teilweise) in den virtuellen Raum verlagert werden kann (Schneider 2005; auch Art. 138).

2. Anforderungen an die Unterrichtsplanung

Nach Meyer muss die Planung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts u. a. folgenden Anforderungen genügen:

- Die Planung orientiert sich an einem lernförderlichen Ambiente, in dem die Schüler Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen und sich angstfrei äußern. Zum Ambiente gehört z. B., dass Schüler Lernplakate zu im Unterricht behandelten Themen erstellen und diese als visuelle Hilfen im Klassenzimmer aushängen. Hilfsmittel (Wörterbücher, Grammatiken usw.) erleichtern selbständige und offene Unterrichtsformen.
- Die Unterrichtsplanung muss klar strukturiert, Lerngegenstand und intendierter Lernprozess bzw. Lernschritte inklusive Alternativen müssen skizziert und den Schü-

- 1223 lern transparent gemacht werden. Eine Grammatikstunde lässt sich geradlinig planen,
1224 indem der Konfrontation der Lerngruppe mit einem grammatischen Phänomen ange-
1225 messen Übungszeit nachgeordnet wird, bevor die zielgerechte Anwendung im situati-
1226 ven Kontext sichert, dass das Erlernete in das sprachliche Repertoire der Schüler auf-
1227 genommen wird. Unterrichtseinheiten transparent zu planen, in denen die Diskursfä-
1228 higkeit der Schüler im Mittelpunkt der Arbeit steht, ist wesentlich schwerer.
- 1229 – Die Planung sichert den Lernern in einer bestimmten Zeit die Erreichung gewünschter
1230 und notwendiger Ergebnisse sowie für den weiteren Lernprozess notwendige Erfolgs-
1231 rückmeldungen. Die angemessene Planung fördert das sprachliche Handeln der Schü-
1232 ler im fremdsprachigen Deutschunterricht in sinnvollen Situationen; die Inhalte des
1233 Unterrichts sind für die Gegenwart und Zukunft der Schüler bedeutsam (Bartnitzky
1234 1991). Ausgewählte Themen, Texte und Inhalte überschreiten das sprachliche Niveau
1235 der Lerngruppe nicht bedeutend, um eine erfolgreiche Dekodierung und Auseinander-
1236 setzung mit den verwendeten Texten und mit der jeweiligen Aufgabenstellung zu ga-
1237 rantieren.
 - 1238 – Gute Unterrichtsplanung bietet den Fremdsprachenlernern eine effektive Lernzeit
1239 und einen hohen Sprechanteil in Schüler–Schülergesprächen.
 - 1240 – Aufgabenstellungen sind verständlich und eindeutig; sie ermöglichen Problem lösen-
1241 des Denken, die Kommunikation der Schüler untereinander sowie das Aushandeln
1242 von Bedeutung.
 - 1243 – Unterschiedlichen Lernertypen bietet Methodenvielfalt alternative Bearbeitungs- und
1244 Lösungsmöglichkeiten.
 - 1245 – Binnendifferenzierende Maßnahmen ermöglichen die individuelle und die kollektive
1246 sprachliche Förderung der Schüler. Dabei berücksichtigt die Planung die Erreichung
1247 subjektiver Bedürfnisse der Lerner, andererseits konzentriert sie sich auf das gemein-
1248 same Sprachwachstum der Lerngruppe (Meyer 2003).
- 1249 Unterrichtsplanung ist ein elementarer Bestandteil der Arbeit des Fremdsprachenlehrers,
1250 der den möglichen Ablauf seines Unterrichts drehbuchartig konzipiert, sich jedoch der
1251 Imponderabilien bewusst ist, die ggf. eine Änderung des Konzeptes nach sich ziehen. Die
1252 Erreichung von curricular festgeschriebenen Lernzielen lassen alternative und von der
1253 eigentlichen Planung abweichende Verfahren zu.
- 1254 Zurzeit stattfindende Veränderungen haben Auswirkungen auf die andragogischen,
1255 methodisch-didaktischen Qualitäten und Kompetenzen der einzelnen Schule, wie aus
1256 dem Schaubild ersichtlich wird, das von von Hans Eberhard Piepho für das Handbuch
1257 erstellt und aufgrund seiner noch vorhandenen Aktualität lediglich ergänzt wurde (Pie-
1258 pho 2001).
- 1259 Im pädagogischen Qualitätsmanagement begreifen sich Lehrende als Team, das den
1260 Deutschunterricht und die mit diesem verbundene Erziehung gemeinsam konzipiert; der
1261 eigene Unterricht wird deprivatisiert und in einem reflektierenden Dialog geplant (Höfer
1262 2006). Die Bildung professioneller Lerngemeinschaften / Didaktischer Werkstätten er-
1263 leichtert die gemeinsame Planung des Unterrichts ebenso wie den reflektieren Blick auf
1264 Unterrichtstraditionen. Überlieferte, d. h. tradierte, aber auch gegenwärtige Erkenntnisse
1265 der Fremdsprachendidaktik werden in die Unterrichtsplanung einbezogen und für die
1266 eigene Praxis interpretiert (Debiasi 2004; Art. 105). In professionellen Lerngemeinschaf-
1267 ten zum fächerübergreifenden Unterricht mitarbeitende Lehrer sind zur Veränderung
1268 oder Bereicherung ihres Unterrichts motiviert, da die Planung Ihnen nützt bzw. eine
1269 Verbesserung der eigenen Unterrichtsqualität erreicht wird.



Abb. 103: Funk (vgl. Piepho 2001: 836)

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Art. 91) plädiert für die fächerübergreifende gemeinsame Planung von Unterricht durch die Fachkonferenzen aller Sprachen. Sprachenübergreifende Projekte sind Bestandteil des alltäglichen Unterrichts; die Schüler werden als Partner in den Planungsprozess einbezogen (Hufeisen und Lutjeharms 2005). Das Verstehen, das Akzeptieren und das Interesse an der Andersartigkeit der Anderen über nationale, sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg ist ein erklärtes Ziel. Curricula, Rahmenlehr- und Stoffverteilungspläne fordern einen genuin fächerübergreifenden bilingualen Sach-Fachunterricht z. B. zusammen mit Kunst und Musik. Im Rahmen von CLILiG (Content and Language Integrated Learning in German) wurden bereits neue Module konzipiert, die in der schulischen Praxis erprobt wurden (Wicke 2000; auch Art. 116).

Die Überprüfung der Angemessenheit der Planung bzw. deren Nachhaltigkeit wird durch ein Supervisionssystem erleichtert, das kritischen Freunden die Teilnahme am Unterricht einzelner Lehrer und dessen gemeinsame Besprechung ermöglicht. Die Ziele der gemeinsamen Planung und Unterrichtsbeobachtung / Supervision werden geklärt, indem die gegenseitige Beratung im Mittelpunkt der Arbeit steht, nicht aber die Bewertung (Ziebell 2002).

3. Modelle der Unterrichtsplanung

Grundsätzlich müssen die Parameter der Planung und Durchführung von Unterricht verschoben werden. In vielen Ländern hat der Fremdsprachenunterricht in der Nachfolge des Lateinunterrichts noch eine Selektionsfunktion, indem heterogene Gruppen im Rahmen einer linearen Planung mit einem Bildungsanspruch konfrontiert werden, der von allen Schülern im gleichen Zeitraum annähernd gleiche Lernzuwächse erwartet, die ein

bestimmtes einheitliches Lernergebnis garantieren. Abweichungen nach oben werden honoriert, Abweichungen nach unten sanktioniert, indem der erfolgreiche Abschluss nicht erteilt wird. Individuelle Förderung ist in Planung und Unterricht nur ansatzweise vorgesehen. Angesichts der zunehmenden Heterogenität der Lernenden muss die Bereitschaft der Lehrer vorhanden sein, sich schon bei der Unterrichtsplanung verstärkt um die Chancengleichheit aller Lernenden zu kümmern (Schweizerische Konferenz u. a. 2007).

Ein hermeneutischer Ansatz kalkuliert individuelles unterschiedliches Herangehen an einen Text oder eine Aufgabe ein, genauso wie er unterschiedliche Bearbeitungstechniken und -fertigkeiten der Lerner toleriert. Die persönliche Lernbiographie, der subjektive Entwicklungsstand und bereits vorhandene Sprachkompetenzen des Lernalters sind Anhaltspunkte dafür, ob es ein Schüler vorzieht, kognitiv, affektiv oder intuitiv zu lernen. Es darf nicht unerwähnt bleiben, dass Schüler in vielen postsozialistischen Ländern (immer noch) einen lehrerzentrierten Fremdsprachenunterricht bevorzugen, von dem sie klare Arbeitsaufträge und ein gewisses Lernpensum erwarten (Piepho 2001: 837). Die *Aufgabe* wird als pädagogischer Arbeitsauftrag verstanden, der den Schülern die selbstständige, zielgerichtete (fremdsprachliche) Erarbeitung von Inhalten, Fragen und Problemen ermöglicht (vgl. Art. 130). Von einer methodisch-didaktisch schlüssigen Aufgabe gehen Impulse aus, die den Schüler zum Verstehenwollen motivieren und ihm helfen, das Verstehen und Behalten von Lernstoff zu trainieren. Dieser Aspekt lässt sich durch die Kombination mit einer *Übung* verstärken, einer Lernaktivität zur Anwendung, Wiederholung und Festigung sprachlicher Aspekte mit dem Ziel des Ausbaus von Erlerntem. Die Routinisierung in der Sprachverwendung erfolgt nicht durch isolierte Einschleifübungen wie den Pattern Drill, sondern durch Üben in interessanten und vor allen Dingen auch kommunikativ relevanten (simulierten) Situationen. Sprachliche Phänomene lassen sich jedoch auch isoliert behandeln. Für den DaF-Unterricht ist die *Verstehenshilfe* wichtig, die als zusätzlicher Impuls zu einem Text dem besseren Verständnis von (sprachlichen) Zusammenhängen dient. Illustrationen, Worterklärungen und Kommentare, aber auch Markierungen in einem Text sind z. B. (vor-) entlastende Hilfen.

Für die Unterrichtsplanung bieten sich verschiedene Raster zur Vorstrukturierung des Unterrichts an. Der von Bimmel vorgeschlagene und leicht modifizierte Raster betont den Zeitfaktor der Planung, wobei das Schema eine Orientierungshilfe ist, an die man sich nicht sklavisches halten muss (Bimmel 2003: 55):

Zeit	Lernaktivität	Sozialform	Material	Medien/ Hilfsmittel	Aktivitäten des Lehrers	Aktivitäten der Schüler
1.						
2.						
3.						

Abb. 103.2: Bimmel 2003: 55

Piepho favorisiert ein auf die Inhalte ausgerichtetes Planungsschema (Piepho 2001: 838–839):

Phase:	Intention/Inhalt:	Maßnahme:	Sozialform:	
Begrüßung				1333
Einstieg ins Thema				1334
Organisation des Vorwissens				1335
Hypothesen zu Sinn und Botschaft der Lektion/ Unterrichtseinheit				1336
Aufgabengelenktes Entdecken und Erschließen				1337 1338 1339
Prüfung, Vergleich, Vertiefung und Verknüpfung neuen Wissens				1340 1341
Anwendung und Ausformulierung des Erkannten und Gelernten				1342 1343
Redaktion und Veröffentlichung				1344 1345
Einschätzung des Lerngewinns und Zuwachses				1346 1347 1348

Abb. 103.3; Piepho 2001: 838–839

1349

Die Planung kann jedoch auch – z. B. mit Hilfe des folgenden Schemas – die Reflexion über die Zielsetzung des Unterrichtsvorhabens einbeziehen:

1350

1351

Lernvoraussetzungen – Gruppengröße – Soziokulturelle Informationen – Kenntnisse über die Klasse, den Kurs oder einzelne Schüler – Interessen, Vorkenntnisse/Fähigkeiten/ Kompetenzen der Schüler	Wer?		1352 1353 1354 1355 1356 1357 1358 1359
Sachanalytische Überlegungen – Fachspezifischer Unterrichtsgegenstand – Richtlinienbezug	Was?		1360 1361 1362 1363
Methodische Überlegungen – Methoden – Medien – Verlauf – Sozialformen – Differenzierung	Wie?		1364 1365 1366 1367 1368 1369 1370
Didaktische Überlegungen – Aktualität der Inhalte, des Materials – Bedeutung – Fachliche Relevanz – Bedeutung von Material und Methodik für die Schüler	Warum? Wozu? Ziel		1371 1372 1373 1374 1375 1376 1377 1378 1379

Abb. 103.4.

1380

1381 Es bleibt dem Lehrer überlassen, welches Raster er für seine Unterrichtsplanung
 1382 verwendet – erfahrene Routiniers werden sich für weniger umfassende Vorbereitungen
 1383 entscheiden, da sie sich in ihren Berufsjahren ein Repertoire erworben haben, das es
 1384 ihnen erlaubt, Verläufe in Stichwörtern zu planen – Berufsanfänger dagegen werden auf
 1385 eine umfassende und detaillierte Planung nicht verzichten. Wichtig ist, dass die
 1386 Unterrichtsplanung in Schriftform ermöglicht, Risiken bereits vor dem eigentlichen
 1387 Unterricht zu erkennen, so dass das Risiko des Scheiterns auf ein Minimum reduziert
 1388 werden kann.

1389 4. Literatur in Auswahl

- 1390 Bartnitzky, Horst und Ulrich Hecker (Hg.)
 1391 1991 *Deutsch – Werkstatt, handlungsbezogener Deutschunterricht in der Sek. I, Konzepte, Bei-*
 1392 *spiele, Tipps*, Duisburg: Neue Deutsche Schule.
- 1393 Bimmel, Peter, Bernd Kast und Gerd Neuner
 1394 2003 *Deutschunterricht planen, Arbeit mit Lehrwerkslektionen*, Fernstudieneinheit 18. In:
 1395 *Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als*
 1396 *Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- 1397 Debiasi, Verena und Dorothea Gasser
 1398 2004 *Werkstatt als hermeneutischer Dialog – ein Bericht*. Klagenfurt: DRAVA.
- 1399 Halinen, Irmeli
 1400 2008 *Der Lehrplan der Gemeinschaftsschule*. In: ●● (Hg.), *Jenseits von PISA, Finnlands*
 1401 *Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen*, 99–122. Berlin: BWV – Berliner Wissen-
 1402 *schaftsverlag*.
- 1403 Höfer, Christoph und Petra Madelung
 1404 2006 *Lehren und Lernen für die Zukunft, Unterrichtsentwicklung in selbständigen Schulen*. Trois-
 1405 *dorf: Bildungsverlag EINS*.
- 1406 Hufeisen, Britta und Madeline Lutjeharms (Hg.)
 1407 2005 *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. In: ●●
 1408 (Hg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- 1409 Meyer, Hilbert
 1410 2003 *Zehn Merkmale guten Unterrichts*. *PÄDAGOGIK* 10: 36–43 Weinheim: Beltz.
- 1411 OPEKO, Staatliches Fortbildungsinstitut für Bildungswesen
 1412 2005–2007 *CLILiG – Erhebungsstudie State of the Art und Entwicklungspotential in Europa*.
 1413 *Projekt zur Erhebung und Förderung des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL)*
 1414 *auf Deutsch*. <http://www.opeko.fi/clilig/projekt.htm>
- 1415 Otto, Gunter
 1416 1998 *Unterricht vorbereiten und planen*. In: Werner Heisterberg u. a. (Hg.): *Arbeitsplatz Schule:*
 1417 *Ansprüche, Widersprüche, Herausforderungen*, Jahreshft XVI,12–15. Seelze: Friedrich-
 1418 *Verlag*.
- 1419 Piepho, Hans-Eberhardt
 1420 2001 *Verfahren der Unterrichtsplanung*. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gerd Henrici und
 1421 *Hans-Jürgen Krumm (Hg.), Deutsch als Fremdsprache, Ein internationales Handbuch*,
 1422 *835–840. Bd. ●. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2)*.
 1423 *Berlin/New York: de Gruyter*.
- 1424 Schneider, Susanne
 1425 2005 *Sprachenlernende Digital betreuen*. *Fremdsprache Deutsch: Lust auf Internet*: 42–46.
- 1426 Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK Schweiz), des Bundesminis-
 1427 *teriums für Bildung, Wissenschaft und Kunst (BMBWK, Österreich) und der Bund-Länder-Kom-*
 1428 *mission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK, Deutschland) (Hg.)*

2007	<i>Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz. Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft.</i> Innsbruck.	1429
		1430
Wicke, Rainer E.		1431
2000	<i>Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung.</i> München: iudicium	1432
		1433
Wicke, Rainer E.		1434
1993	<i>Aktive Schüler lernen besser.</i> Stuttgart: Klett.	1435
Ziebell, Barbara		1436
2002	<i>Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten.</i> (Fernstudieneinheit 32). Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache München: Langenscheidt.	1437
		1438
		1439
	<i>Rainer E. Wicke, ● (●)</i>	1440

104. Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht

1441

1442

1. Fachgeschichtliche Anmerkungen: Das Ende der „großen“ Methodenkonzepte	1443
2. Die Ebene der methodischen Modelle	1444
3. Die Ebene der Modelle und Unterrichtsszenarien	1445
4. Literatur in Auswahl	1446

Wie viel Theorie braucht der Sprachunterricht? Die Tatsache, dass einerseits alle Menschen ohne theoretische Hilfe eine erste Sprache gelernt und viele Menschen mit wenig oder keiner theoretischen Ausbildung eine fremde Sprache lehren, dass andererseits Vorschläge aus der Wissenschaft im konkreten Unterricht nicht immer praktikabel erschienen, hat bei vielen Lehrkräften eine grundsätzliche Skepsis gegenüber Theorien zum Spracherwerb hinterlassen. So hat David Little beobachtet:

1447

1448

1449

1450

1451

1452

Sprachlehrende sind notorisch feindselig gegenüber theoretischen Diskussionen, offensichtlich in der Annahme, dass diese Praktikern in der Klasse nichts zu bieten haben. Viele (englischsprachige, H. F.) Handbücher für den Sprachunterricht verstärken dieses Vorurteil, in dem sie Sammlungen praktischer Tipps ohne jeden theoretischen Rahmen anbieten. Aber wenn wir keine Theorie haben, haben wir keine Möglichkeit, von der Ebene des Einzelbeispiels auf die Ebene des generellen Prinzips zu kommen. Das heißt nicht, dass Sprachlehrende Theoretiker werden sollen. Es heißt aber, dass sie Prinzipien erkennen sollten, auf denen ihr Handeln beruht. Ansonsten kommt jede Diskussion über Erfolge und Misserfolge im Sprachunterricht nicht über die Ebene von Anekdoten, Zustimmung und Gegenrede hinaus. (Little 1994: 118, Übersetzg. H. F.).

1453

1454

1455

1456

1457

1458

1459

1460

1461

1462

1463

Um diese Prinzipien soll es im folgenden Beitrag gehen.

1464