

Wendepunkte in der Fremd- sprachenlehr- und -lernforschung

Teil 2

**Wende?
Wenden!**



unipress

Fields of Linguistics – Aktuelle Fragestellungen und Herausforderungen

Band 4

Herausgegeben von

Joanna Szczęk, Anna Dargiewicz

und Mariusz Jakosz

Advisory Board:

Marisol Benito Rey (Autonome Universität Madrid, Spanien), Maria Biskup (Universität Warschau, Polen), Anna Chita (Nationale und Kapodistrian-Universität Athen, Griechenland), Martine Dalmas (Universität Sorbonne Paris, Frankreich), Jarochna Dąbrowska-Burkhardt (Universität Zielona Góra, Polen), Peter Ernst (Universität Wien, Österreich), Csaba Földes (Universität Erfurt, Deutschland), Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska (Universität Łódź, Polen), Małgorzata Guławska-Gawkowska (Universität Warschau, Polen), Anna Jaroszevska (Universität Warschau, Polen), Sabine E. Koesters Gensini (Universität La Sapienza in Rom, Italien), Renate Link (Technische Hochschule Aschaffenburg, Deutschland), Magdalena Lisiecka-Czop (Universität Stettin, Polen), Heinz-Helmut Lüger (Universität Koblenz-Landau, Deutschland), Jacek Makowski (Universität Łódź, Polen), Simon Meier-Vieracker (Technische Universität Dresden, Deutschland), Carmen Mellado Blanco (Universität Santiago de Compostela, Spanien), Daniela Pelka (Universität Oppeln, Polen), Joanna Pędzisz (Maria-Curie-Skłodowska-Universität Lublin, Polen), Georg Schuppener (Universität Leipzig, Deutschland / Universität der Hl. Kyrill und Method in Trnava, Slowakei), Anna Sulikowska (Universität Stettin, Polen), Janusz Taborek (Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań, Polen), Joanna Targońska (Warmia und Mazury-Universität Olsztyn, Polen), Claudia Wich-Reif (Universität Bonn, Deutschland), Mariola Wierzbicka (Universität Rzeszów, Polen), Beatrice Wilke (Universität Salerno, Italien)

Die Bände dieser Reihe sind peer-reviewed.

Joanna Targońska / Mariusz Jakosz (Hg.)

Wendepunkte in der Fremd- sprachenlehr- und -lernforschung

Teil 2

V&R unipress



UNIWERSYTET
WARMIŃSKO-MAZURSKI
W OLSZTYNIE



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://dnb.de> abrufbar.

Diese Publikation wurde von der Warmia und Mazury-Universität in Olsztyn und
von der Schlesischen Universität in Katowice finanziell unterstützt.

Gutachter:innen: Univ.-Prof. Dr. habil. Małgorzata Bielicka (Adam-Mickiewicz-Universität
Poznań), Univ.-Prof. Dr. habil. Felicja Księżyk (Universität Oppeln), Univ.-Prof. Dr. habil. Krystyna
Mihułka (Universität Rzeszów), Univ.-Prof. Dr. habil. Renata Nadobnik (Jakob-von-Paradies-
Akademie Gorzów Wielkopolski), Univ.-Prof. Dr. habil. Krzysztof Nerlicki (Universität Stettin),
Univ.-Prof. Dr. habil. Agnieszka Pawłowska-Balcerska (Adam-Mickiewicz-Universität Poznań),
Prof. Dr. habil. Joanna Szczek (Universität Wrocław), Prof. Dr. Beatrice Wilke (Universität Salerno),
Jun.-Prof. Dr. Nadja Wulff (Pädagogische Hochschule Freiburg)

© 2024 Brill | V&R unipress, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen, ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd,
Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien,
Österreich)

Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis,
Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen
schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Adrian Kocot

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Birkstraße 10, D-25917 Leck

Printed in the EU.

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2941-7465

ISBN 978-3-8470-1683-0

Inhalt

Joanna Targońska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) / Mariusz Jakosz (Uniwersytet Śląski, Katowice) Fremdsprachenlehren und -lernen im Wandel	7
---	---

I. Wendepunkte in der Auffassung, Entwicklung und in Förderungsmöglichkeiten von verschiedenen fremdsprachlichen Kompetenzen

Joanna Targońska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) Wendepunkte in der Auffassung und Beschreibung der Kompetenz und der Wortschatzkompetenz	29
Helena Hradílková / Petr Pytlík (Masarykova univerzita, Brno) Soft Skills im Fremdsprachenunterricht – ein Übersetzungskursentwurf	51

II. Innovationen in der Arbeit an verschiedenen Subsystemen und Sprachfertigkeiten

Marta Anna Gierzyńska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) (Coronapandemiebedingte) Wende im Fremdsprachenunterricht. Zum Einsatz digitaler Medien bei der Förderung von produktiven Sprachfertigkeiten	67
Monika Kowalonek-Janczarek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) / Michael M. Kretzer (Ruhr-Universität Bochum & University of the Western Cape Bellville) Konzeptualisierung des Schreibens in deutschen, polnischen und südafrikanischen Fremdsprachen-Curricula für die gymnasiale Oberstufe	93

III. Wandel in der Sprachbildung

Mariusz Jakosz (Uniwersytet Śląski, Katowice)

Wende in der Auffassung der Rolle von Humor im
Fremdsprachenunterricht – am Beispiel ausgewählter Richtlinien zum
Fremdsprachenlehren und -lernen 109

Virginija Jūratė Pukevičiūtė / Dalius Jarmalavičius (Vilniaus universitetas)

Bilinguales Lehren und Lernen im Wandel: Bedeutung der Lehr- und
Lernmittel aus Sicht der Schüler:innen von höheren Klassen 123

Barbara Widawska (Uniwersytet Pomorski w Słupsku)

Reflexives geschichtskulturelles Lernen und Sprachbildung im
philologischen Studium in Zeiten des digitalen Wandels 143

IV. Wendepunkte in der Rolle und in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften

Eliza Chabros (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin)

Ist der Fremdsprachenunterricht schon mehrsprachig oder immer noch
monolingual ausgerichtet? Über Herausforderungen und Probleme auf
dem Weg zur mehrsprachigen Wende 163

Monika Janicka (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin)

Nonverbale und verbale Aspekte des Erteilens von Instruktionen.
Brauchen wir eine Wende im Methodentraining von angehenden
DaF-Lehrkräften? 181

Autorinnen und Autoren des Bandes 195

Joanna Targońska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) /
Mariusz Jakosz (Uniwersytet Śląski, Katowice)

Fremdsprachenlehren und -lernen im Wandel

Abstract

Turning Points in Foreign Language Teaching and Learning

The article discusses selected breakthroughs in the research on foreign language teaching and learning which have occurred over the past centuries and decades. The changes described include – among other things – foreign language teaching methods and the role of teachers in various teaching approaches. Taking the narrative approach as an example, changes in teaching different language systems and age groups have also been presented.

Keywords: foreign language teaching, teaching methods, teacher, language teaching, early foreign language teaching

Schlüsselwörter: Fremdsprachendidaktik, Lehrmethoden, Lehrkraft, Sprachbildung, frühes Fremdsprachenlernen

1. Einführung

Es ist unbestreitbar, dass sich jede wissenschaftliche Disziplin mit der Zeit entwickelt. Diese Entwicklung geht einerseits mit kleinen Änderungen einher, andererseits lassen sich dabei auch größere Veränderungen oder sogar Umbrüche bzw. Wendepunkte erkennen. Dies gilt auch für die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung sowie für die auf ihren Erkenntnissen basierende Sprachdidaktik und die Fremdsprachendidaktik. Die Wende bedeutet in den wissenschaftlichen Disziplinen den Abschied von einer Sichtweise und die Hinwendung zu einer neuen oder auch einer Ausdifferenzierung einer bisherigen.

Im Hinblick auf die Fremdsprachendidaktik sowie die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung konnten in den letzten 100 Jahren schon mehrmals Wendepunkte beobachtet werden. Diese bezogen sich auf viele Aspekte der Fremdsprachenvermittlung und des Fremdsprachenlernens. Manchmal wurden diese von den Linguist:innen bzw. Fremdsprachendidaktiker:innen, explizit, d.h. durch ihren Aufruf zu großen Veränderungen angekündigt. Manchmal kamen sie jedoch ganz unerwartet zustande. Ein Beispiel für einen Wendepunkt in der

Methodik des Fremdsprachenunterrichts kann die Abkehr von der Grammatikorientierung und die Hinwendung zum Vokabular (Wortschatzwende) sein. Zu den weiteren Wendepunkten, die sich im letzten Jahrhundert vollzogen haben, können u. a. die Lernerorientierung und die Kompetenzorientierung des Fremdsprachenunterrichts gezählt werden.

Es lassen sich in den letzten Jahrhunderten und Jahrzehnten Veränderungen auf vielen Ebenen des Fremdsprachenunterrichts beobachten. Alle können jedoch im vorliegenden Beitrag nicht genannt, geschweige denn beschrieben werden. Unser Ziel ist es, auf ausgewählte Wendepunkte in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung und in der Fremdsprachendidaktik hinzuweisen und diese kurz zu beschreiben. Dabei soll gezeigt werden, dass sich diese Veränderungen auf verschiedene Aspekte des Unterrichtens der Fremdsprachen und der Unterrichtsführung, d. h. auf die Methoden des Fremdsprachenunterrichts und die Rolle der Lehrkräfte in verschiedenen didaktischen Ansätzen, auf die Methodologie der Erforschung von Fremdspracherwerbs- und -lernprozessen beziehen und dass ihnen verschiedene Gründe bzw. Geschehnisse zugrunde gelegen haben.

Im vorliegenden Beitrag wird davon ausgegangen, dass sich explizite und implizite Wendepunkte in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung sowie in der Fremdsprachendidaktik unterscheiden lassen. Zu den ersten zählen wir solche, die explizit gefordert, genannt und postuliert wurden. Unter die impliziten Wendepunkte fallen solche Veränderungen, die nebenbei, allmählich bzw. schrittweise eingetreten sind und nicht explizit als Wendepunkte bezeichnet wurden, wobei sie – insbesondere im Nachhinein – diese Bezeichnung verdient hätten.

2. Ebenen der Wendepunkte in der Fremdsprachendidaktik

In der Glottodidaktik, d. h. der Didaktik des Fremdsprachenlehrens und -lernens, haben sich im Laufe der Geschichte zahlreiche Wendepunkte vollzogen. Große Veränderungen konnten schon auf dem Weg zum institutionellen Fremdsprachenunterricht beobachtet werden, denn Fremdsprachen wurden bereits unterrichtet, bevor diese Eingang in Schulen gefunden haben. Somit wandelten auch die Fremdsprachenunterrichtenden, bis diese an Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen ausgebildet wurden (vgl. dazu Kapitel 3).

Wendepunkte lassen sich in der Fremdsprachendidaktik bzw. Fremdsprachenlehr- und -lernforschung somit u. a. auf folgenden Ebenen beobachten:

- Neuerungen in den Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts (mehr dazu in Kapitel 4),

- Wendepunkte in der Auffassung, Entwicklung und in den Förderungsmöglichkeiten von verschiedenen fremdsprachlichen Kompetenzen (z. B. Wendepunkte in der Auffassung der Wortschatzkompetenz (vgl. dazu den Beitrag von Targońska in diesem Band) oder die Erweiterung des Kompetenzbegriffs, auch um die *Soft Skills* (vgl. den Beitrag von Hradílková und Pytlik),
- Veränderungen in der Arbeit an verschiedenen Subsystemen (z. B. an der Förderung der Schreib- und Sprechfertigkeit mittels digitaler Medien (vgl. dazu den Beitrag von Gierzyńska) oder in verschiedenen Konzeptualisierungen des Schreibens im Fremdsprachenunterricht (mehr dazu im Beitrag von Kowalonek-Janczarek und Kretzer),
- Wandel in der Sprachbildung, z. B. in der Hervorhebung der Rolle der affektiven Faktoren im Fremdsprachenunterricht (darunter auch des Humors, worauf der Beitrag von Jakosz eingeht), der Reflexion über Sprache und z. B. neue Ansätze in der Landeskunde und Änderungen ihrer Inhalte. Diese Änderungen beziehen sich auch auf die Integration verschiedener außersprachlicher Inhalte in den Fremdsprachenunterricht, was den Gegenstand der Beiträge von Pukeyvičiūtė und Jarmalavičius und von Widawska bildet,
- Wendepunkte in der Rolle und in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften, innovative Formen und Inhalte in der Lehrerbildung, sowie Herausforderungen für die Fremdsprachenlehrerbildung (vgl. den Beitrag von Chabros und Janicka),
- Wendepunkte in der Fremdsprachenforschung, neue Zugänge zu Fremdsprachenlernprozessen (innovative Methoden der Datenerhebung, neue Forschungsmethoden und -instrumente),
- Wende(n) in der Fremdsprachenpolitik, z. B. Bestimmung des Zeitpunktes des Unterrichtens der ersten und der weiteren Fremdsprache(n), Festlegung der Pflichtfremdsprachen und Fremdsprachenfolgen, wozu auch die Postulierung der Tertiärsprachendidaktik gehört (vgl. den Beitrag von Chabros).

Natürlich lassen sich Wendepunkte auch in weiteren Bereichen beobachten, die mit dem Fremdsprachenlehren- und -lernen verbunden sind. Im vorliegenden Beitrag konzentrieren wir uns jedoch nur auf ausgewählte Ebenen der Veränderungen, die sich auf die Methoden des Fremdsprachenunterrichts, die Sprachbildung und die Rolle der Lehrperson im Lernprozess erstrecken.

3. Wendepunkte auf dem Weg zum institutionellen Fremdsprachenunterricht und zum Beruf des Fremdsprachenlehrenden

Fremdsprachenkenntnisse waren seit jeher den Menschen aus verschiedenen Gründen wichtig, deshalb kann es nicht verwundern, dass sie schon seit Jahrhunderten gelernt bzw. erworben wurden. Verschiedene Fremd(-sprachen) mussten jedoch von jemandem unterrichtet werden. Bevor Fremdsprachenlehrer:innen gezielt ausgebildet und die modernen Fremdsprachen an öffentlichen Schulen unterrichtet wurden, gab es schon unterschiedliche Gruppen von »Lehrpersonen«, die keine »klassischen« Lehrer:innen im heutigen Sinne waren. Somit konnten auf dem Weg zu ihrer Ausbildung verschiedene Wendepunkte beobachtet werden.

Vor Jahrhunderten gehörten zu den Unterrichtenden z.B. Sklaven, die den Griechen das Lateinische und den Römern das Griechische beigebracht haben. Dann übernahmen Mönche, die das Lateinische gelehrt haben, die Rolle der Lehrpersonen. An den Höfen vermittelten Kindermädchen (auch »Bonnen« genannt) den Adligen bzw. ihren Kindern Kenntnisse in verschiedenen Fremdsprachen (vgl. Christ 2020: 31f.). Dies zeigt, dass sich auf dem Weg zur Entwicklung des institutionellen Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft (vgl. Meißner 2020: 302) und zur Bildung der Fremdsprachenlehrkräfte¹, zur Entfaltung der wissenschaftlichen Disziplin Fremdsprachenlehr- und -lernforschung sowie des Faches, der Disziplin und des Studiengangs Deutsch als Fremdsprache (vgl. Feld-Knapp 2012: 11f.) verschiedene Wendungen vollzogen haben.

4. Wendepunkte in den Methoden des Fremdsprachenunterrichts

Anstöße für verschiedene Umbrüche im Fremdsprachenunterricht gab einerseits der technische und wissenschaftliche Fortschritt. Andererseits wurden Wendepunkte durch die gesellschaftliche Entwicklung, z. B. durch zunehmende Mobilität der Sprachbenutzer:innen und Änderungen ihrer Bedürfnisse bzw. Erwartungen eingeleitet. Bestimmte Ereignisse, unerwartete Geschehnisse und die

1 Interessant ist die Tatsache, dass die ersten richtigen Fremdsprachenlehrkräfte zuerst, d.h. schon im 18. Jahrhundert an Kaufmannsschulen eingestellt waren (vgl. Christ 2020: 38). Erst in den 1970er Jahren wurde »die Fremdsprachendidaktik in die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer einbezogen« (Christ 2020: 93), wofür der Anstoß aus den pädagogischen Schulen kam.

Notwendigkeit, den neuen Anforderungen gerecht zu werden, können Impulse für eine veränderte Sichtweise geben, d. h. zu kleinen Modifikationen oder sogar zu einer Wende führen. So sind die einst populären und modernen Methoden des Fremdsprachenunterrichts wegen veränderter Erfordernisse, oder dank neuer Erkenntnisse durch andere, oft innovative Ansätze ersetzt worden. Der technische Fortschritt hat ebenfalls einen Beitrag zu großen Veränderungen und gerade zur Konzipierung innovativer Vorgehensweisen in der Vermittlung der Fremdsprache bzw. der Fremdsprachenunterrichtsführung beigetragen. Im Folgenden werden die Wandlungen in den Methoden des Fremdsprachenunterrichts näher beschrieben.

Seit dem 15. Jahrhundert wurden Fremdsprachen auf unterschiedliche Art und Weise unterrichtet. Seit dieser Zeit können sechs unterschiedliche Methoden des Fremdsprachenunterrichts differenziert werden, nach denen er im Laufe der Geschichte Jahre oder Jahrzehnte lang geführt wurde. Vom 15. bis in das 18. Jahrhundert wurden Fremdsprachen nach den sog. Sprach- bzw. Hofmeistermethoden unterrichtet (vgl. Christ 2020: 130f.). Zwischen dem Ende des 18. und Ende des 19. Jahrhunderts erfolgte der Fremdsprachenunterricht nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode. Um 1880 wurde in der Fremdsprachenbildung die direkte Methode angewandt. Das 20. Jahrhundert brachte viele neue methodische Ansätze mit sich, wobei seit seiner zweiten Hälfte rasche Entwicklung immer neuerer Methoden des Fremdsprachenunterrichts zu beobachten ist. Für die Jahre 1900–1950 war der Einsatz der vermittelnden Methode charakteristisch. Ab 1950 kam die audiolinguale Methode, die gleich, d. h. 1960, durch die audiovisuelle ersetzt wurde. Seit 1970 hat man mit dem kommunikativen Ansatz zu tun. Inzwischen wurden verschiedene alternative Methoden des Fremdsprachenunterrichts vorgeschlagen und didaktisch ausprobiert (vgl. Christ 2020: 130f.). Im Weiteren wird kurz beschrieben, was für die ausgewählten Methoden des Fremdsprachenunterrichts charakteristisch war, was die Wende(n) auslöste bzw. was den Anstoß für eine Wende gab und worin Wendepunkte sichtbar werden.

4.1 Wenden im Lateinunterricht

Einen großen Einfluss auf den Unterricht der modernen Fremdsprachen hatte zweifelsohne der Lateinunterricht, wobei dieser im Laufe der Jahrhunderte auch Änderungen unterworfen war. Während der mittelalterliche auf die Vermittlung der Sprechfertigkeit abzielte und das Einüben der »Dialoge des alltäglichen Lebens in lateinischer Sprache« (Christ 2020: 132) berücksichtigte, konzentrierte sich der Lateinunterricht der Renaissance auf ein tiefgründiges Studium der Grammatik und eher auf das Schreiben als auf das Sprechen. Der wichtigste

Wendepunkt, der sich im Lateinunterricht vollzogen hat, betraf somit die Verlagerung des Schwerpunktes vom Sprechen auf das Schreiben, d.h. von der Förderung der Sprechfertigkeit auf die Stärkung der Schreibfertigkeit. In diesem Lateinunterricht mussten Vokabellisten und Listen der Redewendungen auswendig gelernt werden. Die verstärkte Konzentration auf das grammatische Training sowie der Fokus des Unterrichts auf das Verfassen von perfekten, dem klassischen Ideal entsprechenden Texten führte zur Vernachlässigung der Sprech- und Kommunikationsfähigkeit. Priorität hatte die Schulung der Grammatikkenntnisse, weshalb »die Sprechfähigkeit der Schüler [...] unter diesem verstärkten grammatischen Training sehr stark« litt (Christ 2020: 133). Der Übersetzung, zunächst in die Fremdsprache und dann der Übertragung der klassischen Texte in die Muttersprache, wurde eine große Rolle beigemessen. Der Lateinunterricht, mit seiner grammatischen Ausrichtung, sollte zum einen der Stärkung des Sprachbewusstseins, zum anderen dem Studium der Grammatik dienen. Diese Art des Unterrichts hatte einen großen Einfluss auf den Unterricht der modernen Fremdsprachen von ca. 1800 bis ca. 1880 (ebd.: 135f.), d.h. bildete die Grundlage für die Grammatik-Übersetzungs-Methode (weiter GÜM), die auf die Vermittlung des Wissens über die jeweilige Fremdsprache ausgerichtet war. Der nach diesem methodischen Ansatz geführte Unterricht, dessen Ziel die Gewährung »eine[r] bewusste[n] Einsicht in [...] [den] formalen Aufbau und das Regelsystem« der Fremdsprache war (Neuner/Hunfeld 2002: 30), basierte auf der geschriebenen und nicht auf der gesprochenen Sprache. Der praktischen Beherrschung der Fremdsprache wurde in dieser Methode keine Bedeutung beigemessen, weshalb die Vorbereitung auf die authentische Kommunikation darin keine Rolle spielte. In dem Unterricht mussten grammatische Regeln und Vokabeln auswendig gelernt werden. Viele Linguist:innen waren mit dieser Methode des neusprachlichen Fremdsprachenunterrichts unzufrieden. Viëtor kritisierte an der GÜM vor allem, »daß sie eine lebende Sprache mit den Mitteln einer toten Sprache lehrt« (ebd.: 31), was ihn zur Postulierung der Wende im Fremdsprachenunterricht veranlasste (siehe Kapitel 4.2).

4.2 Viëtors expliziter Aufruf zur Umkehrung des (Fremdsprachen-)Unterrichts

Explizite Wendepunkte sind auch auf die Unzufriedenheit mit einem Sachverhalt, z.B. mit einer Unterrichtsmethode zurückzuführen. Ein Beispiel für eine explizit postulierte Wende ist das Erscheinen eines von Wilhelm Viëtor (1882/

1886)² herausgegebenen Buches, eigentlich einer Broschüre unter dem Titel *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. Den Ausgangspunkt für das von ihm angekündigte Umkehrpostulat bildete seine kritische Einstellung zur strukturalistischen Vermittlung von Sprachkenntnissen, d.h. die Konzentration des Sprachunterrichts auf das Schriftliche und auf Phoneme, Einzelwörter sowie grammatische Strukturen, die von den Lernenden auswendig gelernt werden sollten. Viëtor bemerkte, dass der Fremdsprachenunterricht, in dessen Zentrum die Entfaltung der Übersetzungsfähigkeit (der alten lateinischen und griechischen Texte) steht, keine Kommunikationsfähigkeit der Lernenden aufbaut. Deshalb forderte er, den Unterricht von alten nicht lebendigen (Fremd-)Sprachen wie das Lateinische und das Griechische durch schulisches Unterrichten von lebendigen Fremdsprachen wie Englisch und Französisch zu ersetzen, deren Kenntnisse im Leben der Fremdsprachenlernenden nützlich sein könnten (ebd.: 25f.). Gerade das Französische oder das Englische sollten demnach an den Schulen als erste Fremdsprache(n) unterrichtet werden. Viëtor postulierte auch die Umwandlung des Inhalts des Fremdsprachenunterrichts, dessen Ziel nicht die Schulung der Übersetzungsfähigkeit der schönggeistigen Literatur sein sollte, was Viëtor (1886: 31) folgendermaßen formulierte: »Das Übersetzen in fremde Sprachen ist eine Kunst, welche die Schule nichts angeht«. Vielmehr soll der Zweck des Unterrichts das Verständnis und (Re-)Produktion von Texten sein sowie die Entwicklung der Fähigkeit, in der Fremdsprache zu denken und sich auszudrücken. Der nächste Wendepunkt äußerte sich somit in der Abkehr von dem Schriftlichen und in der Konzentration auf »die aktive mündliche Sprachbeherrschung« (Neuner/Hunfeld 2002: 34). Das Gehörte und das Gesprochene sollten Vorrang vor dem Gelesenen und Geschriebenen haben. Die Fremdsprachenlernenden sollen sich auf den Inhalt und auf die Aussprache konzentrieren. Erst nachdem diese korrekt memoriert worden ist, soll die grafische Komponente berücksichtigt werden. Die Einführung des Geschriebenen sollte sich nämlich nicht negativ auf die Aussprache der Fremdsprachenlernenden auswirken, denn die Fremdsprachenkenntnisse sollen der Kommunikation dienen und dazu ist die korrekte Aussprache von Belang.

2 Viëtor hat sein Buch zwar 1882 herausgegeben, aber zu dieser Zeit noch anonym unter dem Pseudonym Quousque tandem (vgl. Christ 2020: 173).

4.3 Reformbewegung und Postulierung neuer Methoden des Fremdsprachenunterrichts

Die Reformbewegung, die einige Jahrzehnte nach Viëtors Postulat zur »Umkehrung« des (Fremd-)Sprach(en)unterrichts führte, hat eine Wende in der Linguistik und somit in der Ausbildung der Fremdsprachenlehrkräfte ausgelöst. Das wichtigste Anliegen der Reformbewegung war es, »den Unterricht in den modernen Fremdsprachen auf eine solide wissenschaftliche Basis zu stellen. Diese wissenschaftliche Basis sollte die Sprachwissenschaft sein, und [...] die Unterrichtsmethode zu erneuern« (Christ 2020: 174). Die neue Sprachwissenschaft (auch junggrammatische Schule genannt) stellte die gesprochene Sprache und zwar die Sprache der Gegenwart in den Mittelpunkt ihres Forschungsinteresses. In der Phonetik als einer wissenschaftlichen Disziplin wurden synchrone, empirische und experimentelle Untersuchungen durchgeführt. Dies alles führte zu einer regen Diskussion über den Fremdsprachenunterricht: »Man beschäftigte sich mit Spracherwerb, mit psychologischen Fragen des Lehren und Lernen fremder Sprachen betreffend, mit den Inhalten des Fremdsprachenunterrichts, mit mediendidaktischen Fragen« (ebd.: 177). An diesen Diskussionen nahmen als Reformers:innen viele Methodiker:innen und Sprachwissenschaftler:innen teil, wobei ihre Postulate nicht einheitlich waren. Die gemäßigten Reformer:innen haben – in Opposition zu den radikalen – die vermittelnde Methode des Fremdsprachenunterrichts angestrebt. Im Bildungsprozess der Neuphilologen war nicht mehr das Wissen über den Prozess der geschichtlichen Entwicklung der jeweiligen Sprache bedeutungsvoll, d. h. weder Kenntnisse in der historischen Grammatik noch das Wissen über die historische Lautentwicklung. Viel wichtiger waren die (kommunikativen) Bedürfnisse der Fremdsprachenlernenden, was zur Berücksichtigung der praktischen Phonetik und der gesprochenen Sprache der Gegenwart in der Fremdsprachenlehrausbildung führte (vgl. Christ 2020: 93).

Die direkte Methode entstand infolge der Reformbewegung, jedoch berücksichtigte sie nur Postulate der strengen Reformer:innen. Ziel des Fremdsprachenunterrichts in dieser Methode war es, Fremdsprachenlernende auf die Kommunikation in der Zielsprache vorzubereiten und bei ihnen Sprachgefühl und Sprachbewusstheit aufzubauen (vgl. Neuner/Hunfeld 2002: 35). Deshalb sollte der nach dieser Methode geführte Fremdsprachenunterricht ausschließlich einsprachig erfolgen, d. h. direkt und ohne Dazwischentreten der Muttersprache, die als ein Störfaktor auf dem Weg zum Erwerb der Zielsprache angesehen wurde. Dies sollte auch dem Denken in der Erstsprache und der Übertragung des muttersprachlichen Systems auf das System der Fremdsprache vorbeugen (ebd.: 33). Die gesprochene Sprache hatte Priorität und wurde im Gebrauch gelernt, weswegen die Umgangssprache Eingang in den fremdsprachlichen Unterricht

fand. Da die Sprache durch Nachahmung erlernt bzw. erworben werden sollte, war der von der Lehrkraft gelieferte Input von Relevanz, denn ihre (Aus-)Sprache diente als ein nachzuahmendes Muster. Aus diesem Grunde wurden an die Lehrenden andere Anforderungen als bis dahin, z. B. in der GÜM gestellt. Ihre akzentfreie Aussprache, der man bisher keine so große Rolle beigemessen hat, war in der direkten Methode ausschlaggebend (ebd.: 37), was einen wichtigen Wendepunkt darstellte. In diesem Ansatz war auch die Vermittlung der praktischen Phonetik-Kenntnisse wichtig. Der nächste Wandel, der sich nach der Postulierung der direkten Methode vollzogen hat, war die Verlagerung des Schwerpunktes des Fremdsprachenunterrichts von der korrekten Schreibung auf die korrekte Aussprache, was die Einführung der Ausspracheschulung in den Unterricht notwendig machte.

Die direkte Methode brachte auch Änderungen in der Grammatik- und Wortschatzvermittlung mit sich. Das erste Subsystem wurde nicht mehr deduktiv (d. h. durch Vermittlung von grammatischen Regeln) unterrichtet. Die Grammatikstrukturen sollten vielmehr induktiv erschlossen werden, wobei die grammatischen Regeln nicht völlig ausgeschlossen waren, sondern »erst am Ende einer Unterrichtseinheit [...] praktisch als Bestätigung und Zusammenfassung des neu Gelernten« angegeben wurden (Neuner/Hunfeld 2002: 39). Die Wortschatzarbeit erfolgte einsprachig, wobei die zu lernenden lexikalischen Einheiten verbal (z. B. mittels Definitionen, Angabe von Synonymen) oder nonverbal (über Bilder oder Gesten) semantisiert³ wurden. Mit der direkten Methode wurden neue Übungstypen im Unterricht eingesetzt, einerseits die mechanischen wie z. B. Abschreiben von Texten bzw. Herausschreiben von Vokabeln, andererseits die analytischen, zum Denken und zum Einsatz vom Sprachwissen veranlassenden Übungen, wie z. B. Umformungsübungen oder die zur Verknüpfungen von Sätzen (vgl. Christ 2020: 189f.). Die Übersetzungsübungen waren zwar zugelassen, aber sie sollten erst am Ende der Übungsphase erfolgen.

Die Reformbewegung des ausgehenden 19. Jahrhunderts – die der gemäßigten Reformen – hat zur Konzipierung und Einführung der vermittelnden Methode geführt, die eine Modifikation und Erweiterung der GÜM darstellte und Elemente der audiolingualen Methode umfasste. Aus der GÜM wurde die Grammatik- und Wortschatzprogression, und aus der audiolingualen Methode die Einsprachigkeit der Unterrichtsführung und die Schwerpunktsetzung auf die Mündlichkeit, d. h. gesprochene Sprache übernommen (vgl. Funk/Hunfeld 2002: 72). In dem nach dieser Methode geführten Unterricht ging man nicht von Sätzen, sondern von Texten aus, die das alltägliche Leben betroffen haben. Die dort vorkommenden grammatischen Phänomene wurden induktiv erschlossen.

3 Mit Semantisierung ist die Bedeutungsvermittlung gemeint.

Fremdsprachenlernende sollten anhand der Beispiele selbst zu Grammatikregeln kommen, wobei die Lehrkraft ihnen zur Hilfe stand, Regelmäßigkeit der grammatischen Phänomene bewusst machte und half, grammatische Regeln zu formulieren. Danach folgte in dem Unterricht eine Übungsphase, deren Ziel die korrekte Anwendung der neu kennen gelernten grammatischen Form bzw. Struktur war.

4.4 Mediengestützte Wende – Konzipierung der audiolingualen und audiovisuellen Methode

Die Wende zu der audiolingualen und dann zu der audiovisuellen Methode entsprang neuen Herausforderungen bzw. Erfordernissen. Die erste, die aus den Vereinigten Staaten kam, war eine Antwort auf die Notwendigkeit, für die Zwecke der Kriegsteilnahme der USA über viele Dolmetscher:innen, Übersetzer:innen und andere Mitarbeiter:innen mit fundierten Fremdsprachenkenntnissen zu verfügen und somit diese auszubilden. Andererseits gab der technische Fortschritt, d.h. die Entwicklung vieler moderner Unterrichtsmedien, einen Anstoß für den Einsatz von damals modernen Tonträgern im Fremdsprachenunterricht (vgl. Christ 2020: 191–197). Für diese Methode waren »der Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen« sowie die Einbettung der grammatischen Sprachmuster in Alltagssituationen charakteristisch (vgl. Neuner/Hunfeld 2002: 61). Darin ging man von *Patterns* (Strukturmustern) aus, die auswendig zu lernen waren. Diese wurden dann in Drill-Übungen trainiert. Fremdsprachenkenntnisse wurden ohne Rückgriff auf die Muttersprache vermittelt und erworben. Dabei beruhte der Lernprozess auf dem Hören, Nachahmen und Wiederholen (vgl. Christ 2020: 191–197). Dazu wurden Sprachlabore eingesetzt, die es ermöglichten, die korrekte Aussprache zu hören und zu imitieren.

Parallel dazu kam die audiovisuelle Methode aus Europa. Sie wurde in Frankreich konzipiert. Der Grund für ihre Ausarbeitung war die Notwendigkeit, den Migrant:innen und ausländischen Studierenden Französisch beizubringen. Hier wurde die Fremdsprache bildgestützt vermittelt, was einen weiteren Wendepunkt bedeutet. Die dabei eingesetzten Bilder dienten der Textverständnissicherung und der Semantisierung. Sie hatten auch die Aufgabe, landeskundliches bzw. interkulturelles Wissen zu vermitteln (ebd.: 199). Der Unterricht war somit medienzentriert. Die Grammatik sollte ganzheitlich aufgenommen werden. In dieser Methode, in der gesprochene Sprache und das Sprechen in der Fremdsprache im Vordergrund standen, wurden auch Phonetik-Übungen wiederentdeckt (wobei diese durch Übungen zur Intonation, d.h. Suprasegmentation erweitert wurden) und für jede Lektion vorgesehen. Diese Methode

erhält viele Charakteristika, die auch die direkte Methode auszeichneten: prinzipielle Einsprachigkeit, induktive Grammatik (aber: nach strukturalistischer Konzeption), Betonung der Phonetik, aber: auch und gerade der suprasegmentalen Phonetik, die Tatsache schließlich, daß die Schreibung sehr lange hinausgezögert wird (länger, als es die direkten Methodiker gewagt haben). (Christ 2020: 202)

Die audiovisuelle Methode und die audiolinguale Methode weisen viele Ähnlichkeiten auf. Das wichtigste sie verbindende Element war die behavioristische Konzeption des Unterrichtens, bei dem nach Stimulus-Response-Schema gelernt werden sollte. Der fremdsprachliche Unterricht hatte die »Ausbildung von Sprachgewohnheiten durch Verhaltenskonditionierung« zum Ziel (Neuner/Hunfeld 2002: 67). Der Umbruch im Vergleich zu der direkten Methode äußerte sich im Einsatz der neuen Medien und ihrer Rolle bei der Schulung verschiedener Sprachfertigkeiten und beim Aufbau von Kompetenzen. Eine weitere Wende, und somit die Rückkehr zur GÜM, bildete die grammatische Progression (diese war im Vergleich zur GÜM versteckt), nach der Lektionen konzipiert waren und die für die Wahl der im Unterricht behandelten Themen und gelesene Texte entscheidend war (vgl. Funk/Hunfeld 2002: 56).

Man kann auf der Achse der Entwicklung verschiedener Methoden des Fremdsprachenunterrichts beobachten, dass einerseits jahrzehntelang sich keine Wendepunkte im Methodenrepertoire vollzogen haben und andererseits im 20. Jahrhundert – insbesondere in seiner zweiten Hälfte – die methodischen Ansätze viele Wenden erfuhren. Die Konzipierung immer neuerer Methoden war auf die »massive Ausdehnung des Fremdsprachenunterrichts an alle denkbaren Publikumsgruppen« (Christ 2020: 207), d. h. Zielgruppen zurückzuführen. Den Grund für die Entwicklung in den 1960er Jahren der sog. alternativen Methoden (dazu gehören z. B. Suggestopädie, *The Silent Way*, *Community Language Learning*, *Total Physical Response*) sieht Christ (2020: 208) im Versuch, den Herausforderungen, d. h. dem Problem der Zielgruppe der Erwachsenen, eine Fremdsprache zu beherrschen, gerecht zu werden. Deshalb stützten sie sich »auf die Ergebnisse der Gedächtnisforschung, der menschlichen Kognition und der Psychologie und basier[en] auf der Beobachtung der Unterrichtspraxis« (Tobiasz 2007: 264). In diesen Methoden war die Schaffung einer lernfreundlichen Atmosphäre und Stärkung der Aufnahme- und Lernbereitschaft von Relevanz, was den Wendepunkt in den Methoden darstellte, denn hier stand im Vordergrund – im Gegensatz zu den oben beschriebenen konventionellen Methoden – nicht die Vermittlung des Sprachwissens und der Aufbau der Kompetenzen, sondern die Schaffung der lernfreundlichen Atmosphäre, in der unterrichtet und gelernt wurde. So spielte z. B. in der Suggestopädie der Einsatz der Musik im Unterricht eine wichtige Rolle, die einerseits der Entspannung diene, andererseits die unbewusste Aufnahme des Lernstoffes fördern sollte (vgl. ebd.: 265). Das Plus und somit die Wandlung des Fremdsprachenunterrichts in den alternativen Metho-

den lag »im Hervorheben der emotiven Seite des fremdsprachlichen Lernprozesses« (Tobiasz 2007: 270). In ihnen wurde den Emotionen eine größere Bedeutung zugeschrieben als den kognitiven Lernprozessen.

4.5 Pragmatische Wende

Die Pragmatische Wende in der Konzeption des Fremdsprachenunterrichts kam nicht durch technische Neuerungen zustande. Der Ursprung lag ausschließlich in einem didaktischen Umdenken. Im Zentrum des Interesses der Pragmatik stand der Sprecher, d.h. sein Sprachgebrauch, deshalb ging die Sprachwissenschaft vom Sprechakt aus. Die Sprache wurde nicht mehr als ein System, sondern vielmehr als eine menschliche Tätigkeit aufgefasst und als solche beschrieben. Dies hatte auch einen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht, denn die pragmatische bzw. pragmatisch-kommunikative Wende bewirkte, dass in seinem Zentrum die Lernenden standen, die als ernst zu nehmende Subjekte betrachtet wurden. Bei der Fremdsprachenvermittlung waren ihre Einstellungen, Interessen, Erwartungen, aber auch Fragen und Probleme wichtig (vgl. Christ 2020: 203ff.). Die pragmatische Wende führte zur Postulierung der kommunikativen Didaktik und somit zur Einführung des pragmatisch-funktionalen Konzepts des fremdsprachlichen Unterrichts, in dem Fremdsprachenlernende auf die Erfüllung ihrer kommunikativen Rollen, darunter auf die gelungene Realisierung der Sprechabsichten bzw. der Sprechintentionen vorbereitet werden sollten (vgl. Neuner/Hunfeld 2002: 88).

Die Fremdsprache wurde im Gebrauch, durch Handeln in der Sprache, unterrichtet. Vermittelt wurden nicht nur sprachliche Mittel, sondern vor allem ihre Funktion in bestimmten Sprechakten. Da der Lerngegenstand sowie seine Rolle im Sprachlernprozess den Fremdsprachenlernenden bewusst sein sollten, wurden v.a. sprachliche Mittel vermittelt und ihre Rolle bei der Realisierung bestimmter Sprechakte bewusst gemacht. Der weitere große Wendepunkt, der dabei zu beobachten ist, bezog sich auf die Grammatikvermittlung, insbesondere auf die Grammatikprogression. Nicht ausschließlich die Grammatik bestimmte die Lehrprogression, sondern auch die zu realisierenden Sprechabsichten, Rollen, in denen Lernende in der Zukunft auftreten werden, sowie auch Themen, Inhalte und Texte (vgl. Neuner/Hunfeld 2002: 97). Den Unterrichtsgegenstand bildete die Mitteilungsgrammatik, d.h. die grammatischen Phänomene, die für die Kommunikation notwendig waren. Der Verstehensgrammatik, deren Kenntnis für Rezeptionsprozesse wichtig war, wurde dabei weniger Zeit eingeräumt. Der nächste Wendepunkt in diesem Ansatz bezog sich auf die Abkehr von automatischen Drill-Übungen und deren Ersetzung durch bewusstmachende Verfahren (vgl. Funk/Hunfeld 2002: 92ff.; Christ 2020: 203f.). Im Vergleich zu der

audiolingualen und audiovisuellen Methode, bestand der weitere Wandel in der Betrachtung der Muttersprache. Diese sollte jedoch nicht aus dem Fremdsprachenunterricht verbannt werden. Ihre dienende Funktion wurde erkannt und genutzt, z. B. in der Erklärung der grammatischen Phänomene (vgl. Christ 2020: 203ff.).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass neue Medien einen großen Einfluss auf die Herbeiführung der Wenden im Methodenangebot hatten, denn »neue Medien machen neue Methoden möglich« (Christ 2020: 208). Zu den neuen Medien, die aus heutiger Perspektive schon als veraltet betrachtet werden können, die jedoch Wendepunkte in Methodenrepertoire eingeleitet haben, gehörten z. B. Grammophon, Kassettenrekorder, Videorekorder, Tageslichtprojektor und vieles mehr. Obwohl der Computer und das Internet schon vor langer Zeit Einzug in den Fremdsprachenunterricht gehalten haben, ermöglichen jedoch neue Tools und Applikationen den Einsatz von veränderten Arbeitstechniken an bestimmten Subsystemen bzw. an der Entfaltung verschiedener Kompetenzen (vgl. dazu den Beitrag von Gierzyńska in diesem Band).

5. Wandel in der Sprachbildung (am Beispiel des narrativen Ansatzes)

Wendepunkte in der Fremdsprachendidaktik können sich auf Ziele, Inhalte, und Schwerpunkte des (Fremdsprachen-)Unterrichts, auf die Lern- und Arbeitsformen und somit auch auf die Methoden der Fremdsprachenvermittlung beziehen. Denn mit der Änderung des Ziels des Fremdsprachenunterrichts und der Zielgruppe der Unterrichteten muss sich auch seine Methodik wandeln. Unter Wandlungen in der Sprachbildung können verschiedene Verlagerungen des Schwerpunktes des Fremdsprachenunterrichts verstanden werden.

Das frühe Fremdsprachenlernen stand beispielsweise schon seit einigen Jahrzehnten im Fokus der europäischen Bildungspolitik. Wenn man die Daten zum Fremdsprachenlernen in Europa aus den letzten 25 Jahren miteinander vergleicht, lässt sich die Tendenz erkennen, dass man immer häufiger mit dem Erlernen von Fremdsprachen im frühen Kindesalter beginnt (vgl. Petravić/Šenjug Golub/Gehrmann 2018: 9). Das frühe Fremdsprachenlernen orientiert sich vollständig am Entwicklungsstand der Kinder, an ihren Fähigkeiten und Neigungen. Sie können unbefangen an Neues herangehen und ein hohes Maß an Sprachfreude und Sprachbewusstsein entwickeln (vgl. Gompf 1991: 23; Kirsch 1992: 75; Leopold-Mudrack 1998: 16; Iluk 2006: 276).

Die Erkenntnisse aus der Erst- und Fremdspracherwerbsforschung führten im Laufe der Zeit zur Entwicklung unterschiedlicher methodischer Ansätze für den

frühen Fremdsprachenunterricht (siehe z.B. Leopold-Mudrack 1998; Klippel 2000; Bleyhl 2002; Lundquist-Mog/Widlok 2015; Wowro/Jakosz/Gładysz 2019). Man kann darin verschiedene Wendepunkte festhalten:

Bis in die 90er Jahre fand in den bestehenden Programmen zum frühen Fremdsprachenlernen meist ein Vorgehen Anwendung, das auf möglichst baldiges Nachsprechen der Kinder baute. Die Schüler wurden von Beginn an dazu angehalten, im Chor und auch einzeln Wörter und kurze Wendungen in der Zielsprache nachzusprechen. Die Stundenplanungen waren so angelegt, dass die Kinder in einer einzelnen Stunde etwa fünf bis acht neue Wörter, zumeist konkrete Dingbezeichnungen, durch Nachsprechen und Zuordnen kennen lernen sollten. (Sambanis 2005: 5)

Ende des 20. Jahrhunderts hat sich der Schwerpunkt der Sprachbildung im Frühunterricht von der raschen Sprachproduktion (durch Nachahmung) auf den Aufbau der Rezeptionsfertigkeit verlagert:

Alles Sprach(en)lernen beginnt mit dem Hören und dem Verstehen, und erst wenn ein Lerner zu verstehen beginnt, kann auch der Prozess in Gang gesetzt werden, im Laufe dessen ein motorisches Programm entwickelt wird, welches dann das Sprechen der fremden Sprache erlaubt. (Sambanis 2005: 5)

Laut diesem Ansatz sollten Kinder nicht zum Sprechen gezwungen werden, sondern sich während der Hörtätigkeit ausschließlich auf das Verstehen konzentrieren und keine sprachlich produktiven Aktivitäten in der Fremdsprache zeigen. Sie sind kommunikativ gesehen aktiv, indem sie nonverbal – z. B. durch Gestik und Mimik – signalisieren, dass sie den sprachlichen Input verstanden haben.⁴ Die in der Kindesentwicklung vorhandenen Zeitfenster, die so genannten sensiblen Phasen, legen nämlich Möglichkeiten und Kompetenzen offen, im Gehirn die geeigneten Regionen sowie Verbindungen zu erkennen, um dort die gelernten Sprachen effizient zu verankern (vgl. Wowro/Jakosz/Gładysz 2018: 9).

Von zentraler Bedeutung ist auch, dass Kinder – ähnlich wie in der Muttersprache – mit möglichst umfangreichem authentischem zielsprachigem Input konfrontiert werden, um mehr oder weniger lange in einer Phase des Zuhörens und Aufnehmens zu bleiben:

Die Schulkinder sollten mit der L2 in ihrer »natürlichen« Form konfrontiert werden und nicht mit einem reduzierten Input, aus dem alles herausgefiltert wurde, was noch nicht

4 Kinder werden dazu befähigt, »sich ohne Rückgriff auf zielsprachliche Mittel durch das Ausführen von Handlungen an der Lernsituation zu beteiligen und auch [ihr] Verstehen dadurch zu beweisen« (Sambanis 2005: 9). Als hilfreich erweist sich hier die *Total-Physical-Response*-Methode, laut der die kleinen Lernenden auf einen sprachlichen Impuls nicht zielsprachlich reagieren, sondern durch physische Reaktionen zeigen, dass sie die Bedeutung von Wortschatz bzw. grammatischen Strukturen verstanden haben. Dieses didaktische Vorgehen entspricht dem starken Bedürfnis der Kinder nach Bewegung und handelndem Spielen (vgl. Lundquist-Mog/Widlok 2015: 28).

im Unterricht behandelt wurde – vorausgesetzt natürlich, es ist in ihrem Alter angemessen und vermittelt Inhalte, die ihren Interessen entgegenkommen. Die Auswahl der Strukturen innerhalb dieses Inputs kann den impliziten Lernvorgängen überlassen bleiben. (Bleyhl 2003: 7)

Ein solcher Unterricht folgt daher weder einer grammatischen noch einer lexikalischen Progression. Kinder erleben stattdessen ein ganzheitliches »Sprachbad« und haben zumindest kurzzeitig das Erlebnis, dem Medium der fremden Sprache voll ausgesetzt zu sein: Sie werden dazu angeregt, über ihren eigenen Verstehensprozess zu reflektieren und können dabei erkennen, dass ihr »Weltwissen sowie parasprachliche Mittel und mediale Hilfen des Lehrers ausreichen, um einen Teil der Botschaft zu entziffern« (Kubaneck-German 1993: 52). Dabei werden »Wortschatz und Strukturen [...] in immer verschiedenen Situationen erfahren und damit vielfältiger vernetzt und behalten« (Bleyhl 1996: 346).

Die bereits genannten Bedingungen für das »Sprachbad«, die stille Versteheleistung von Kindern und die Anforderung, sie im Fremdsprachenunterricht aktiv zu beteiligen und handeln zu lassen, erfüllt der narrative Ansatz (*story telling approach*) in optimaler Weise. Dieser ist darauf ausgerichtet, Kindern die Fremdsprache über entsprechend ausgewählte narrative Texte (Märchen, Geschichten, Erzählungen usw.) zu vermitteln (vgl. Lundquist-Mog/Widlok 2015: 130). Der Einsatz von narrativen Texten zielt auf das Globalverständnis ab: Kinder versuchen, den Inhalt eines längeren Textes aus dem Gesamtzusammenhang zu verstehen. Narrative Texte eignen sich auch sehr gut für die Entwicklung einer korrekten Aussprache, weil die Lernenden eine längere Passage in der Fremdsprache hören, wodurch in ihrem Gehirn ein »akustisches Gesamtbild« der Fremdsprache entsteht. Von Vorteil ist in diesem Ansatz ebenfalls, dass narrative Texte an der kindlichen Erlebniswelt orientierte Inhalte bieten, wodurch sich Kinder direkt angesprochen fühlen, und einen qualitativ hochwertigen Input liefern, der sich durch einen umfangreicheren und differenzierteren Wortschatz kennzeichnet (vgl. u. a. Lundquist-Mog/Widlok 2015: 130–131; Iluk/Jakosz 2017: 113; Jakosz 2018: 56–57; Gładysz/Gładysz 2021: 28).

Aus den empirisch fundierten Befunden ergibt sich, dass der narrative Ansatz heutzutage als eine besonders effiziente Lehrform im fremdsprachlichen Frühunterricht gilt. Im Gegensatz zu traditionellen Lehrmethoden, die auf stark beschränktem Input und intensiver Imitation basieren, werden durch den narrativen Ansatz die günstigsten Bedingungen für die angeborenen Sprachaneignungsprozesse geschaffen sowie die kognitiven Fähigkeiten von Kindern stärker berücksichtigt (vgl. Gładysz 2007; Iluk 2011; Iluk/Jakosz 2018; Jakosz 2019; Wowro 2019).

Zu anderen Wandlungen in der Sprachbildung kann auch der Meinungswechsel zur Rolle der Übersetzung bzw. der expliziten Grammatikvermittlung

beim Fremdsprachenlehren und -lernen oder Berücksichtigung der affektiven Faktoren, darunter der Emotionen im Fremdsprachenunterricht z. B. durch Involvierung humoristischer Inhalte (vgl. den Beitrag von Jakosz in diesem Band) gezählt werden. Darüber hinaus können Änderungen bzw. Erweiterungen der Ziele bzw. Rolle des Fremdsprachenunterrichts um die Notwendigkeit der Vermittlung von Wissen aus verschiedenen Lebensbereichen und Fächern (vgl. den Beitrag von Pukevičiūtė und Jarmalavičius) und des Aufbaus des Geschichtsbewusstseins (mehr dazu im Beitrag von Widawska) als Wendepunkte aufgefasst werden. Dazu gehören auch Wandlungen in der Auffassung und Vermittlung von landeskundlichen Inhalten im Fremdsprachenunterricht (z. B. der kognitive, kommunikative und interkulturelle Ansatz der Landeskunde, vgl. dazu Adamczak-Krysztofowicz (2002)). Die Umbrüche lassen sich auch in der Auffassung des Wortschatzes, der lexikalischen Einheiten, in der Rolle der Phraseologie beim Fremdsprachenlernen und somit Wandlungen in der Auffassung der Phraseodidaktik feststellen. Gemeint ist hier z. B. der Übergang vom phraseologischen Dreischritt (vgl. Kühn 1992) zum phraseologischen Vierschritt (vgl. Lüger 1997).

6. Wendepunkte in der Auffassung der Rolle der Lehrperson und ihren Tätigkeitsfeldern

Auch die Rolle der Fremdsprachenunterrichtenden erlebte verschiedene Wendepunkte. Zum einen änderte sich im Laufe der letzten Jahrzehnte der Adressatenkreis⁵ des zuerst nicht institutionellen und danach des institutionellen Fremdsprachenunterrichts, was dazu führte, dass sich das Angebot an den in der Fremdsprache vermittelten Inhalten allmählich ausweitete. Auch das Tätigkeitsfeld der Fremdsprachenlehrkräfte unterlag verschiedenen Veränderungen, was sich darin äußerte, dass sie immer neuere Aufgaben bekommen haben (vgl. Christ 2020: 96f.). Mit der Zeit wurden sie nicht nur zu Sprach- und Lernbera-

5 Christ (2020: 100ff.) verweist darauf, dass im Laufe der Jahrzehnte verschiedene Gruppen von Lernenden an der Beherrschung unterschiedlicher Fremdsprachen interessiert waren. Man kann somit in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts eine Typologie der Fremdsprachenlernenden aufstellen, wobei sich zwischen verschiedenen Typen keine klaren zeitigen Grenzen ziehen lassen (ebd.: 128). Seit dem 13. Jahrhundert gehörten zu den Fremdsprachenlernenden Pilger, die z. B. Französisch und Baskisch gelernt haben. Danach waren es u. a. Fernkaufleute, Soldaten, Landsknechte, Adelige, Fürsten, Kinder der Bürger und Adligen. Der erste schulische Fremdsprachenunterricht fand an einigen deutschen Schulen schon im 18. Jahrhundert statt. »Eine allgemeine Einführung des Unterrichts einer modernen Fremdsprache in Sekundarschulen erfolgte in Deutschland erst mit der Ausdehnung des französischen Herrschaftsbereichs in Folge der Revolutionskriege. Im linksrheinischen Gebiet wurde der Französischunterricht ab 1794 allgemein, im übrigen Deutschland etwas später erteilt« (Christ 2020: 104).

ter:innen sowie Coachs bzw. Lernbegleitenden, sondern auch zu Kulturvermittler:innen (vgl. den Beitrag von Widawska).

Diese veränderten Rollen der Fremdsprachenlehrkräfte resultierten aus den veränderten Methodenkonzepten der Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen, was in Kapitel 4 dargestellt wurde. Man kann Christ (2020: 209) zustimmen, dass zwar Lehrkräfte Methoden entwickelt haben, aber auch die Methoden prägten Lehrer:innen, d.h. sie stellten an sie bestimmte Anforderungen oder haben ihnen bestimmte Rollen zugewiesen, diese definiert bzw. konkret vorgehen.

Manche Methoden des Fremdsprachenunterrichts sind lehrerzentriert, andere dagegen lernerzentriert. In der GÜM spielten Fremdsprachenlehrende die Rolle der Wissensvermittelnden. Sie lieferten den Fremdsprachenlernenden nicht nur das Grammatik- und Wortschatzwissen, sondern auch dieses über die Kultur des Zielsprachenlandes, darunter auch literarisches Wissen (vgl. Funk/Hunfeld 2002: 30). In der direkten Methode war der Lehrer kein »Lehrstoffpauker« und »Alleswisser« mehr, sondern er wurde zum »Partner im Lernprozess« (Funk/Hunfeld 2002: 41), der eher loben als bestrafen sollte. In der audiolingualen und audiovisuellen Methode wurde die Lehrkraft zur Rolle des Medientechnikers degradiert, wodurch ihr didaktischer Spielraum eingeschränkt war (ebd.: 66).

7. Schlussbemerkungen

Mit diesem Sammelband wird das Ziel verfolgt, der oben skizzierten thematischen Vielfalt Rechnung zu tragen und ausgewählte Wendepunkte in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung aufzuzeigen. Die zusammengestellten Beiträge wurden in vier thematische Blöcke aufgeteilt. Somit versammelt die erste Sektion zwei Studien, die auf die Wendepunkte in der Auffassung, Entwicklung und in Förderungsmöglichkeiten von verschiedenen fremdsprachlichen Kompetenzen fokussiert sind. In dem Beitrag von Joanna Targońska wird veranschaulicht, welchen Veränderungen die Konzepte Kompetenz und Wortschatzkompetenz unterworfen waren. Helena Hradílková und Petr Pytlík befassen sich mit innovativen fachübergreifenden Lehransätzen, die zur Entwicklung von praxisrelevanten *Soft Skills* im universitären DaF-Unterricht beitragen können.

Im Fokus der nächsten thematischen Sektion stehen Innovationen in der Arbeit an verschiedenen Subsystemen und Sprachfertigkeiten. Marta Anna Gieżyńska zeigt, wie dank dem Einsatz von digitalen Medien, die in Zeiten der durch das SARS-CoV-2-Virus verursachten Pandemie eingesetzt wurden, produktive Sprachfertigkeiten im fremdsprachlichen Online-Unterricht gefördert

werden können. Ziel der Studie von Monika Kowalonek-Janczarek und Michael M. Kretzer ist es, die Konzeptualisierung des Schreibens in deutschen, polnischen und südafrikanischen Fremdsprachen-Curricula für die gymnasiale Oberstufe zu untersuchen.

Ein weiterer thematischer Block umfasst drei Studien, die sich mit dem Wandel in der Sprachbildung auseinandersetzen. Mariusz Jakosz stellt die Vor- und Nachteile des Einsatzes von Humor im Fremdsprachenunterricht dar und analysiert, wie er in ausgewählten Richtlinien zum Fremdsprachenlehren und -lernen berücksichtigt wird. Virginija Jūratė Pukevičiūtė und Dalius Jarmalavičius beleuchten einige Aspekte des integrierten Lernens von Inhalten und Sprache (CLIL) in Litauen und präsentieren die Ergebnisse einer Untersuchung, die einen Einblick in die Ansichten der Lernenden höherer Klassen über die Bedeutung der Lehr- und Lernmittel im bilingualen Unterricht geben. Barbara Widawska konzentriert sich auf kulturgeschichtliches und sprachliches Lernen im hochschuldidaktischen Kontext und erläutert, wie der Erwerb von historischem und kulturellem Wissen in einer Fremdsprache zur Stärkung interkultureller Kompetenzen der Germanistikstudierenden führt.

Der Band wird mit zwei Studien abgerundet, in denen die Autorinnen über die Wenden in der Rolle und in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften reflektieren. Eliza Chabros versucht herauszufinden, welche Stellung die DaF-Lehrenden an polnischen Oberschulen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik nehmen und mit welchen Resultaten sie diesen Ansatz in ihrem DaF-Unterricht implementieren. Monika Janicka widmet ihre Überlegungen der Rolle der Kommunikationskompetenz als einer der grundlegenden Lehrkompetenzen. Sie schlägt ein in der Praxis bewährtes Methodentraining vor, das im Rahmen der Deutschlehrerausbildung eingesetzt werden sollte. In seinem Fokus stehen die Erteilung der Instruktion, die in der Lehrperson-Lernende-Kommunikation von Bedeutung ist, und die Körpersprache, die die verbalen Anweisungen begleitet.

Mit den in diesem Sammelband versammelten Beiträgen veranschaulichen die Autorinnen und Autoren, dass sich die Fremdsprachendidaktik und die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung im Laufe der Zeit stark gewandelt haben. Diese Entwicklungen spiegeln die sich verändernden Bedürfnisse und Erwartungen der Gesellschaft und der Lernenden wider. Diese prägen somit die Ausrichtung der Fremdsprachendidaktik und -forschung.

An dieser Stelle möchten wir uns ganz herzlich bei allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und für ihre produktive Zusammenarbeit bedanken. Unser Dank gilt auch den Gutachterinnen und Gutachtern des Bandes, die mit ihren konstruktiven Anmerkungen die präsentierten Studien wesentlich bereichern haben.

Für die finanzielle Unterstützung bedanken wir uns beim Dekan der Humanistischen Fakultät der Warmia und Mazury-Universität in Olsztyn und beim

Dekan der Humanistischen Fakultät der Schlesischen Universität Katowice⁶, ohne die die Publikation des Bandes nicht möglich gewesen wäre.

Bibliographie

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2002): *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur Kultur- und Landeskundevermittlung im DaF-Studium in Polen*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Bleyhl, Werner (1996): *Der Fallstrick des traditionellen Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Vom Unterschied zwischen linearem und nicht-linearem Fremdsprachenunterricht*. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 43/4, S. 339–347.
- Bleyhl, Werner (Hrsg.) (2002): *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover: Schroedel.
- Bleyhl, Werner (2003): *Grammatikunterricht in der Grundschule?* In: *Fremdsprachen Frühbeginn*, 4, S. 5–9.
- Christ, Herbert (2020): *Geschichte des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Raum, von den Anfängen bis 1995* (= Gießener Fremdsprachendidaktik. Online 14). URL: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2020/15193/pdf/GiFon_14.pdf [Zugriff am 20.08.2023].
- Feld-Knapp, Ilona (2012): *Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin*. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn* (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/Eöt-vös Collegium, S. 17–52.
- Funk, Gerhard / Hunfeld, Hans (2002): *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Gładysz, Jolanta (2007): *Empirische Untersuchung der Effizienz des narrativen Ansatzes*. In: *Orbis Linguarum*, 32, S. 205–230.
- Gładysz, Jolanta / Gładysz, Marek (2021): *Lehrwerkbegutachtung für den frühen Fremdsprachenunterricht*. In: *Linguodidactica*, XXV, S. 21–38.
- Gompf, Gundi (1991): *Didaktische Ansätze des Frühlernens von Fremdsprachen*. In: Ermert, Karl (Hrsg.): *Loccumer Protokolle. Frühes Fremdsprachenlernen – Schulreform für Europa*. Loccum: Evangelische Akademie Loccum, S. 22–28.
- Iluk, Jan (2006): *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Iluk, Jan (2011): *Der narrative Ansatz im frühen Fremdsprachenunterricht und seine Effizienz*. In: Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia / Kowalonek-Janczarek, Monika / Maciejewski, Marcin / Sopata, Aldona (Hrsg.): *Aktuelle Probleme der Angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz für Fremdsprachenlehrer, Übersetzer und Mediatoren*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, S. 217–225.

6 The research activities co-financed by the funds granted under the Research Excellence Initiative of the University of Silesia in Katowice.