



UNIVERSITÄT LEIPZIG

Ain Shams Universität  
Pädagogische Fakultät  
EZ-DAAF

Philologische Fakultät  
Herder-Institut

**Zur Förderung der Sprechfertigkeit bei ägyptischen  
Studenten durch Methodenvielfalt im Fach Deutsch als  
zweite Fremdsprache**

*Masterarbeit im Fachgebiet  
Methodik Didaktik im Fach Deutsch als Fremdsprache*

**Vorgelegt von:**

*Aya Abdel Rahman Kotb Amin*

Prof. Dr. Nabil Kassem  
Ain Shams Universität

PD Dr. Silvia Demmig  
Universität Leipzig

Dr. Riham Tahoun  
Helwan Universität

**Kairo, 2017**



Ain Shams Universität  
Pädagogische Fakultät  
EZ-DAAF

UNIVERSITÄT LEIPZIG

Philologische Fakultät  
Herder-Institut

## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützt haben.

Ein besonderer Dank gilt meinen Professoren Prof. Dr. Nabil Kassem und PD Dr. Silvia Demmig, die mit sehr viel Engagement, guten Ideen und unermüdlichem Einsatz meine Masterarbeit betreut haben.

Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei meiner Betreuerin Dr. Riham Tahoun, die stets für mich ansprechbar war und mir die Freiheit gelassen hat, die Arbeit nach eigenen Vorstellungen zu entwickeln.

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	1
2. Grundlagen: .....	4
2.1. Der kommunikative Ansatz als Basis der vorliegenden Arbeit: .....	4
2.1.1 Historischer Überblick .....	4
2.1.2 Folgen für den Fremdsprachenunterricht .....	5
2.2 Begriff der Unterrichtsmethoden .....	7
2.2.1 Das Dilemma der Begriffsdefinition .....	7
2.3 Definition der Methodenvielfalt .....	12
2.4 Sprechen als Zielfertigkeit des Fremdsprachenunterrichts .....	13
3. Förderung der Sprechfertigkeit durch den Einsatz der Methodenvielfalt (Vielfalt der Handlungsmuster) .....	18
3.1 Probleme des Unterrichts mit Mangel an Methodenvielfalt .....	18
3.2 Schüleraktivierender Unterricht durch kommunikative Übungen .....	19
3.3 Förderung der Sprechfertigkeit durch das Lehrerverhalten .....	20
3.4 Aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand .....	20
3.5 Methodenvielfalt und Motivation .....	21
3.6 Deklaratives Wissen wird zu Prozedurelem Wissen automatisiert .....	23
4. Methodisches Vorgehen .....	24
4.1 Fragestellung .....	24
4.2 Aktionsforschung: Ziel und Charakteristika .....	24
4.3 Rahmenbedingungen und Teilnehmergruppe .....	26
4.3.1 Allgemeine Charakteristika der Probanden .....	26
4.3.2 Die Unterrichtskultur an der ausgewählten Institution .....	27
4.4 Forschungsdesign .....	37
4.5 Datenerhebungsmethoden .....	39

4.5.1 Fragebogen.....	39
4.5.2 Tonbandaufzeichnungen .....	40
4.6 Kriterien der Auswahl der Handlungsmuster.....	40
4.6.1 Kurzbeschreibung der angewandten Methoden .....	40
4.6.2 Begründung für die Auswahl der Handlungsmuster.....	43
5. Datenanalyse und Ergebnisse.....	45
5.1.1 Kriterienraster .....	45
5.1.2 Begründung für die Änderung .....	47
5.2 Datenanalyse .....	48
5.2.1 Erste kommunikative Situation „sich verabreden“ .....	48
5.2.2 Zweite Kommunikative Situation “den Weg beschreiben”: .....	61
5.3 Ergebnisse.....	76
6. Fazit und Ausblick .....	79
7. Literaturverzeichnis: .....	81
8. Anhang.....	84

## 1. Einleitung

Seit der kommunikativen Wende in den 70er Jahren erfuhrten die Lernziele des Fremdsprachenunterrichts eine maßgebliche Veränderung. Anstatt der bis dahin herrschenden Lehrerzentrierung rückte eine komplette Hinwendung zum Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichts. Ziel des Fremdsprachenunterrichts war es „[...] die Fähigkeit der Lernenden, sich in der Fremdsprache zu verständigen und die Fremdsprache zur persönlichen Teilhabe an der zielsprachlichen Kommunikation zu nutzen“ zu schulen. (vgl. Schumann 2010: 137) Folglich sollte der Lerner in verschiedenen Lebenssituationen sprachlich angemessen handeln können, indem er die Redemittel in ihrer Funktion im alltäglichen Gebrauch erwirbt. Das führte dazu, dass der mündliche Sprachgebrauch an Bedeutung gewann und dem Schriftlichen vorrangig wurde. (vgl. Henrici 2001: 516)

In der Praxis ist der Fall jedoch anders. Fiehler 2008 z.B. hebt in seinem Beitrag „Gesprochene Sprache – ein „sperriger“ Gegenstand“ hervor, dass die Unterrichtspraxis zeigt, dass die gesprochene Sprache ein Schattendasein fhrt und die Schriftsprache ihr gegenüber dominant vertreten ist. (vgl. Fiehler 2008: 261)

Aus diesem Hintergrund beschäftigt sich diese Arbeit mit der Fertigkeit *Sprechen*, die im heutigen Fremdsprachenunterricht in manchen Bildungsinstitutionen immer noch vernachlässigt wird, um einen ersten Schritt in Richtung kommunikative Kompetenz der Lernenden zu leisten.

Da das fremdsprachliche Können in Bezug auf die Kommunikation das eigentliche Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, sollte auf eine Reform des Fremdsprachenunterrichts in den ägyptischen Bildungsinstitutionen abgezielt werden. Die meist verbreitete Sozialform des Frontalunterrichts aber erschwert das Erreichen dieses Ziels. Nach Hepting (2008) in dem Werk „ Zeitgeme Methodenkompetenz im Unterricht“ hat Bohl (2000) in einer empirischen Untersuchung zu dem Einsatz der Unterrichtsmethoden an Realschulen Baden-Württembergs festgestellt, dass der Frontalunterricht der Normalfall ist, sodass die unterrichtsmethodische Vielfalt auf einem geringen Hufigkeitsniveau erkennbar ist. (vgl. Hepting 2008: 17). Folglich pladiert Schiffner (1980) dafür, die üblichen frontalen Unterrichtsformen zugunsten sozial-integrativer, den Diskurs fördernder Unterrichtsformen, aufzugeben. (Ubersicht in: Hinirici 2001: 517)

Dementsprechend versucht diese Arbeit die Fertigkeit Sprechen wieder in den Vordergrund des unterrichtlichen Geschehens zu rücken und die Fähigkeit des Lernenden, sich in der Fremdsprache zu verständigen in den Mittelpunkt zu stellen. Dazu werden vielfältige Handlungsmuster im Unterricht angewandt, die dem Lerner mehr Möglichkeiten geben, die Fertigkeit Sprechen zu praktizieren. Weiterhin

betont Schreiter (2001) das Problem, dass Konversation (dialogisches Sprechen) nicht als eigenständiges Lernziel akzeptiert und nur indirekt unterrichtet wird, was zur Folge hat, dass Lernende bei einer Begegnung mit *native speakers* immer wieder Probleme haben. (vgl. Schreiter 2001: 63) Sie betont, dass der Fremdsprachenlehrer Strategien einsetzen muss, um die Motivation der Lernenden aufrechtzuerhalten, trotz der im Klassenzimmer vorherrschenden künstlichen Sprechsituation, Konversation zu lernen. Diese dafür erforderliche Methodenvielfalt soll in dieser Arbeit untersucht werden und als Strategie für das Erreichen des Ziels, nämlich die Förderung des dialogischen Sprechens bei DaF-Lernenden, fungieren.

Der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit kann anhand eines Zitats von Comenius (1959) dargestellt werden : „[...] *Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen [...]*“ (Comenius 1959 zitiert in Wiechmann 2011: 13) Wiechmann(2011) betont demzufolge die Relevanz der Unterrichtsmethoden für den Unterricht, da die Zielsetzungen dessen nur anhand angemessener Methoden zu erreichen sind, welche dazu führen, dass der Lehrer weniger lehrt, die Schüler jedoch mehr lernen. Comenius fordert eine grundlegende Änderung des didaktischen Denkens, sodass der Lernprozess der Schüler in der aktiven Aneignung der Themen im Zentrum des unterrichtlichen Geschehens steht. (ebd.)

In dieser Hinsicht wird der Schwerpunkt dieser Arbeit auf das Werk von Meyer (2004) „Was ist guter Unterricht“ gesetzt. In diesem Werk beschreibt Meyer die Methodenvielfalt als eines von zehn Kriterien guten Unterrichts und definiert diese als den Reichtum an Inszenierungstechniken und Handlungsmustern, welche im Unterricht angewandt werden, wobei die Verlaufsformen des Unterrichts variabel gestaltet werden und die Grundformen im Unterricht ausbalanciert werden. (vgl. Meyer 2004: 74)

Diese Arbeit wird nur den Aspekt der Vielfalt der Handlungsmuster fokussieren, um zu untersuchen, inwieweit mithilfe der Vielfalt der Handlungsmuster das dialogische Sprechen bei den Lernenden geschult werden kann. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht das Problem der sprachlichen Planbildung (vgl. Liedke 2010: 986), da die Verfasserin dieser Arbeit im Laufe ihrer Unterrichtserfahrung als Sprachassistentin an der Ain-Shams Universität in Kairo beobachten konnte, dass Lernende große Schwierigkeiten haben, ihre Gedanken in lexikalischen und grammatischen Einheiten auszudrücken. Anzunehmen ist, dass dieses Problem auf die frontale Unterrichtsmethodik zurückzuführen ist, da die Lerner somit keine Möglichkeiten bekommen, die Sprache mündlich zu üben und das Gelernte anzuwenden.

Daraus resultierend soll auf folgende Forschungsfrage in dieser Arbeit Antwort gegeben werden:

## **Inwieweit könnte die Vielfalt der Handlungsmuster eine Lösung des Problems der sprachlichen Planbildung bieten?**

Ziel der Arbeit ist es zu analysieren, inwieweit die Vielfalt der Handlungsmuster dazu beitragen kann, dass Lernende angemessene lexikalische Einheiten und grammatische Strukturen in alltäglichen Gesprächen anwenden können. Dies erfolgt am Beispiel der beiden Alltagssituationen „den Weg beschreiben“ und „sich verabreden“.

Es muss noch deutlich gemacht werden, dass sich diese Arbeit weder mit dem Begriff der kommunikativen Kompetenz noch mit der mündlichen Kommunikation im Allgemeinen befasst. Es geht der Verfasserin dieser Arbeit hauptsächlich um die Fertigkeit *Sprechen*, die als Mittel zum Ziel der kommunikativen Kompetenz dient.

Der Begriff der Methodenvielfalt nach Meyer wird nicht komplett untersucht sondern nur der Aspekt der Handlungsmuster, den Meyer auch als „*methodische Grundformen*“ bezeichnet. (vgl. Meyer 1991: 124)

Die Arbeit bedient sich der Methoden des Fragebogens und der Tonbandaufnahme. Vor der Durchführung wird eine Gruppe von Lehrern, die im Fach Deutsch als zweite Fremdsprache an der Al-Alsun Fakultät der Ain-Shams Universität in Kairo tätig sind oder waren schriftlich befragt, um eine allgemeine Vorstellung von der verbreiteten Unterrichtsrealität an der ausgewählten Institution zu bekommen.

Im Rahmen der Aktionsforschung wird der eigene Unterricht der Verfasserin dieser Arbeit beobachtet. Es werden zwei alltägliche Situationen, nämlich „sich verabreden“ und „den Weg beschreiben“ ausgewählt, die durch die verschiedenen Handlungsmuster mit den Lernern geübt werden, sowohl in der vorbereitenden Unterrichtsphase als auch in den Phasen des Aufbaus, der Strukturierung und Simulierung. Am Ende jeder Lerneinheit soll gemessen werden, inwieweit die Lernenden dann in der Lage sind, sich in der Fremdsprache in dieser bestimmten Situation angemessen auszudrücken.

Zur Bewertung wurde die Tonbandaufnahme ausgewählt. Die Lernende werden vor und nach der Unterrichtseinheit aufgenommen, um die Effektivität der ausgewählten Handlungsmuster anhand eines Kriterienkatalogs zu messen. Geplant sind zwei Unterrichtseinheiten von je 90 Minuten bei den ägyptischen Studierenden an der Fakultät Al-Alsun der Ain-Shams Universität im Niveau A2.1.

Das Theorieteil gliedert sich in zwei Kapiteln, wobei sich Kapitel 2 mit den Grundlagen beschäftigt, nämlich den kommunikativen Ansatz, den Begriff der Unterrichtsmethoden, sowie den der Methodenvielfalt und der Sprechfertigkeit. Kapitel 3 liefert eine kurze Darstellung, warum die Methodenvielfalt für die Förderung der Sprechfertigkeit ausgewählt wurde. Das vierte Kapitel behandelt

die methodische Vorgehensweise, dann widmet sich das fünfte Kapitel der Datenanalyse und Ergebnissen. Anschließend beschäftigt sich das sechste Kapitel mit dem Fazit und Ausblick.

## **2. Grundlagen:**

### **2.1. Der kommunikative Ansatz als Basis der vorliegenden Arbeit:**

Obwohl der kommunikative Ansatz der wichtigste methodische Ansatz der Periode von 1970 bis 2000 war (vgl. Roche 2008: 24), ist er heutzutage zugunsten der interkulturellen Didaktik teilweise in den Schatten geraten. Termini wie „interkulturelles Lernen“, „interkulturelle Kompetenzen“ und „transkulturelles Lernen“ sind Hauptbegriffe der fremdsprachendidaktischen Diskussion.

Jedoch hat sich die Verfasserin dieser Arbeit den kommunikativen Ansatz als Basis ihrer empirischen Untersuchung gewählt und dies aus vielerlei Gründen: Im Rahmen der Aktionsforschung zielt die Arbeit darauf ab, den eigenen Unterricht der Verfasserin zu entwickeln. Betrachtet man die Rahmenbedingungen, unter denen die empirische Untersuchung durchgeführt wurde, erkennt man, dass das Unterrichtsklima in der ausgewählten Institution weniger kommunikativ konzipiert ist. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird dies anhand der Ergebnisse der Lehrerfragebögen verdeutlicht.

Darauf aufbauend wurde der kommunikative Ansatz gewählt. Es fehlt den Lernenden, die in diesem Unterrichtsklima studieren maßgeblich an kommunikativen Kompetenzen, sodass die Entwicklung derer erforderlich ist, bevor man von der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen reden kann. Die Fertigkeit *Sprechen* dient in dieser Hinsicht als relevantes Mittel und ersten Schritt zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Lerner.

#### **2.1.1 Historischer Überblick**

Die Pragmalinguistik, insbesondere die Erkenntnisse der Sprechakttheorie sowie die Sozialwissenschaft mit der Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas, hatten ihren Einfluss auf die Entstehung der kommunikativen Didaktik. (vgl. Schumann 2010: 137)

Aus den pragmalinguistischen Befunden entstand die Theorie der kommunikativen Kompetenz des amerikanischen Soziolinguisten Dell Hymes. Hymes zufolge bedeutet kommunikative Kompetenz, dass der Mensch fähig ist, sich in realen Kommunikationssituationen sprachlich, sozial und kulturell angemessen zu verhalten. (ebd.)

Angelehnt an die Positionen der Pragmalinguistik und im Rahmen der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (BAG Englisch) entwickelte der Hochschullehrer Hans-Eberhard Piepho mit seinen Schriften „Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht der Sekundarstufe 1“ (1974) und „Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts“ (1979) das Konzept der kommunikativen Didaktik gemeinsam mit Christopher Candlin, Professor für Angewandte Linguistik, der 1980 seinen Artikel „The essentials of a communicative curriculum in language teaching“ veröffentlichte. (vgl. Legutke und Edelhoff 2003: 2f)

Mit diesem als *Kommunikative Wende* bezeichneten Paradigmenwechsel wurde der Lerner in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gerückt (Lernerzentrierung). Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts war nicht mehr das Sprachwissen an sich, sondern die Sprachverwendung. (ebd. S 2). So wurde dem Lehrer eine neue Rolle zugeteilt, sodass er nicht mehr der Wissensvermittler ist sondern ein Helfer im Lernprozess. (Bausch 2007: 231)

Die *Kommunikative Wende* mit der neu etablierten kommunikativen Didaktik hatte ihre Folgen für den Fremdsprachenunterricht, dessen übergeordnetes Lernziel in der Vermittlung der kommunikativen Kompetenz sah. Piepho (1974) beschrieb die kommunikative Kompetenz als „*die Fähigkeit der Lernenden, sich in der Fremdsprache zu verständern und die Fremdsprache zur persönlichen Teilhabe an der zielsprachlichen Kommunikation zu nutzen.*“ (Schumann 2010: 137) Ziel des Fremdsprachenunterrichts war somit den Lernenden die Fähigkeit zu vermitteln, in Kommunikationssituationen sprachlich angemessen zu handeln und Redemittel funktional in Situationen mit Gesprächspartnern anzuwenden. (vgl. Henrici 2001: 516)

## **2.1.2 Folgen für den Fremdsprachenunterricht**

Die kommunikative Didaktik erforderte einen Wechsel im Fremdsprachenunterricht, der kommunikative Leitprinzipien gewinnen musste. Zu diesen Leitprinzipien gehören:

- 1- Inhaltsorientierung: Der Inhalt wurde wichtiger als die formale Richtigkeit der Äußerung, die kommunikativ verständlich sein muss. Die Lerner müssen selbst zu Wort kommen.
- 2- Kommunikative Übungen: Um die Lerner zu aktivieren müssen kommunikative Übungen eingesetzt werden, die authentische Kommunikationssituationen im Klassenzimmer simulieren. Sie sind unterteilt in kommunikationsvorbereitende, -aufbauende, -strukturierende und -simulierende Übungen, welche die Basis der empirischen Untersuchung in der vorliegenden Arbeit darstellen, zusammen mit den dialogfördernden Sozialformen.
- 3- Flexible Lehrmaterialien: Die Lehrmaterialien sollten pragmatisch konzipiert sein und die grammatische Progression den pragmatisch-kommunikativen Zielen nachordnen.

- 4- Dialogfördernde Sozialformen: Partner- und Gruppenarbeit sind kennzeichnende Arbeitsformen des kommunikativen Klassenzimmers und nicht mehr die Form, des Frontalunterrichts, die keinen Austausch fördert. (vgl. Schumann 2010:138f)

Folgende Abbildung zeigt wesentliche Merkmale des kommunikativen Ansatzes im Vergleich zur audio-lingualen /-visuellen Methode.

audiolingual/-visuell	kommunikativ
„typische“ Musterdialoge	schülerrelevante Kommunikation
sprachliche Richtigkeit	kommunikatives Gelingen
zielsprachengerechte Sprachbeherrschung	Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache
erst im fortgeschrittenen Unterricht wird kommuniziert	Kommunikation ist Leitprinzip von Anfang an
kaum Sprechen über Sprache	keine Tabuisierung von Metasprachlichem
kein Einbezug der Erstsprachen	keine Tabuisierung sprachlichen Vorwissens
Primat der Mündlichkeit	Akzeptanz aller Kommunikationsformen
Gestaltung und Steuerung durch Lehrperson und Lehrmedien	Gestaltung und Steuerung durch alle Akteur/-innen des Unterrichts
Lehrperson kontrolliert	Lehrperson moderiert, regt an, unterstützt
„hochsprachliches“, <i>native-like</i> Sprachvorbild	kompetentes Sprachvorbild; Einbezug von Varietäten
Vermeiden von Schülerinteraktionen und kooperativen Lernformen	Fördern von Schülerinteraktionen und kooperative Lernformen
Schüler/innen müssen kleinschrittig begleitet werden	Schüler/innen sind problemlösungsfähig und haben das Potenzial zu Lernerautonomie
Fehler müssen vermieden werden	Fehler sind Zeichen aktiver mentaler Konstruktionen der Lernenden

**Abbildung. 1:** Wesentliche Merkmale des kommunikativen Ansatzes (Decke-Cornill und Küster 2010: 89)

Zu den Kompetenzen, die der kommunikative Fremdsprachenunterricht fördert, gehören: (1) Die linguistische Kompetenz: die Kompetenz sich lexikalisch, grammatisch, semantisch und phonologisch angemessen auszudrücken.

(2) Die soziolinguistische Kompetenz: die Kompetenz soziale Beziehungen sprachlich zu gestalten und Sprachvarietäten in der Interaktion zu berücksichtigen.

(3) Die pragmatische Kompetenz: die Fähigkeit den Diskurs situationsangemessen zu gestalten und die kommunikativen Intentionen zu beachten.

(4) Die strategische Kompetenz : die Fähigkeit Interaktionen auszuführen und Missverständnisse zu überwinden. (vgl. Schumann 2010: 139f) Diese Arbeit konzentriert sich nur auf Aspekte der linguistischen Kompetenz.

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht zielt auf die Förderung der kommunikativen Intention des Sprechers ab, indem versucht wird, die kommunikativen Fertigkeiten des Lerners - Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben, sprachliche Mittel wie Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Orthographie - zu schulen. Funktionale kommunikative Kompetenzen werden somit durch kommunikationsfördernden Inhalte und Übungen entwickelt sowie situationsadäquaten sprachlichen Strukturen, was diese Arbeit durch die Anwendung vielfältiger Methoden zu erreichen versucht. (vgl. Schumann 2010: 140)

## 2.2 Begriff der Unterrichtsmethoden

### 2.2.1 Das Dilemma der Begriffsdefinition

Das Dilemma der Unterrichtsmethoden bezieht sich hauptsächlich auf deren Definition. Über den Gebrauch des Begriffs „Methode“ herrscht in der Fachdiskussion bislang kein Konsens. (vgl. Neuner 2007 : 225) Der Begriff der Unterrichtsmethode wird folglich unterschiedlich aufgefasst und angewandt, sodass damit z.B. Kreisgespräche und Diskussionen bezeichnet werden können, ebenso Stationsarbeit und Rollenspiele bis hin zu Lehrgang, Projekt- und Wochenarbeit. (vgl. Wiechmann 2011: 14)

Diese vielseitige Verwendung des Methodenbegriffs wird im Folgenden kurz skizziert, um den Terminus Methode in seiner Wechselseitigkeit zu verstehen und aus den unterschiedlichen Definitionsversuchen zu einer für die vorliegende Arbeit relevanten Definition zu gelangen.

Im Folgenden werden die verschiedenen Definitionen, die dem Begriff der Methode in der Literatur zugeschrieben sind, erläutert.

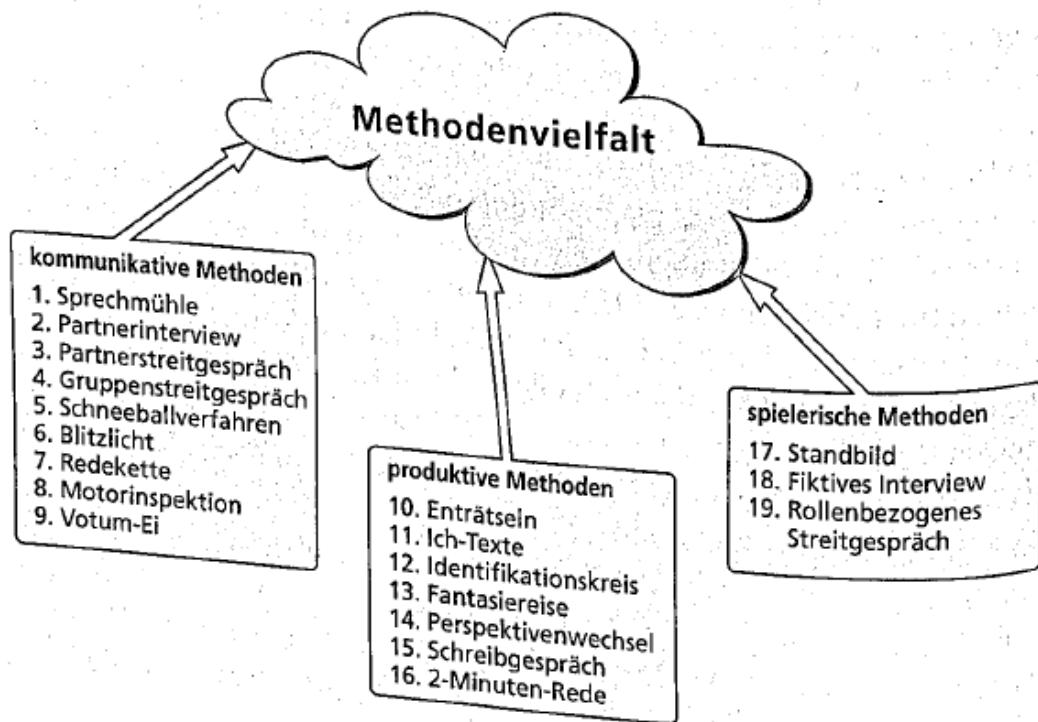
Neuner verwendet den englischen Begriff *method* für die Darstellung von Unterrichtsprinzipien und – strategien, die er von den *techniques* nämlich die spezifischen Aktivitäten und Verfahren in der Unterrichtspraxis unterscheidet. (vgl. Neuner 2007: 225) Er bezieht den Begriff der Unterrichtsmethoden hauptsächlich auf die Lehrmethoden, die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts existieren, wie die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die Direkte Methode, die Audiolinguale und Audiovisuelle Methoden hin zur Kommunikativen Didaktik und Interkulturellen Didaktik. (ebd.: 227ff) Im Gegensatz zu

Neuner verwenden Decke-Cornill und Küster den Begriff der Unterrichtsmethoden nicht zur Bezeichnung der Unterrichtsprinzipien der Grammatik-Übersetzungs-Methode bis hin zur Interkulturellen Didaktik, sondern bezeichnen solche als Unterrichtskonzeptionen. (vgl. Decke-Cornill u. Küster 2010: 78)

Beide stützen sich bei der Definition des Methodenbegriffs auf den griechischen bzw. lateinischen Terminus *Methodus* bzw. *methodus*, der die Bedeutung Weg oder Gang trägt. Sie definieren den Methodenbegriff demzufolge als „ [...] einen wiederholbaren, planvollen Zugang zu einem Gegenstand und zu einem Lehr- bzw. Lernziel.“ (ebd.:75) Weiterhin stützen sie sich bei dieser Definition auf die fünf Aspekte der methodischen Gestalt nach Hilbert Meyer, die im Laufe dieses Kapitels detailliert dargestellt werden. (ebd.: 76)

Desweiteren geht Roche ähnlich wie Neuner bei der Bezeichnung der Unterrichtsprinzipien wie die *Kommunikative Didaktik* von einem Methodenbegriff aus. (Roche 2008 : 24) Weiter taucht bei ihm auch der Begriff der *Alternativen Methoden* auf, die einen anderen Schwerpunkt haben als die bereits bestehenden Methoden (Unterrichtskonzeptionen) und andere Vorteile für das Lernen von Sprachen zeigen, jedoch noch nicht in der Lage sind, eine Basis für eine systematische Sprachdidaktik zu bilden. Hierzu zählen *die Suggestopädie, Total Physical Response, der Natural Approach, die Diglot-Weave Input Methode, die Silent-Way-Methode* und weitere. (ebd.: 26ff)

Allerdings wird der Methodenbegriff in praxisorientierten Arbeiten im Sinne der Bedeutung von Unterrichtsaktivitäten verwendet und nach Neuner als *techniques* bezeichnet. Janssen macht eine interessante Einteilung der „Methoden“ in kommunikative, spielerische und produktive Methoden. (Janssen 2008: 10)



10

Abbildung 2: Methodeneinteilung von Janssen 2008: 10

Eine ähnliche Verwendung des Methodenbegriffs im Sinne von Unterrichtsaktivitäten kann man bei Thal und Ebert in ihrem Werk „Methodenvielfalt im Unterricht- mit Lust stressarm und effektiv lernen“ finden. Das Werk gibt den Lehrern eine breite Auswahl an „Methoden“, die verschiedene Bereiche abdecken, wie das Kennenlernen im Unterricht, Gruppen- und Paarbildung, Themenerschließung und -diskussion, Themenwiederholung und -festigung. (vgl. Thal u. Ebert 1999 : 41)

Aus den oben angeführten Definitionen wird klar, dass der Methodenbegriff in der Literatur sehr unterschiedlich verwendet werden kann. Deswegen ist es von großer Relevanz den verwendeten Methodenbegriff für die vorliegende Arbeit näher zu bestimmen. Aus der Sicht der Verfasserin dieser Arbeit hat Hilbert Meyer in seinem Theorieband „Unterrichtsmethoden“ den Methodenbegriff aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und eine klare Differenzierung zwischen den vielfältigen methodischen Momenten des Unterrichts gegeben. Dies wird im Folgenden detaillierter dargestellt.

Meyer unternimmt mit seinem Werk den Versuch den Methodenbegriff so weit zu definieren, dass dieser die Fülle an relevanten Aspekten beinhaltet. Er geht von einem Methodenbegriff aus, der Unterrichtsmethoden als Formen und Verfahren bezeichnet, „ [...] in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen. “ (vgl. Meyer 1999 : 45)

Diese weite Definition des Methodenbegriffs umfasst verschiedene Aspekte wie die äußere Seite des Begriffs wie Formen der Kommunikation und zeitliche Untergliederung im Unterricht, eine innere Seite der Aneignung von Wissen und Kompetenzen, sowie den Aspekt, dass nicht nur Lehrer, sondern auch Schüler im Rahmen der Institution methodisch handeln. (ebd.:46)

Meyer kritisiert die Definition von Methode als Lernweg, da diese zu weit ist und verschiedene Teilespekte des Lernprozesses beinhaltet, die eine sachliche und differenzierte Definition vom Methodenbegriff nicht beinhalten sollte. Er beschränkt seine Definition auf folgende These: „ Die Unterrichtsmethode strukturiert den Lernweg des Schülers.“ (ebd.: 86) Folglich ist mit Methode nicht der Weg an sich gemeint, sondern die Gestaltung dieses Weges.

Weiterhin hebt Meyer die Einbettung der Zielorientierung in den Methodenbegriff hervor und unterscheidet zwischen den Handlungszielen der Schüler und den Lehrzielen, da sich die Gründe und Motive der Lernenden am Unterricht teilzunehmen von den Lehrzielen des Lehrers unterscheiden. (vgl. Meyer 1999: 88ff)

Schließlich gibt Meyer dem Leser eine detaillierte Darstellung der Ebenen methodischen Handelns, um zwischen den zahlreichen Begriffen in der Methodendiskussion zu unterscheiden und identifiziert fünf Aspekte der methodischen Gestalt eines Unterrichts. Folgende Abbildung verdeutlicht diese Differenzierung:

HAND-LUNGS-SITUATIONEN:	HAND-LUNGS-MUSTER:	UNTER-RICHTS-SCHRITTE:	SOZIAL-FORMEN:	METHO-DISCHE GROSS-FORMEN:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- eine Frage stellen und antworten</li> <li>- einen Arbeitsauftrag formulieren</li> <li>- ein Lob aussprechen</li> <li>- einen Impuls geben</li> <li>- sich melden und drankommen</li> <li>- schummeln</li> </ul> <p><u>weitere Beispiele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zeigen und hinschauen</li> <li>- dazwischenreden</li> <li>- schweigen</li> <li>- stören und gestört werden</li> <li>- reden und zuhören</li> <li>- anlächeln und zurücklachen</li> <li>- auf die Schulter klopfen</li> <li>- schimpfen</li> <li>- kontrollieren</li> <li>- abbrechen</li> <li>- sich korrigieren</li> <li>- zureden</li> <li>- verteilen</li> <li>- zensieren</li> <li>- wider sprechen</li> <li>- schwatzen</li> <li>- usw.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lehrer- vortrag</li> <li>- Schüler- referat</li> <li>- Schüler- diskussion</li> <li>- gelenktes Gespräch</li> <li>- Tafeltext- Erarbeitung</li> <li>- Schreiben eines Diktats</li> <li>- Rollen- spiel</li> <li>- Planpiel</li> <li>- Experiment</li> </ul> <p><u>weitere Beispiele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Streitgespräch</li> <li>- Podiumsdiskussion</li> <li>- Textarbeit</li> <li>- Kartenarbeit</li> <li>- Anfertigen einer Collage/viner Wandzeitung</li> <li>- Erkundungsgang</li> <li>- Interview</li> <li>- Katechisieren (Kbfregen)</li> <li>- Arbeit mit Standbildern</li> <li>- Geschichten erzählen</li> <li>- Arbeit mit Arbeitsblättern</li> <li>- Lernspiel</li> <li>- Lehrgespräch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterrichtseintritt</li> <li>- Erarbeitungsphase</li> <li>- Auswertungsphase</li> <li>- Ergebnis- sicherung</li> <li>- Wiederholung</li> </ul> <p><u>weitere Beispiele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aneignungsphase</li> <li>- Veröffentlichungsphase</li> <li>- Vorbereitung</li> <li>- Einleitung</li> <li>- Übung</li> <li>- Vertiefung</li> <li>- Problemlösung</li> <li>- Kontrolle</li> <li>- Anwendung</li> <li>- Transferphase</li> <li>- Zusammenfassung</li> <li>- Problemformulierung</li> <li>- usw.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frontalunterricht (auch: Klassenunterricht)</li> <li>- Gruppenunterricht (auch: Gruppenarbeit)</li> <li>- Partnerarbeit</li> <li>- Einzelarbeit (auch: Stillarbeit)</li> </ul> <p><u>Hierarchien:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kreisgespräch</li> <li>- Team- Kleingruppenunterricht</li> <li>- Großgruppenunterricht</li> <li>- usw.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lehrgang</li> <li>- Projekt</li> <li>- Trainingsprogramm</li> </ul> <p><u>weitere Beispiele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kurs</li> <li>- Lektion</li> <li>- Unterrichtseinheit</li> <li>- workshop</li> <li>- Projektwoche</li> <li>- Praktikum</li> <li>- Exkursion</li> <li>- Vorhaben</li> </ul>

weitere Beispiele:



Abbildung 3: Ebenen methodischen Handelns Meyer 1999: 115

Die Handlungssituationen sind nach Meyer „[...] zeitlich begrenzte, strukturierte, vom Lehrer und den Schülern bewusst gestaltete und mit Sinn und Bedeutung belegte Interaktionseinheiten.“

Beispiele für Handlungssituationen sind Frage und Antwort, Formulierung eines Arbeitsauftrags, sich melden und drankommen. (ebd.: 116)

Dann kommt Meyer zu einem wesentlichen Begriff, der für diese Arbeit von größter Relevanz ist, nämlich den Begriff der Handlungsmuster.

Er definiert Handlungsmuster als „[...] historisch gewachsene von Lehrern und Schülern [...] fest verinnerlichte Formen der Aneignung von Wirklichkeit. Sie haben einen Anfang und ein Ende.“