



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Thonhauser, I. (2014). Die Lernenden im Blickpunkt. Drei wegweisende Beiträge zur Fremdsprachendidaktik im aktuellen Kontext. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 100, 99-105. <https://doi.org/10.5169/seals-978627>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Ingo Thonhauser, 2014

Die Lernenden im Blickpunkt. Drei wegweisende Beiträge zur Fremdsprachendidaktik im aktuellen Kontext

Ingo THONHAUSER

Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud
Unité de recherche et enseignement didactiques des langues et cultures
Avenue de Cour 25, 1014 Lausanne, Suisse
ingo.thonhauser@hepl.ch

1. Vorbemerkung

Wenn man sich in mehreren Sprachen mit Fremdsprachendidaktik beschäftigt, stellt man unweigerlich fest, dass man es mit einem heterogenen Phänomen zu tun hat. Die Frage "Was tun wir, wenn wir Didaktik machen?" wird auf höchst unterschiedliche Weise beantwortet. Die deutschsprachige Perspektive formulierte Paul Portmann-Tselikas 1997 auf folgende Weise:

Der Bezug auf die Referenzwissenschaften und der Anspruch auf wissenschaftliche Fundierung dient im Falle der FSD (= Fremdsprachendidaktik, I.T.) deshalb nicht wie in anderen Fachdidaktiken primär der Bestimmung und Absicherung der im Unterricht vermittelten Sache – er dient spätestens seit dem Audiolingualismus, der ersten sich resolut als wissenschaftlich verstehenden Theorie des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, der *Legitimierung didaktischer Verfahrensweisen*, der Konstitution und Absicherung didaktischer Modelle und damit der *Konstitution der FSD als empirisch gestützter Theorie des Lehrens und Lernens als eines Handelns* selber. (Portmann-Tselikas 1997: 215)

Er verteidigt damit die Spezifik der Fremdsprachendidaktik, ein Standpunkt, der im deutschsprachigen Raum nach wie vor konsensfähig¹ sein dürfte, während Bernard Schneuwly aus frankophoner Perspektive geradezu für das Gegenteil plädiert, nämlich "das disziplinäre Feld der 'Didaktik' ausgehend von der Vielfältigkeit der Didaktiken aufzubauen" (Schneuwly 2013: 29). Im Englischen, dies sei nur angemerkt, ist kein Äquivalent für Fremdsprachendidaktik oder Didaktik in Gebrauch, man beschäftigt sich mit "English as a second or foreign language". Diese Beobachtung erlaubt eine erste Situierung der drei zu kommentierenden Texte: sie stammen zwar aus dem anglophonen und frankophonen Raum, lassen sich aber einem im deutschsprachigen Fachdiskurs zentralen Bereich der Fremdsprachendidaktik zuordnen: Sie beschäftigen sich mit Aspekten der *Fremdsprachenlehr- und lernforschung*, die neben der Spracherwerbsforschung, der Linguistik und der kultur- und literaturwissenschaftlichen Forschung zu den konstitutiven

¹ Vgl. Krumm, Fandrych, Hufeisen & Riemer (2010: 5-9).

Referenzdisziplinen der Fremdsprachendidaktik gehört. Darüber hinaus weisen die Texte noch eine weitere Gemeinsamkeit auf: Die Autoren interessieren sich in ihren Beiträgen, die sich in vieler Hinsicht für die Entwicklung der Didaktik als geradezu programmatisch erwiesen, aus unterschiedlichen Perspektiven für die Lernenden. Ich gehe in meinem Kommentar von dieser Feststellung aus und versuche dann, die jeweilige Ausprägung dieses Interesses zu beschreiben und mit aktuellen Entwicklungen in Beziehung zu setzen.

2. Fokus: Lernende

Die Wende zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht in den 70iger Jahren des vergangenen Jahrhunderts führte zu einer Neudefinition der Ziele des Fremdsprachenunterrichts und der Rollen von Lernenden und Lehrenden. Hier herrscht eine in der Literatur selten anzutreffende Einigkeit: Jean-Claude Beacco charakterisiert den kommunikativen Ansatz treffend als "... réflexion générale, de nature linguistique et indirectement politique, sur la détermination des contenus et des formes des enseignements de langue" (Beacco 2007: 60), eine Feststellung, die Christopher Candlin konkretisiert:

The guiding principle was the central importance of awakening, restoring, creating within learners the right and means and awareness of their own capacity to make their own meanings from text and action, guided, scaffolded, and facilitated by the teacher. Thus it was, and now it still needs to be. (Candlin 2003: 41)

Hans-Eberhard Piepho akzentuiert die gesellschaftspolitische Dimension von kommunikativer Kompetenz:²

Ein Mensch kann durchaus kompetent werden, wenn er weiß, was er mitzuteilen hat, und wenn er sich seiner Rolle und Funktion sicher ist; die Normen der Sprachrichtigkeit und -genauigkeit spielen nur eine Rolle, wenn sie für das Gelingen der kommunikativen Absicht entscheidend sind. (Piepho 1974: 22)

In diesen drei Zitaten sind zentrale Charakteristika des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen angesprochen, die sich in den drei für diesen Kommentar ausgewählten Texten wiederfinden: Im Zentrum stehen die Lernenden und deren Recht darauf, kommunikative Kompetenz in für sie relevanten Domänen der Sprachverwendung zu entwickeln. Diese neue Sicht der Lernenden verändert den Fremdsprachenunterricht: P. Corders bahnbrechende Arbeiten zur Fehleranalyse erschliessen diesem Lehr- und Lernzusammenhang eine neue, spracherwerbstheoretisch und sprachdidaktisch bedeutende Dimension, in deren Zentrum die Lernenden stehen, deren Fehler als Indiz für Lernprozesse gesehen werden, die es zu verstehen gilt. Sie sind damit als Akteure ihres eigenen Lernens ernst zu nehmen (vgl. Candlin), ein Gedanke, den H. Holec in seinen wegweisenden Arbeiten vehement verteidigte. Wenn sprachliche Handlungsfähigkeit zum Ziel des Fremdsprachenunterrichts

² Dies ist für die deutschsprachige Diskussion charakteristisch, was ich hier nicht ausführen kann (vgl. Kurtz 2013).

erklärt wird, stellt sich die Frage, wie dieser Unterricht zu gestalten ist – eine Frage, die für R. Richterichs Diskussion der Authentizität des Sprachunterrichts von zentraler Bedeutung ist.

2.1 S.P. Corder: *Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée*

Für S. P. Corder ist die Analyse der Fehler von Lernenden nicht Selbstzweck, sondern Aufgabe einer angewandten Linguistik, die sich für die Praxis des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen interessiert. Die *Lernersprache*, auch wenn sie in diesem Aufsatz noch nicht so genannt wird, sieht er als wichtige Datenquelle, deren Analyse zu einem besseren Verständnis des Fremdsprachenlernens führt. Er leistete damit einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung in wesentlichen Bereichen der aktuellen Sprachlehr- und lernforschung. Zunächst wäre hier die Forschung zu *Corrective Feedback* zu nennen, die im englischsprachigen Raum zu substantiellen Ergebnissen (vgl. zuletzt Ellis & Shintani 2014: 249-282) geführt hat, und auch im deutschsprachigen Raum wieder neu Beachtung findet (Kleppin 2010). Corders Prinzip "La description doit précéder la correction" spielt hier zusammen mit der Unterscheidung zwischen *error* (*erreur*, *Kompetenzfehler*) und *mistake* (*faute*, *Performanzfehler*) nach wie vor eine Rolle, auch wenn sich die Forschung heute stärker für die Frage nach der Effizienz verschiedener Korrekturverfahren interessiert. Richtungweisend ist ebenfalls, dass Corder zur Erklärung von Fehlern nicht nur auf das Phänomen der Übergeneralisierung hinweist, sondern auch vorschlägt zu untersuchen, welche Fehler auf den Sprachunterricht selbst zurückgehen – am von Corder konstatierten Mangel an Forschung in diesem Bereich hat sich bis heute wenig geändert. Noch wesentlicher scheint mir jedoch die Unterscheidung verschiedener Niveaus grammatischer Kompetenz zu sein. Hier findet sich ein erster Ansatz des Konzepts des lernersprachlichen Systems, das sich graduell den zielsprachlichen Normen annähert. Die Forschung zu *Interlanguage* (*Interimsprache*, *Lernersprache*) ist heute umfangreich und hat u.a. zur Beschreibung von Spracherwerbssequenzen (cf. Meisel, Clahsen & Pienemann 1981, Pienemann 1998) geführt, die für die Fremdsprachendidaktik relevant sind. Zur Beantwortung der Frage, inwiefern Unterricht diese Erwerbsreihenfolgen beeinflussen oder verändern kann, ist sicherlich noch Forschung zu leisten (z.B. Keßler & Lenzing 2014), vor allem im Kontext sprachlich heterogener Lernergruppen. S. P. Corder ging noch von "homogenen Lernergruppen" aus: "Par 'homogène', j'entends que tous les membres du groupe parlent la même langue maternelle, sont du même âge, de capacité intellectuelle égale et du même milieu social. C'est grosso modo le cas dans nos écoles en Europe". Dass sich dies heute völlig anders darstellt, muss nicht weiter erläutert werden – die Frage nach dem didaktisch

sinnvollen, differenzierten Umgang mit lernersprachlichen Phänomen ist aber nach wie vor höchst aktuell.

2.2 H. Holec: *L'autonomisation des apprenants en structure institutionnelle – orientation générale*

Autonomes Lernen ist aus dem Fremdsprachenunterricht der Gegenwart nicht wegzudenken; ein Blick in die regionalen Lehrpläne *Plan d'études Romand*, *Lehrplan 21* oder den Tessiner *Piano di studio* illustriert dies anschaulich: Lernende sollen dazu herangeführt werden, ein individuelles Repertoire an Lernstrategien zu entwickeln, ihre Fortschritte selbst einzuschätzen und zu dokumentieren. Lernende waren im kommunikativen Unterricht von Anfang an als Partner im Lehr- und Lernzusammenhang ernst genommen worden. Die Ausarbeitung eines Konzepts des autonomen Lernens, in dem Lernende die Verantwortung für den Lernprozess übernehmen, ist jedoch Henri Holec's Verdienst. Auch wenn seine Vorschläge sich zunächst vorrangig an Erwachsene als Zielpublikum richteten, zeigt der vorliegende Text, dass Holec autonome Lernformen auch am Lernort Schule für möglich und sinnvoll hielt. Wie richtungweisend diese Ideen waren, möchte ich an zwei Beispielen erläutern.

Zunächst ist hier die Entwicklung von Lernstrategien, des "savoir apprendre" im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (Europarat 2001), zu nennen. "La découverte de ces procédures est encore largement une tâche à réaliser", konstatiert Holec 1983 – daran hat sich einiges geändert. Für den englischsprachigen Raum zeigen dies v.a. die Arbeiten von Rebecca Oxford (2010 und 2011), in der deutschsprachigen Didaktik wurde das Konzept ebenfalls früh aufgegriffen (z.B. Rampillon 1985 und 2000, Nodari & Steinmann 2010). Es hat sich zu einem Schlüsselbegriff der Tertiärsprachenforschung (Hufeisen 2003) entwickelt, die entscheidend zur Entwicklung integrativer Ansätze der Fremdsprachendidaktik (Hufeisen & Neuner 2003, Hutterli 2012) beigetragen hat. Holec postuliert am Ende seines Beitrags, dass die Autonomisierung der Lernenden zur Transparenz der Lehr- und Lernprozesse beitragen würde. "Transparenz" sollte sich zu einem Schlüsselbegriff jener Arbeiten des Europarats entwickeln, die zur Publikation des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (GeR) und zum Konzept des Europäischen Sprachenportfolios führten. Die Formulierung von Lehr- und Lernzielen in verständlicher Sprache, wie sie in diesen Instrumenten vorgeschlagen wird, charakterisiert heute die Umsetzung der Kompetenzorientierung im Bereich der Bildungspolitik: Sie finden sich in Lehrplänen und im *Sprachenportfolio*, das Lernenden die Möglichkeit bietet, erworbene Kompetenzen selbst einzuschätzen und das eigene Lernen zu dokumentieren. Holec sieht diese Beteiligung der Lernenden am Unterrichtsgeschehen als Kernbereich autonomer Lernformen im

Schulbereich. Begleitforschung zur Umsetzung im Unterricht hat erst in Ansätzen begonnen (Kolb 2007; Ballweg 2011).³

2.3 R. Richterich: *Du laboratoire de langues à la réalité de la vie*

Das Interesse für die Lernenden steht auch im Mittelpunkt der kritischen Diskussion der Authentizität des Sprachunterrichts in René Richterichs Beitrag, der in vielfacher Hinsicht seiner Zeit voraus ist. Für Richterich ist die Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit die wesentliche Funktion von Sprachunterricht ("apprendre aux élèves à agir au moyen d'une langue"), aus der sich das zentrale didaktische Anliegen ableitet, nämlich die Künstlichkeit der Kommunikationssituation im Sprachunterricht zu überwinden, "tricher avec la réalité", wie er es formuliert. In seinen Vorschlägen finden sich bereits Elemente der Autonomisierung der Lernenden, der Veränderung der Lehrerrolle und des Lehr- und Lernkontexts "Sprachunterricht", die höchst aktuell sind:

La classe se transforme en un groupe humain obligé de communiquer pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé, qui est non plus d'apprendre une matière, le français, l'allemand, le russe, mais bien d'agir pour réaliser quelque chose de concret.

Dieser Satz stammt aus dem Jahr 1969, könnte sich aber auch im 2001 publizierten *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* finden. Die Funktion von Aufgaben und Projekten in diesem veränderten Sprachunterricht wurde seit den 70iger Jahren intensiv diskutiert (vgl. Candlin 1987; Wicke 2012) und wurde in den letzten beiden Jahrzehnten auch zum Gegenstand intensiver Forschung (e.g. Robinson 2011; Ellis & Shintani 2014); Richterichs Forschungsdesiderate (die Beschreibung von Domänen des Sprachgebrauchs, der für sie typischen sprachlichen Mittel und die Entwicklung entsprechender didaktischer Szenarien) waren geradezu Programm, wie die Publikation der *Kontaktschwelle Deutsch* und später des *GeR* zeigen. Hervorheben möchte ich abschliessend, dass Richterichs Interesse stärker der Authentizität des kommunikativen Handelns im Unterricht galt und weniger den authentischen Texten, deren Einsatz im frühen kommunikativen Unterricht im Mittelpunkt stand (Edelhoff 1985) und steht (Gilmore 2007). Die Frage nach der Authentizität der Lehr- und Lernsituation im handlungs- oder aufgabenorientierten Unterricht wird gegenwärtig neu thematisiert (z.B. Keller 2013). Dies unterstreicht, dass Unterrichtsforschung nach wie vor zu den Prioritäten einer Fremdsprachendidaktik gehört, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügen will.

³ Vgl. auch die thematischen Ausgaben Zeitschrift Babylonia (1/1999, 4/2000 und 2/2004).

3. Schlussbemerkung

In meinem Kommentar habe ich das Interesse an den Lernenden als gemeinsamen Nenner der drei Beiträge betrachtet – dies ist natürlich nur eine mögliche Lesart. Es wäre höchst angebracht, an dieser Stelle auch von den Lehrenden zu sprechen, die drei Texte noch einmal zu lesen und unter diesem veränderten Vorzeichen neu zu beginnen – aus Platzgründen muss ich dies den Leserinnen und Lesern dieser Jubiläumsausgabe des *Bulletin suisse de linguistique appliquée* überlassen.

BIBLIOGRAPHIE

- Baldegger, M., Müller, M., Schneider, G. & Näf, A. (1980). *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Ballweg, S. (2011). Portfolioarbeit im Praxistest. Zeitverschwendung oder Wunderinstrument? *Fremdsprache Deutsch*, 45 (2), 36-40.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris
- Candlin, C. (2003). Communicative Language Teaching Revisited. In: M. Legutke & M. Schocker-von Ditfurth (Hgg.), *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Festschrift für Joachim Edelhoff* (pp. 41-57). Tübingen: Narr Verlag.
- Candlin, C. (1987). Towards task-based language learning. In: C. Candlin & D. Murphy (Hgg.), *Language learning tasks* (pp. 5-22). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International.
- Edelhoff, C. (1985). Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: C. Edelhoff (Hg.), *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle* (pp. 7-30). München: Hueber Verlag.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Übers. v. J. Quetz. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97-118.
- Keßler, J.-U. & Lenzing, A. (2014). "Do you have two cloud?" - The role of grammar in the primary EFL classroom. *Babylonia* 2, 30-35.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hgg.) (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Europarat.
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8 (2/3), 97-109.
- Hutterli, S. (Hg.) (2012). *Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick*. Bern: CDIP.
- Keller, S. (2013). The future of the task concept - a look outside the box. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)*, 42 (2), 28-40.
- Kleppin, K. (2010). Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hgg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband* (pp. 1060-1072). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Kolb, A. (2007). *Portfolioarbeit*. Tübingen: Narr Verlag.
- Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (2010). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen &

- C. Riemer (Hgg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband* (pp. 1-18): Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Kurtz, J. (2013). Der Kommunikative Ansatz und seine Bedeutung für die Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu Beginn des 21. Jahrhunderts. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)*, 42 (1), 80-93.
- Meisel, J., H. Clahsen & M. Pienemann (1981). On determining developmental sequences in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3/2, 109-135.
- Nodari, C. & Steinmann, C. (2010). Lernerautonomie. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hgg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband* (pp. 1157-1162). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Oxford, R. (2010). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, New York: Pearson/Longman.
- Oxford, R. (2011). Research timeline: strategies for learning a second or foreign language. *Language Teaching*, 44 (2), 167-180.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development. Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen.
- Portmann-Tselikas, P. (1997). Deutsch als Fremdsprache - was tun wir, wenn wir Didaktik machen? *Germanistische Linguistik*, 137-138, 211-228.
- Rampillon, U. (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber Verlag.
- Rampillon, U. (2000). *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Robinson, P. (2011). Task-based language learning: A review of issues. *Language Learning*, 61 (Suppl. 1), 1-36.
- Schneuwly, B. (2013). Didaktik: Aufbau eines disziplinären Feldes - Eine frankofone Perspektive. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (1), 18-30.
- Wicke, R. E. (2012). *Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung*. München: Iudicium.