

FREMDSPRACHENDIDAKTIK

INHALTS- UND LERNERORIENTIERT

Herausgegeben von Gabriele Blei und Rita Kupetz

Mitbegründet von Karlheinz Hellwig

**MARCUS REINFRIED
LAURENZ VOLKMANN
(Hrsg.)**

MEDIEN IM NEOKOMMUNIKATIVEN FREMDSPRACHEN- UNTERRICHT

**EINSATZFORMEN, INHALTE,
LERNERKOMPETENZEN**

PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht: Ein-satzformen und Nutzungsmöglichkeiten

This survey article discusses recent trends in foreign language teaching in Germany. Special reference is given to various concepts of media literacy which have been conceptualized during the last two decades. Serving as an introduction to the proceedings of the ninth “Colloquy on Media Didactics”, which took place at Friedrich-Schiller-University Jena in 2008, this survey charts current trends which can be described by the term “neocommunicative approach”. The authors explain how this approach evolved and offer a systematic outline of its key principles. Moreover, these principles are related to the main discursive trajectories of the preceding eight Colloquies on Media Didactics, which took place from 1992 on at various German universities. It is shown how discussions on media in FLT are reflected in the model of neocommunicative teaching/learning.

1. Die Entstehung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts

Beim kommunikativen Fremdsprachenunterricht handelt es sich um einen grundlegenden „Ansatz“, man kann auch sagen: eine breit gefasste und relativ vage Methodenkonzeption, die Anfang der 1970er Jahre im anglo-amerikanischen Raum entstand, sich aber nahezu zeitgleich in zahlreichen europäischen Ländern etablieren konnte. Anstöße zu dieser fremdsprachendidaktischen und -methodischen Konzeption gingen hauptsächlich von funktionalistischen sprach-wissenschaftlichen Ansätzen aus, die durch ihre Wahrnehmung von sprachlichen Äußerungen primär unter dem Handlungsspekt dem system-linguistischen *main-stream* zuwider ließen. Es waren hauptsächlich Sprachphilosophen (wie John Searle) und Soziolinguisten (wie Dell Hymes), die sich konzeptionell prägend für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht erwiesen (Richards & Rodgers 1993: 64). Lerntheoretische Einflüsse waren hingegen in dessen Anfangsphase, vor allem in den angloamerikanischen Ländern, nur in geringem Umfang existent (vgl. ebd.: 71ff.).

Zu einem fremdsprachendidaktischen Schlüsselbegriff wurde vor allem der Ausdruck kommunikative Kompetenz. Er geht primär auf die kritische Auseinandersetzung von Hymes (1972) mit der Kompetenzidee Noam Chomskys zurück, die auch in Frankreich und weiteren europäischen Ländern am häufigsten rezipiert worden ist (vgl. Coste 1984: 7ff., Meißner 2005: 5). In der Bundesrepublik Deutschland wurde der Terminus von Hans-Eberhard Piepho (vermittelt über Christopher Candlin) aufgegriffen, der unter anderem eine Monographie verfasste, die den Titel *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* (1974) trägt. In diesem Buch bezieht sich Piepho (ebd.: 17 f., 21) allerdings nicht nur auf linguistische Konzepte, sondern auch und vor-

rangig auf den Sozialphilosophen Jürgen Habermas, der 1971 einen damals in den Sozial- und Geisteswissenschaften vielbeachteten Aufsatz publizierte; dieser Text befasst sich (als Präliminarie zur *Theorie des kommunikativen Handelns*, einem umfangreichen Werk, das 1981 erschienen ist und oft als das Hauptwerk von Habermas angesehen wird) mit grundlegenden Aspekten der kommunikativen Kompetenz und führt dabei sprachphilosophische Überlegungen mit einer kritischen Gesellschaftstheorie zusammen. Piepho (1974: 17, Anm. 18) bezieht sich allerdings nicht ohne eine gewisse Skepsis auf Habermas, der – ausgehend von der Sprechakttheorie Austins (1962) und Searles (1969) – in dem Aufsatz darstellt, dass sein eigenes Forschungsziel die Ermittlung pragmatischer Universalien sei, deren Einhaltung als Kommunikationsmaximen zu wahrhaftigen Gesprächssituationen führen und die menschlichen Gesellschaften dadurch zur Mündigkeit und zur Vernünftigkeit bringen könne. Insgesamt entnimmt er dem Aufsatz von Habermas auch nur wenige genauere philosophische Begründungen, sondern hält sich eher an die allgemeineren Aussagen, die bereits in der damaligen emanzipatorischen Pädagogik verbreitet waren, wie zum Beispiel an die Freiheit der Meinungsäußerung für alle Menschen, die auch für Schüler/innen gelten soll, und an das Befolgen von Regeln, „die Freiheit und Wahrheit möglich machen“ (Piepho 1974: 18). In diesem gedanklichen Zusammenhang fasst Piepho (1974: 35, 21) die kommunikative Kompetenz sehr viel weiter als die Ausübung der fremdsprachlichen Grundfertigkeiten; es werden „pädagogisch-sozialphilosophische [...] Dimensionen“ in den Fremdsprachenunterricht hineingetragen. Daraus leitet Piepho (1974: 15) dann die Forderung ab, „daß die Äußerungen der Schüler nicht allein an Normen und Ansprüchen hinsichtlich der Aussprache [...] und der grammatischen und stilistischen Korrektheit, sondern in erster Linie an der Verständlichkeit, Direktheit und Ehrlichkeit der kommunikativen Absicht (und ihres Erfolgs) gemessen und bewertet werden sollten.“

Diese von Piepho proklamierte Orientierung der Schülerbewertung an der kommunikativen Verständlichkeit sowie an der für ihn zentralen Fähigkeit, bestimmte Inhalte trotz gewisser fremdsprachlicher Defizite und Unzulänglichkeiten äußern und verstehen zu können, lässt sich nicht kriteriengestützt und genau operationalisieren; ob bei gewissen Normabweichungen von Schüleräußerungen eine Kommunikation im Zielsprachigen Ausland gelingen oder misslingen würde, kann von Lehrerinnen und Lehrern nur grob abgeschätzt und vermutet werden. Dennoch hat sich der vermutete Beeinträchtigungsgrad von Kommunikation als Bestimmungsmöglichkeit für die Schwere von Fehlern in den letzten Jahrzehnten vielfach auch in der Schulpraxis infolge dieser von Piepho vertretenen Inhaltsorientierung durchgesetzt. Sehr viel weniger, vor allem aber nicht dauerhaft etablieren konnten sich jedoch Bewertungsmaßstäbe für ein Schülerverhalten im

Fremdsprachenunterricht, das hauptsächlich auf das Einfordern und Aushandeln von Geltungsansprüchen festgelegt werden sollte. Dieses Konzept, das sich in Deutschland stärker mit der kommunikativen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts als in den angloamerikanischen Ländern verband, resultierte aus dem Wandel gesellschaftspolitischer und pädagogischer Leitvorstellungen um 1970. Seine Vertreter forderten, wie Neuner (1987: 75) in Erinnerung gerufen hat, den „symmetrischen, herrschaftsfreien Diskurs im Unterricht“ und „die Entwicklung der Fähigkeit zur kritischen Hinterfragung sozialer Rollen und bestehender Handlungs- und Kommunikationskonventionen“ – Forderungen, deren Ausprägung im Zusammenhang mit der antiautoritären Studentenbewegung stand. Piepho Ansatz, von den Kommunikationsbedürfnissen der Lernenden auszugehen, führte auch bereits zu einer Art Lernerautonomie *avant la lettre*: „Der Schüler muß Gelegenheit nehmen können, seine Ansprüche, Schwierigkeiten und Erwartungen eigenständig zu artikulieren und den Unterricht gemeinsam mit dem Lehrer und in zunehmend kritischer Distanz zu vorgegebenen Angeboten zu planen und zu revidieren“ (Piepho 1974: 35). Derlei Bestrebungen wurden allerdings in den meisten deutschen Klassenzimmern wenig praktisch umgesetzt, obwohl hier im Laufe der vergangenen Jahrzehnte durchaus eine Entwicklung zu einem demokratischeren Erziehungsstil stattgefunden hat.

Die Inhaltsorientierung der kommunikativen Methode, der „Ansatz, dass lerneradäquate Kommunikationsbedürfnisse den Vorrang haben vor sprachformalen Gesichtspunkten“ (Schumann 2010: 138), die Piepho zu einer Annäherung an erziehungswissenschaftliche Problemstellungen geführt hatte (vgl. Bredella 2008: 58), konnte sich allerdings – zumindest ein Stück weit – etablieren. Sie trug nicht nur dazu bei, dass handlungsbezogene Redemittel einen hohen Stellenwert erhielten, sondern dass – allerdings erst stärker ab der Mitte der 1980er Jahre – Wortschatzübungen zunehmend an Relevanz gewannen, während der Stellenwert des Grammatikunterrichts allmählich etwas abnahm. Diese moderate Form des kommunikativen Ansatzes schlug sich ab den 1980er Jahren in fast allen Fremdsprachenlehrwerken deutlich nieder, in denen die didaktisierten Tex-te von nun an sowohl nach pragmadidaktischen als auch nach grammatischen Progressionen erstellt wurden und empfohlene Rollenspiele das Einüben von Dialogen ermöglichen sollten.

2. Die Ausprägung des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts

Anderthalb Jahrzehnte nach der Entstehung der kommunikativen Methode meldete sich Hans-Eberhard Piepho (1990) wieder mit einem grundlegenden Artikel (in einer Zeitschrift des Bereichs Deutsch als Fremdsprache) zu Wort, der eine Art Bilanzierung des kommunikativen Ansatzes repräsentiert. Ausgehend vom Begriff der kommunikativen Kompetenz, beklagt er darin die überwiegend

„technokratische“ Umsetzung des Ansatzes in den Lehrwerken (die sich auf die Koordination von Themen, Situationen, Rollenmustern und Mitteilungsfunktionen beschränke) und weist auf die zu geringe Lerneraktivierung sowie auf generelle Defizite im Bereich der Sprachlerntheorie hin (ebd.: 123f.). Er referiert kurz über ein buntes Panoptikum wissenschaftlicher Ansätze wie Spracherwerbsforschung, die literaturtheoretische Rezeptionsästhetik, die kognitionswissenschaftliche Schematheorie und die Erforschung der Interimssprache in Zusammenhang mit der Selbstkorrektur, von denen er sich in der Zukunft Anregungen für eine bessere Begründung der Lernerorientierung verspricht (ebd.: 125ff., 141f.). Unterrichtspraktisch spricht er sich dafür aus, auch im Elementarunterricht die strikte Lehr- und Lernzielorientierung des kommunikativen Ansatzes in seiner Anfangszeit durch Formen des inzidentellen Lernens zu ergänzen, die sich auch besser mit einer „Aufgaben- und Impulsdidaktik“ vereinbaren lassen, in der er einen wesentlichen (wenngleich nicht den einzigen) Ansatz für eine Weiterentwicklung der kommunikativen Methode sieht (ebd.: 130ff.).

Frank G. Königs (1991) wurde durch den Aufsatz Piephos dazu inspiriert, eine weitere Bestandsaufnahme wissenschaftlicher Neuentwicklungen vorzunehmen, welche für die von Piepho proklamierte „postkommunikative Phase“ der Fremdsprachendidaktik maßgeblich seien. Er beschreibt unter anderem die Erforschung von Lern- und Kommunikationsstrategien, die psycholinguistische Evidenz für ein Lernerbedürfnis nach kognitiver Bewusstmachung bei der Aneignung sprachlicher Strukturen, die Bedeutung der Konversationsanalyse für den unterrichtlichen Einbezug von Sprachmittlung und die Entstehung alternativer Sprachvermittlungsmethoden (ebd.: 25ff.). Außerdem erwähnt er, dass das Schreiben als fremdsprachliche Grundfertigkeit in den vorangegangenen Jahren – vor allem auch in Verbindung mit kreativen Schreibübungen – an Relevanz gewonnen habe und dass sich eine stärkere Gleichgewichtung der vier kommunikativen Grundfertigkeiten als in der Anfangsphase der kommunikativen Methode abzeichne (ebd.: 31f.). Königs (1991: 32) interpretiert diese Entwicklungen als Belege für eine „Veränderung des Verständnisses von fremdsprachenunterrichtlicher Kommunikation und natürlich auch von fremdsprachenunterrichtlich bezogener kommunikativer Kompetenz“. Da jedoch dabei „die Qualifizierung ‚kommunikativ‘ für Fremdsprachenunterricht“ nicht aufgegeben, „sondern lediglich anders gefüllt“ werde, schlägt er den Terminus „neokommunikativ“ als einen Begriff vor, der diese aktuellen Veränderungen treffender als „postkommunikativ“ darstelle (ebd.). Abschließend skizziert Königs (1991: 32ff.) noch einige Merkmale von neokommunikativem Unterricht, die er aus den vorangegangenen wissenschaftlichen Überlegungen ableitet: authentische Formen von Projektunterricht, „flexible Lernkonzepte“, das „integrierende Üben unterschiedlicher Fertigkeiten“, die „Anleitung zu inhaltlicher und sprachlicher Kreativität“,

die „mehrkanalige Kommunikation“ und die Ausrichtung von Fehlerkorrektur an der „unterrichtlichen Gesamtsituation“.

Da Königs Artikel in einer chilenischen Zeitschrift erschien, die in Deutschland wenig gelesen wird, wurde er kaum bekannt. 1997 kam Marcus Reinfried für eine Vorlesung über Methodenkonzeptionen an der damaligen PH Erfurt auf die gleiche Idee, die unterrichtsmethodischen Strömungen der vorangangenen Jahre als „neokommunikativ“ zu bezeichnen. Er erfuhr erst von Königs Aufsatz, als er zusammen mit Franz-Joseph Meißner eine Sektion zum neokommunikativen Französischunterricht auf dem Mainzer Frankoromanistentag leitete. In seinem Eingangsvortrag, der 2001 in den Akten der Sektionsarbeit abgedruckt wurde, legte Reinfried dar, dass der neokommunikative Fremdsprachenunterricht eine Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des „klassischen“ kommunikativen Fremdsprachenunterrichts darstellt.

Um über empirische Indikatoren für einen Wandel bei den unterrichtsmethodischen Konzepten zu verfügen, wertete Reinfried (2001: 5ff.) die Sachregister aus der *Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht* aus drei Jahrzehnten (Informationszentrale für Fremdsprachenforschung 1970-1999) systematisch aus. Er zählte die Häufigkeit der Belege für 21 Explikatoren bzw. Schlagwörter (wie *autonomes Lernen*, *Kreativität* und *Projektunterricht*), die einen Bezug zur Unterrichtsmethodik aufweisen. Dabei ergab sich, dass die meisten dieser Begriffe um die Mitte der 1980er Jahre in die Bibliographie aufgenommen worden waren, aber ihre größte Zahl an Belegen überwiegend in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre erreichten. Daraus lässt sich entnehmen, dass diese neueren Konzepte in den achtziger Jahren erstmals von einer gewissen (noch relativ beschränkten) fremdsprachendidaktischen Öffentlichkeit (als neue und gesonderte Kategorien) wahrgenommen wurden, dass sich aber die Beschäftigung mit ihnen im großen Ganzen bis zur Jahrtausendwende verstärkte und eine größere Anzahl an fachdidaktischen Autoren erfassste (siehe Reinfried 2001: 6ff.).

Wenn man nun versucht, die mit den Explikatoren verbundenen übergreifenden zentralen Ideen „herauszudestillieren“, so stößt man an die Schwierigkeit, dass dies durch eine strenge Form induktiver Ableitung *allein* nicht zu bewerkstelligen ist. Vielmehr muss ein hermeneutischer Vermittlungsprozess zwischen Konzepten und übergreifenden Merkmalen eingeschaltet werden, der sowohl (*bottom up*) von den methodischen Konzepten ausgeht als auch (*top down*) übergreifende Merkmale im Hinblick auf ihre Passung zu methodischen Konzepten überprüft. Wie Abb. 1 (auf S. 15) zeigt, führt eine Clusteranalyse (siehe links in der Abbildung) zu Bündelungen der methodisch relevanten Konzepte sowie (siehe rechts in der Abbildung) zu damit verbundenen übergreifenden unterrichtsmethodischen Merkmalen, die man auch als Leitprinzipien bezeichnen