

MAGISTERARBEIT

*Eine kritische Untersuchung der wissenschaftlichen
Grundlage für den kommunikativen Ansatz im
gymnasialen Deutschunterricht in Dänemark*

MALOU JACOBSEN

STUD.NR.: 20153967

10. SEMESTER GERMANISTIK

UNIVERSITÄT AALBORG

2. JUNI 2020

BETREUER: MADS CHRISTIANSEN

UMFANG: 190.470 ZEICHEN (79,4 NORMALSEITEN)

Resumé

Dette kandidatspeciale undersøger, hvorvidt den kommunikative tilgang til tyskundervisningen i det danske gymnasium er videnskabeligt dokumenteret i den eksisterende forskningslitteratur. Dette emne udspringer af det faktum, at det både af den fagdidaktiske litteratur og af de gymnasiale læreplaner for tysk fremgår, at vejen til at opnå kommunikativ kompetence går gennem en kommunikativ tilgang til undervisningen. Der identificeres dermed en påstået kommunikativ mål-middel-sammenhæng, som dette speciale beskæftiger sig indgående med. Det sker gennem en såkaldt forskningssyntese, hvor udvalgt forskningslitteratur om emnet underkastes en kritisk analyse med det formål at identificere diskrepanser og uklarheder, på baggrund af hvilke der kan formuleres nye spørgsmål til videre forskning. Den kritiske undersøgelse af den kommunikative tilgang til fremmedsprogsundervisning i tysk inddeles konceptuelt i fem temaer, der hver især belyser ét aspekt ved det kommunikative paradigme.

Indledningsvis præsenteres det kommunikative som et paradigme, der har erstattet det foregående grammatikbaserede inden for fremmedsprogsundervisning. Det demonstreres, at en sociolingvistisk revolution inden for sprogvidenskaben har haft en indflydelse på sprogdidaktikken, herunder bevirket en overgang fra fokus på sproglige strukturer til fokus på sprogets sociokulturelle aspekter. I den forbindelse konstateres også en forandring af kompetencebegrebet, der nu ikke længere udelukkende fokuserer på lingvistisk kompetence, men i højere grad er blevet kontekstuel, socialt og sociokulturelt orienteret gennem begrebet kommunikativ kompetence. Dette ses tydeligt i to udvalgte teorier om udviklingen af kommunikativ kompetence, hvori ikke den grammatiske, men snarere den sociokulturelle kompetence vinder frem. Teorierne forbliver dog teoretiske og tilbyder ingen praktisk operationalisering. Samtidig har SLA-forskningen i højere grad bevæget sig væk fra de kognitivt orienterede og hen imod de mere socialt orienterede teorier om sproglæring, hvorved der også identificeres et skred fra at anse kommunikation som målet med at lære sprog til også at omfatte midlet til at tilegne sig sprog. I undersøgelsen af, hvilken rolle grammatisk kompetence spiller i en kommunikativ tilgang til fremmedsproglæring, slås det fast, at grammatisk kompetence er en nødvendig, men ikke tilstrækkelig betingelse for at opnå kommunikativ kompetence. Empirisk lader det sig dog ikke entydigt bevise, at en kommunikativ tilgang til sproglæring er mere effektiv end fx en grammatikbaseret tilgang. I stedet fastlægges en vigtig skelnen mellem en svag og en stærk kommunikativ tilgang, hvor førstnævnte anser kommunikation som målet, men giver plads til

ikke-kommunikative aktiviteter som middel hertil, mens den stærkt kommunikative tilgang er identisk med den præsenterede mål-middel-sammenhæng. En central konklusion er, at der i den udvalgte forskningslitteratur ikke fremlægges empirisk belæg for den stærke, men derimod for den svage tilgang. Det betyder dermed også, at den påståede mål-middel-sammenhæng ikke anses for videnskabeligt dokumenteret. Desuden problematiseres det, at det kommunikative er opstået inden for det engelske sprog og dernæst er blevet overført til det tyske sprog, da lingvistiske forskelle mellem de to sprog får en sådan 1:1-overførsel af de kommunikative principper til at forekomme problematisk i en didaktisk sammenhæng. Ud fra en typologisk betragtning fremstår tysk – sammenlignet med engelsk – som et syntaktisk og morfologisk komplekst sprog, hvorfor opnåelsen af den samme grad af lingvistisk kompetence formodes at kræve et større arbejde af eleverne.

De praktiske implikationer af forskningssyntesens teoretiske erkendelser synes af særlig relevans for kommende gymnasielærere i fremmedsprog, der i løbet af deres ansættelsestid på et gymnasium skal gennemgå et pædagogikum. I studieordningen for det teoretiske pædagogikum kan der trækkes flere relevante paralleller til temaer, som nærværende speciale med fordel kan være med til at belyse og kritisere. Det drejer sig først og fremmest om den kommunikative tilgang og mål-middel-sammenhængen, som lærerne præsenteres for i den obligatoriske litteratur, og som i kraft af dette speciale nu kan nuanceres og diskuteres. Desuden åbnes der for, at meningsfulde didaktiske diskussioner mellem kommende tysk- og engelsklærere kan føre til nye måder at anskue grammatikundervisning på, som tager afsæt i de behandlede lingvistiske forskelle mellem de to sprog. Den videre forskning bør dels fokusere på en operationalisering af kommunikativ kompetence og den kommunikative tilgang, dels på empirisk at undersøge, hvorvidt en kommunikativ tilgang til fremmedsproget tysk faktisk er mere effektiv end fx en grammatikbaseret.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Das kommunikative Paradigma	4
2.1 <i>Wissenschaftliche Paradigmen bei Kuhn</i>	4
2.2 <i>Das Kommunikative als Paradigma</i>	8
2.3 <i>Eine Problematisierung des kommunikativen Paradigmas</i>	14
3. Methode und Forschungsbericht	17
3.1 <i>Der methodische Ansatz</i>	17
3.2 <i>Ein Forschungsbericht</i>	19
4. Eine kritische Untersuchung des kommunikativen Ansatzes	20
4.1 <i>Die soziolinguistische Revolution</i>	20
4.2 <i>Der Wandel des Kompetenzbegriffes</i>	27
4.3 <i>Die Entwicklung des kommunikativen Ansatzes</i>	34
4.3.1 <i>Zwei kommunikative Theorien</i>	35
4.3.2 <i>Die Rekonzeptualisierung der SLA-Forschung</i>	41
4.4 <i>Die Rolle der Grammatik im kommunikativen Ansatz</i>	48
4.5 <i>Das Englische und das Deutsche im linguistischen Vergleich</i>	56
5. Didaktische Implikationen und Ausblick	66
5.1 <i>Theoretische Erkenntnisse der Forschungssynthese</i>	66
5.2 <i>Praktische Implikationen für Gymnasiallehrer im Fach Deutsch</i>	68
5.3 <i>Ausblick</i>	72
6. Zusammenfassung	73
7. Literatur	76

1. Einleitung

Kommunikativer Sprachunterricht (oder Communicative Language Teaching¹) lässt sich heute als ein nahezu weltweit verbreitetes und didaktisch attraktives Phänomen bezeichnen, dessen Popularität unter Theoretikern und Praktikern in der Forschungsliteratur zur Fremdsprachendidaktik deutlich feststellbar ist. Unter dem kommunikativen Sprachunterricht wird eine Orientierung des Lehrens und Lernens von Sprachen – vor allem Fremdsprachen – verstanden, die sich aber sowohl theoretisch als auch praktisch nur schwierig und nicht eindeutig definieren lässt.² Savignon (2005) fokussiert in ihrem Beitrag zu den Strategien und Zielen des CLT auf übergreifende Merkmale wie „process oriented, task based, and inductive, or discovery oriented“ (Savignon 2005: 635). Anschließend wird von Kramersch (2014) das Kommunikative als eine Revolution in der Sprachdidaktik beschrieben:

The communicative revolution of the 1970s and 1980s, which forcefully emphasized the need for learners to acquire usable skills, contrasted with previous approaches that taught how to master the intricacies of the linguistic system without any concern about its use value as a mode of communication.

(Kramersch 2014: 301).

Der kommunikative Sprachunterricht unterscheidet sich dabei wesentlich von den früheren sprachdidaktischen Orientierungen, in denen vor allem die strukturellen Aspekte der Sprache den wesentlichsten Teil des Unterrichts gebildet haben. Im Vergleich sollte durch das Kommunikative eher der Sprachgebrauch in den Brennpunkt rücken, wobei auf Fertigkeiten in der Verwendung der jeweiligen Fremdsprache zu fokussieren war. Die Zeit der Globalisierung hat nämlich, so Kramersch (2014), die Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts wesentlich verändert. Durch die Entwicklung von u.a. Kommunikationstechnologien unter dem Einfluss des Internets ließen sich mehrere der Annahmen der Fremdsprachendidaktik herausfordern. Zentral seien deswegen im

¹ Diese Bezeichnung – häufig in der Abkürzung CLT – wird in der überwiegend englischsprachigen Forschungsliteratur zum Thema verwendet. In dieser Magisterarbeit lassen sich kommunikativer Sprachunterricht und CLT als synonym verstehen.

² Savignon (2005) zufolge wird häufig in Bezug auf den CLT von einer „method“ gesprochen, was aber irreführend ist. Dadurch werde nämlich der Eindruck vermittelt, dass eine eindeutig implementierbare Vorgehensweise zur Erreichung kommunikativer Kompetenz vorliege, was aber noch nicht der Fall sei. Man betrachte stattdessen den CLT als einen noch zu erforschenden und kontextsensitiven „approach“ (Savignon 2005: 648). In dieser Magisterarbeit wird der Begriff „Ansatz“ verwendet.

heutigen Kontext eine Infragestellung und eine Rekontextualisierung des fast weltweit verbreiteten kommunikativen Fremdsprachenunterrichts angesichts der neuen Forderungen in einer spätmodernen und weitgehend globalisierten Welt (Kramsch 2014: 296). Mit dieser einleitenden Problematisierung des kommunikativen Sprachunterrichts wird sich diese Magisterarbeit beschäftigen.

Innerhalb des CLT im dänischen Kontext wird eine relevante Problematik identifizierbar, die eine eingehende Untersuchung der Forschungsliteratur fordert. Von Savignon (2005) wird schon angedeutet, dass das Kommunikative im Fremdsprachenunterricht „refers to both processes and goals in classroom learning“ (Savignon 2005: 635). Dieser behauptete Ziel-Mittel-Zusammenhang lässt sich am Beispiel des dänischen Gymnasiums illustrieren. Der gymnasiale Fremdsprachenunterricht lässt sich vorwiegend als kommunikativ orientiert bezeichnen, was in der gängigen fachdidaktischen Literatur zum Fremdsprachenunterricht bestätigt wird. Andersen et al. (2015) beschreiben schon in der Einleitung ihres an Sprachlehrer gerichteten Buches *Fagdidaktik i sprogfag* den kommunikativen Ansatz zum Sprachunterricht und dessen Beitrag zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz bei den Schülern (Andersen et al. 2015: 14). Die theoretische Annahme, dass der Fremdsprachenunterricht in zwei verschiedenen Weisen kommunikativ orientiert sein soll, d.h. das Kommunikative soll sowohl das Ziel als auch den Ansatz bilden, findet sich aber nicht nur in der fachdidaktischen Literatur. Man wende sich auch den Lehrplänen der gymnasialen Fremdsprachen Deutsch und Englisch auf A- und B-Niveau zu. In den Lehrplänen des Deutschfaches auf A- und B-Niveau wird als Ziel des Unterrichts angegeben, dass die Schüler „kompetence til at kommunikere på tysk“ erreichen und dabei ihre kommunikativen Kompetenzen entwickeln sollen. Die kommunikative Kompetenz der Schüler lässt sich dabei als zentrales Ziel des gymnasialen Deutschfaches bezeichnen. Unter didaktischen Prinzipien und Arbeitsformen müssen im sprachlichen Teil „et funktionelt sprogsyn og et kommunikativt tilegnelsessyn“ den Ausgangspunkt bilden, während der Fokus auf „arbejdsformer og opgavetyper, der udvikler elevernes kommunikative kompetencer“ zu richten ist (Undervisningsministeriet 2017ab). Ähnliche Formulierungen finden sich in den Lehrplänen des Englischfaches auf A- und B-Niveau, aus denen hervorgeht, dass das Englische die Grundlage für die Kommunikation zwischen Kulturen in sowohl allgemeinen als auch fachlichen Zusammenhängen bildet. Als Ziel betrachtet wird wieder die kommunikative Kompetenz, während den didaktischen Prinzipien eine funktionelle

Sprachauffassung sowie die Auffassung vom Englischen als Kommunikationsmittel zugrunde liegen müssen (Undervisningsministeriet 2017cd).

Es ergibt sich der Eindruck, dass das Kommunikative im gymnasialen Fremdsprachenunterricht sowohl das Ziel als auch das Mittel zu bilden scheint. Der Weg zur Erreichung der kommunikativen Kompetenz bei den Schülern in den Fächern Deutsch und Englisch geht, so die erwähnten Lehrpläne, durch einen kommunikativen Ansatz im Unterricht. Dieser behauptete Ziel-Mittel-Zusammenhang führt zur folgenden Problemformulierung der Magisterarbeit:

Inwieweit lässt sich der kommunikative Ansatz zur Erreichung kommunikativer Kompetenz im gymnasialen Deutschunterricht in der Forschungsliteratur belegen?

In der vorliegenden Magisterarbeit soll dabei der Frage nachgegangen werden, ob der behauptete kommunikative Ziel-Mittel-Zusammenhang forschungsmäßig belegt ist. Im Zentrum steht zwar der gymnasiale Fremdsprachenunterricht mit Fokus auf Deutsch, wobei aber das Englische in kontrastive, vorwiegend linguistische Diskussionen einbezogen wird. Ziel ist es, einen kritischen Blick auf die wissenschaftliche Grundlage für den kommunikativen Ansatz im dänischen Gymnasium durch eine Metastudie³ zu leisten. Es soll anschließend der Versuch unternommen werden, die didaktischen Perspektiven für angehende sowie erfahrene Deutschlehrer zu skizzieren.

In Kapitel 2 folgt eine wissenschaftstheoretische und historische Auseinandersetzung mit dem Kommunikativen als Paradigma im Fremdsprachenunterricht. Anschließend werden die nachzuziehenden Fragen skizziert. Kapitel 3 stellt die Methode und den Forschungsbericht dar. Das vierte Kapitel ist der kritischen Untersuchung der wissenschaftlichen Grundlage für den kommunikativen Ansatz gewidmet. Die didaktischen Implikationen und ein Ausblick bilden das fünfte Kapitel. Schließlich findet sich im sechsten Kapitel eine Zusammenfassung der wesentlichsten Ergebnisse.

³ Eine Auseinandersetzung mit der Metastudie als Methode findet sich im dritten Kapitel.

2. Das kommunikative Paradigma

In diesem Kapitel soll das Kommunikative als ein Paradigma im Fremdsprachenunterricht betrachtet werden. Es folgt zunächst eine Darstellung von Kuhns Denken in wissenschaftlichen Paradigmen, anhand deren sich das Kommunikative als ein solches betrachten lässt. Angesichts der Entstehung und Entwicklung sowie der fundamentalen Annahmen des CLT wird die Grundlage für eine qualifizierte Problematisierung des kommunikativen Paradigmas im Allgemeinen sowie im Kontext des gymnasialen Deutschunterrichts gebildet.

2.1 Wissenschaftliche Paradigmen bei Kuhn

Mit dem 1962 erschienenen Buch *The Structure of Scientific Revolutions* wurde von Thomas S. Kuhn eine erhebliche wissenschaftstheoretische und –philosophische Arbeit geleistet, deren Einfluss auf die Auffassung von wissenschaftlichen Entwicklungen als unumstritten gilt. Kuhns zentrale These wird so formuliert:

One by one, in a process often compared to the addition of bricks to a building, scientists have added another fact, concept, law, or theory to the body of information supplied in the contemporary science text. But that is not the way a science develops. Many of the puzzles of contemporary normal science did not exist until after the most recent scientific revolution.

(Kuhn 1962: 140).

Bei dieser Theorie handelt es sich um eine revolutionäre Auffassung des wissenschaftlichen Fortschrittes, die im Gegensatz zu dem bis dahin angenommenen kumulativen Charakter wissenschaftlicher Entwicklungen steht. Chalmers (2013) zufolge bedeutet der revolutionäre Paradigmenwechsel „the abandonment of one theoretical structure and its replacement by another, incompatible one“ (Chalmers 2013: 100). Im Kuhnschen Denken erweist sich die Wissenschaft dabei nicht als kumulativ und deren Fortschritte sich nicht als logisch überprüfbar, sondern ein Paradigmenwechsel findet durch eine wissenschaftliche Revolution statt. Im Folgenden werden zentrale Elemente des paradigmatischen Denkens behandelt, die zur Auffassung vom Kommunikativen als Paradigma und zur qualifizierten Kritik beitragen können.

Der Begriff des Paradigmas nimmt in diesem Kontext einen zentralen Platz ein. Kuhn (1962) zufolge entwickelt sich eine Wissenschaft grundlegend durch Paradigmen, von denen die

wissenschaftlichen Aktivitäten gesteuert und geregelt werden. Die Existenz solcher sich wechselnden Paradigmen bewirke, dass sich die Forscher nach besonderen „beliefs“ richteten und sich in Forschungsgemeinschaften versammelten (Kuhn 1962: 13ff). Zum Paradigma gehört dabei die Vorstellung einer Forschungsgemeinschaft mit gemeinsamen wissenschaftlichen Theorien, Methoden und Praxen, wodurch sich das Paradigma artikulieren lässt.⁴ Der Einfluss des Paradigmas auf die Forschung wird von Chalmers (2013) problematisiert, weil „[n]ormal scientists must be uncritical of the paradigm in which they work“ (Chalmers 2013: 103). Das Aufrechterhalten der Forschung fordert also, dass sich die Forscher unkritisch nach den fundamentalen Prinzipien des jeweiligen Paradigmas richten. Kuhn (1962) verweist selber auf die potenzielle Problematik: ”The existence of the paradigm sets the problem to be solved“ (Kuhn 1962: 27). Dies lässt sich so interpretieren, dass die empirische Arbeit von den schon etablierten wissenschaftlichen Normen bestimmt wird, weil sowohl die Einsammlung der Daten als auch deren Interpretation im Rahmen des jeweiligen wissenschaftlichen Paradigmas unternommen werden. Dies hat unmittelbar zur Folge, dass die fundamentalen Annahmen normalerweise nicht in Frage gestellt werden, weil sonst ein Zusammenbruch des Paradigmas riskiert wird. Interessanterweise gelten die Paradigmen aber, so Kuhn (1962), als unbedingt notwendig für die Etablierung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Praxis. Ohne die Existenz eines Paradigmas gäbe es keine „normal science“ (Kuhn 1962: 100). Ein Paradigma versteht sich dabei als eine notwendige Sammlung fundamentaler Annahmen, von denen die wissenschaftlichen Aktivitäten einer Forschungsgemeinschaft geregelt und gesteuert werden. Es stellt sich aber die Frage, wie der revolutionäre Charakter der Wissenschaft zu verstehen ist und welche potenziellen Konsequenzen damit verbunden sind.

Die Revolution innerhalb einer Wissenschaft fängt mit einer Krise an, d.h. mit der Entdeckung einer Anomalie in den fundamentalen Annahmen. Als bekanntes Beispiel einer wissenschaftlichen Revolution und eines darauf folgenden Paradigmenwechsels gilt die kopernikanische Revolution mit deren Ablehnung des geozentrischen Weltbildes (Kuhn 1962: 82). Festzuhalten ist aber, dass jedes Paradigma immer sog. „counter instances“ erleben wird, die aber keine Bedrohung der fundamentalen Annahmen darstellen dürfen. In dem Fall, dass sich die entdeckte Anomalie nicht an das Paradigma assimilieren lässt, entsteht eine Krise mit drei möglichen Ausgängen: 1) Das

⁴ Chalmers (2013) zufolge lassen sich keine eindeutigen Regeln dafür aufstellen, welche Annahmen unbedingt zu einem Paradigma gehören und welche tatsächlich mit den fundamentalen Annahmen brechen. Die Annahmen eines Paradigmas würden oft erst dann formulierbar, wenn ein rivalisierendes Paradigma mit anderen Annahmen entstehe (Chalmers 2013: 103f).

Problem wird gelöst, 2) das Problem wird suspendiert und später erforscht, oder 3) ein Paradigmenwechsel wird vollzogen (Kuhn 1962: 56, 84). Mit der wissenschaftlichen Revolution folgen "shifts in the scientific community's conception of its legitimate problems and standards" (Kuhn 1962: 107f). Verwiesen wird auf die epistemologisch konstitutive Funktion des Paradigmas für die Forscher, die nach der Revolution zwar mit denselben Daten stehen, die aber wegen des Wechsels der fundamentalen Annahmen eine neue Interpretation fordern. Bei Chalmers (2013) spielt die sprachliche und begriffsmäßige Seite der Revolution eine wichtige Rolle. Wissenschaftliche Beobachtungen seien theorieabhängig in dem Sinne, dass ihre Artikulation von der Sprache der jeweiligen Theorie begrenzt werde (Chalmers 2013: 98). Betont wird, dass „concepts derive their meaning at least in part from the role they play in a theory“ (Chalmers 2013: 99). Die wissenschaftliche Revolution fordert dabei unmittelbar nicht nur eine Veränderung der fundamentalen Annahmen, sondern auch eine Transzendenz der zur Artikulation des Paradigmas verwendeten Sprache. Die Begriffe des alten Paradigmas müssen, mit anderen Worten, neu interpretiert und artikuliert werden, um einen Platz im neuen Paradigma einzunehmen.⁵

Den im Kontext dieser Magisterarbeit wichtigsten Begriff bei Kuhn (1962) bildet der Paradigmenwechsel. Als Voraussetzung für den Paradigmenwechsel gilt nicht nur die Entstehung einer Krise, sondern auch die Anerkennung eines Zusammenbruchs der fundamentalen Annahmen durch die Forschungsgemeinschaft (Kuhn 1962: 84). Während die Krise als Auslöser gilt, dann versteht sich die wissenschaftliche Revolution als Übergang zum neuen Paradigma: „[S]cientific revolutions are inaugurated by a growing sense [...] that an existing paradigm has ceased to function adequately“ (Kuhn 1962: 92). Gemeint wird, dass die Probleme nicht länger durch die Theorien, Methoden und Praxen des jeweiligen Paradigmas lösbar scheinen. In dieser Weise verändern sich also, so Kuhn (1962), sowohl die legitimen Probleme als auch deren Lösungen im neuen Paradigma. Die zwei rivalisierenden Paradigmen seien inkompatibel in dem Sinne, dass durch jedes Paradigma verschiedene Fragen gestellt würden, wobei dasselbe Problem von den beiden Paradigmen potenziell unterschiedlich aufgefasst werde (Kuhn 1962: 109, 149). Es handelt sich also beim Paradigmenwechsel um eine epistemologische, aber nicht ontologische Veränderung der

⁵ Kordig (1971) zufolge lässt sich diese linguistische Umstrukturierung eines neuen Paradigmas allzu radikal verstehen. Es lasse sich normalerweise eine "sufficient similarity of meaning of the terms" in den beiden Paradigmen feststellen, weshalb ein begriffsmäßiger Vergleich zwischen rivalisierenden Paradigmen tatsächlich in vielen Fällen möglich sei. Eine „shared extension of terms“ liege also fast immer vor (Kordig 1971: 469).

Wissenschaft. Die Welt, in der die Forscher arbeiten, bleibt dieselbe, während aber die Erkenntnis dieser Welt im neuen Paradigma verändert worden ist. Die Untersuchung eines Paradigmenwechsels wird dadurch kompliziert, dass ein solcher nicht logisch erklärbar ist. Zentral steht, so Kuhn (1962: 151), „persuasion rather than proof“. Das neue Paradigma lasse sich oft als schöner, angemessener oder sogar einfacher betrachten, weshalb die Forscher das alte Paradigma verließen und sich dem neuen Paradigma anschlossen (Kuhn 1962: 154). Diese problematische Betrachtung des Paradigmenwechsels legt auch potenzielle Konsequenzen eines solchen bloß. Man frage hier berechtigt, ob der Übergang vom alten zum neuen Paradigma tatsächlich als einen Fortschritt in der jeweiligen Wissenschaft zu betrachten ist und ob bei der wissenschaftlichen Revolution mit dem Ersatz der alten durch neue Annahmen zentrale theoretische oder methodische Ansätze verlorengegangen sind.

Das methodologische Problem der Paradigmentheorie ist für diese Magisterarbeit von besonderer Relevanz. Um das Kommunikative als Paradigma und es im Vergleich zu einem anderen Paradigma betrachten zu können, bedarf es der Möglichkeit eines Vergleichs. Wie lässt sich aber ein solcher durchführen, wenn Paradigmen im Kuhnschen Sinne unvergleichbar sind? Chalmers (2013) zufolge hat man Kuhn des Relativismus angeklagt. Von Kuhn (1962) werde einerseits behauptet, dass Paradigmen wegen ihrer Inkompatibilität als unvergleichbar gälten, aber andererseits lasse sich das neue Paradigma als das bessere Paradigma betrachten. Nach Kuhn (1962) bewege sich die Wissenschaft in Richtung Fortschritt, aber dies lasse sich wegen des Mangels an logischen Argumenten für einen Paradigmenwechsel nicht nachweisen. Um den Relativismus der Paradigmentheorie zu vermeiden, wende man den Blick zum objektiven Wissen und betrachte die Paradigmen von außen. Man beschreibe ihre fundamentalen Annahmen, wobei zwar kein absoluter, aber jedoch ein objektiverer Vergleich der Paradigmen durchführbar werde (Chalmers 2013: 113f). Kordig (1971) bewertet die bei Kuhn (1962) dargestellte Idee einer alles verändernden Revolution als allzu extreme Auffassung wissenschaftlicher Entwicklung. Rivalisierende Theorien seien nicht notwendigerweise völlig inkompatibel, sondern sog. „shared extensions of meaning“ sowie „shared regulative principles“ ließen sich fast immer feststellen (Kordig 1971: 469). Statt der Inkompatibilität der rivalisierenden Paradigmen besteht tatsächlich eine notwendige und objektive Grundlage für wissenschaftliche Vergleiche: „Shared second or meta-level standards are needed, and used, in the business of accepting, rejecting, or evaluating rival or competing theories“ (Kordig 1971: 479). Die fundamentalen Annahmen der Paradigmen können also voneinander abweichen,

während aber die wissenschaftlichen Begriffe und Prinzipien in der Regel die einzelnen Paradigmen transzendieren. Diese weniger radikale Auffassung von wissenschaftlichen Revolutionen ermöglicht sowohl eine Beschreibung als auch einen Vergleich rivalisierender Paradigmen auf objektiver Grundlage, wobei das methodologische Problem der Inkompatibilität der Paradigmen in den Hintergrund tritt.

Das paradigmatische Denken bei Kuhn ermöglicht dabei – *mutatis mutandis* – eine Untersuchung des Kommunikativen als Paradigma im Fremdsprachenunterricht. Die zentralen Konzepte und skizzierten Probleme des Paradigmenwechsels leisten einen begriffs- und denkmäßigen Rahmen, innerhalb dessen sich die kommunikative Orientierung im Fremdsprachenunterricht nun als ein Paradigma betrachten lässt.

2.2 Das Kommunikative als Paradigma

Die vorsichtige Entstehung des Kommunikativen im Sprachunterricht findet sich, so Savignon (2005), im Englischen. Es lassen sich zentrale linguistische und sprachdidaktische Entwicklungen im 20. Jahrhundert in Europa konstatieren, die wegen der steigenden Anzahl von Immigranten und Gastarbeitern stattfanden:

In Europe, the language needs of a rapidly increasing group of immigrants and guest workers along with a rich British linguistic tradition, which included social as well as linguistic context in the description of language behavior, led to development of a syllabus for learners based on notional-functional concepts of language use.

(Savignon 2005: 636).

Hervorgehoben wird die neue Aufmerksamkeit auf nicht nur strukturelle, sondern auch soziokulturelle Elemente der Sprache, wobei der Sprachgebrauch in den Vordergrund trat. Den Kontext bildet der Fremdsprachenunterricht von den in Europa angekommenen Fremden, denen vor allem das Englische beigebracht werden sollte. Diese Neuorientierung im Sprachunterricht, die von der funktionellen Linguistik geprägt war, stellt die Keimzelle des kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts dar. Interessanterweise entstand zu diesem Zeitpunkt auch die Idee eines sog. „threshold level“⁶ für die Sprachfertigkeit, wodurch das Evaluierungskriterium wurde, „what

⁶ Verwiesen sei auf Van Ek (1976), der in dem Buch *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* ausführliche Listen zu den notwendigen Fertigkeiten der Schüler in der Fremdsprache aufgestellt

learners should be able to do with the language“ (Savignon 2005: 636). Festzustellen ist dabei, dass in der Aneignungsprozess des Englischen auf die Sprache als eine kontextsensitive Handlung fokussiert wurde.

In diesem Kontext wurde der hochinteressante Begriff kommunikative Kompetenz entwickelt und verbreitet, jedoch in verschiedenen Weisen und mit unterschiedlichen Implikationen. Leung (2005) zufolge markiert die Entstehung des Konzepts der kommunikativen Kompetenz den Wechsel von einer grammatikbasierten zu einer CLT-basierten Pädagogik. Der Begriff sei von der ethnographischen Forschung des Soziolinguisten Dell Hymes (1964; 1972) genommen und auf den Kontext des Sprachunterrichts übertragen worden. In dieser Verbindung dürfe man von einem Bruch mit dem grammatikbasierten Paradigma und wegen dieser Neuorientierung in der Sprachdidaktik von einem Paradigmenwechsel sprechen (Leung 2005: 119ff). Der durch eine soziolinguistische Revolution entstandene Begriff kommunikative Kompetenz hat eine kommunikative Bewegung in Gang gesetzt, in der sowohl die genannte Transformation des Kompetenzbegriffes als auch die Entwicklung mehrerer kommunikativer Modelle für den Sprachunterricht stattfanden.

Es herrscht in der Forschungsliteratur ein weitgehender Konsensus darüber, dass die Entstehung des kommunikativen Sprachunterrichts in den 1970er festzulegen ist. Diese Datierung basiert vorwiegend auf dem 1972 erschienenen Artikel ‚On Communicative Competence‘ vom Soziolinguisten Dell Hymes, in dem sich eine soziolinguistische Revolution des Kompetenzbegriffes ausgehend von einer Kritik des Kompetenzbegriffes bei Noam Chomsky findet.⁷ Nunan & Lamb (2000) zufolge fingen in den 1970er und 1980er sowohl angewandte Linguisten als auch Sprachlehrer damit an, die pädagogische Praxis angesichts der neuen Sprach- und Lernorientierung zu verändern. Im Übergang vom sog. Traditionalismus zum kommunikativen Sprachunterricht seien mehrere Veränderungen sichtbar geworden (Nunan & Lamb 2000: 30f). Das Verständnis für diesen Paradigmenwechsel fordert eine Übersicht über die zu dem Zeitpunkt rivalisierenden Paradigmen, d.h. den Traditionalismus, oft als grammatikbasierten Sprachunterricht verstanden, und den kommunikativen Sprachunterricht, auch CLT genannt. Ein solcher Überblick wird von Nunan & Lamb (2000) geleistet, in dem auch die fundamentalen Annahmen des neuen

hat. Ein wesentliches Problem stellt aber noch die Operationalisierung dieser theoretischen Arbeit als Evaluierungswerkzeug im Sprachunterricht dar.

⁷ Eine kritische Untersuchung vom Wandel des Kompetenzbegriffes findet sich in Kapitel 4.2.

kommunikativen Paradigmas erkennbar werden. Ein Auszug der zentralen Unterschiede wird hier in einer Kurzform und auf die Originalsprache dargestellt:

Tabelle 1: Traditionalismus vs. kommunikativer Sprachunterricht⁸
(vgl. Nunan & Lamb 2000: 31)

	<i>Traditionalism⁹</i>	<i>CLT</i>
<i>Theory of language</i>	Language is a system of rule-governed structures hierarchically arranged.	Language is a system for the expression of meaning: primary function – interaction.
<i>Theory of learning</i>	Habit formation; skills are learned more effectively if oral precedes written; analogy not analysis.	Activities involving real communication; carrying out meaningful tasks and using language that is meaningful to the learner promote learning.
<i>Objectives</i>	Control of the structures of sound, form and order, mastery over symbols of the language; goal – native speaker mastery.	Objectives will reflect the needs of the learner; they will include functional skills as well as linguistic objectives.
<i>Activities</i>	Dialogues and drills; repetition and memorization; pattern practice.	Engage learners in communication; involve processes such as information sharing, negotiation of meaning and interaction.

Aus der Tabelle geht hervor, dass wesentliche theoretische Unterschiede zwischen den beiden Paradigmen feststellbar sind. Die traditionelle Auffassung von der Sprache als Struktur wird unmittelbar durch eine funktionelle Sprachauffassung ersetzt, in der die Interaktion als primäre Funktion der Sprache gilt. Im kommunikativen Paradigma wird das Gewicht auf eine sinnvolle

⁸ Diese Übersicht von Nunan & Lamb (2000) bezieht sich – wie fast die ganze Forschungsliteratur zum kommunikativen Sprachunterricht – auf die englische Sprache.

⁹ Als übergeordneter Begriff bezeichnet "Traditionalism" hier die weitgehend strukturell orientierten und grammatikbasierten Ansätze zum Fremdsprachenunterricht, die vor dem kommunikativen Sprachunterricht vorherrschend waren.

Kommunikation in authentischen Zusammenhängen gelegt, wobei der Lerner als besonders aktiv gilt. Das Ziel des Sprachunterrichts verändert sich auch wesentlich, weil der im traditionellen Sprachunterricht ausgeprägte Fokus auf „native speaker mastery“, d.h. die Beherrschung der Laute und Formen der Sprache, nicht länger den Vorrang hat. Stattdessen wendet man im kommunikativen Sprachunterricht den Blick zum Lernerbedarf und zum kommunikativen Kontext, wobei vor allem funktionelle Sprachfertigkeiten in den Vordergrund treten. Die Sprache wird, mit anderen Worten, nicht als isoliertes Formsysteem, sondern als kontextsensitive Handlung gesehen. Dies bedeutet auch, dass die Aktivitäten im Klassenzimmer überwiegend kommunikationsbasiert werden, während auf die sog. „drills“ und die strukturellen Übungen zur Sprache unmittelbar verzichtet wird. Zusammenfassend lässt sich dabei als zentraler Unterschied der beiden Paradigmen die Sprachauffassung hervorheben. Im Traditionalismus wurde die Sprache vorwiegend als eine zu erlernende Struktur gesehen, während der kommunikative Sprachunterricht in einer funktionellen Weise eher die Sprache als aktives Kommunikationsmittel betrachtet.¹⁰

Über die abstrakte Darstellung der beiden Orientierungen hinaus lassen sich auch konkrete Unterschiede im traditionellen bzw. kommunikativen Klassenzimmer feststellen. Nunan & Lamb (2000) schlagen die Bezeichnungen „high-structure“, bzw. „low-structure“ Unterricht vor: „High-structure tasks are those in which teachers have all the power and control. Low-structure tasks are those in which power and control are devolved to the students“ (Nunan & Lamb 2000: 32). Festzuhalten ist, dass die beiden Begriffe nicht eindeutig mit dem traditionellen bzw. kommunikativen Unterricht gleichzustellen sind, aber tendenziell lässt sich mit dem kommunikativen auch eine Bewegung zu weniger Struktur im Unterricht feststellen. Den kommunikativen Unterricht bezeichnen Andersen et al. (2015: 15f) auch als taskbasierten Unterricht, weil sog. kommunikative Tasks eine zentrale Arbeitsform bilden. Solche Lernaktivitäten werden von Kirkebæk & Hansen (2015) anhand vier Kriterien definiert: 1) Die Aktivität muss auf Bedeutung fokussieren, d.h. die Schüler müssen sich mit Pragmatik und Semantik beschäftigen, 2) Eine Informationskluft muss identifizierbar sein, d.h. es lässt sich ein Bedarf an neuem Wissen feststellen, 3) Die eigenen Ressourcen und Kompetenzen der Schüler müssen aktiviert werden, und

¹⁰ Von Swan (1985b) wird das Strukturelle vs. das Funktionelle im Fremdsprachenunterricht als falsche Dichotomie betrachtet, weil die Komponenten des Sprachunterrichts allzu komplex sind, um das Pensum ausschließlich auf die eine oder die andere Sprachauffassung zu beschränken. Im durchschnittlichen Sprachunterricht werden den Schülern sowohl die Funktionen als auch die grammatisch-strukturellen Aspekte der Sprache beigebracht (Swan 1985b: 79).

4) Ein deutlich definiertes Ziel mit der sprachlichen Aktivität liegt vor. Normalerweise arbeiten die Schüler in Gruppen mit unterschiedlichen Arten von Problemlösung in einer dreiteiligen Taskstruktur¹¹ (Kirkebæk & Hansen 2015: 142ff). Diese kommunikative Aktivität bildet, so Kirkebæk & Hansen (2015), eine Alternative zu den sonst vorherrschenden Aktivitäten im nicht-kommunikativen Klassenzimmer, zu denen die pädagogische Praxis der PPP (*presentation – practice – production*) sowie die sog. „drills“ gehören (Kirkebæk & Hansen 2015: 141). In der Praxis liegt die Autorität im kommunikativen Klassenzimmer nicht nur beim Lehrer, sondern die Schüler sollen im erheblichen Umfang aktiviert werden und die Sprache aktiv als Kommunikationsmittel verwenden.

Eine hochinteressante und heute noch forschungsmäßig relevante Frage zu diesem Paradigmenwechsel stellt die Rolle der Grammatik im kommunikativen Sprachunterricht dar.¹² Hinkel & Fotos (2002) haben sich theoretisch und praktisch mit der diachronen Entwicklung des Grammatikunterrichts im Fremdsprachenunterricht beschäftigt. Die funktionellen Ansätze zum Sprachunterricht sind, so Hinkel & Fotos (2002), erst in den 1960er von britischen Linguisten entwickelt worden und haben sich wesentlich von den früheren Ansätzen unterschieden. Vor 2000 Jahren sei der traditionelle Grammatikunterricht in Bezug auf das Lernen des Griechischen und Lateinischen entstanden. Der Fokus sei auf Analyse und Übersetzung geschriebener Sprache gerichtet gewesen und ließe sich im 18. Jhd. auf das Studium des Englischen erweitern. Am Ende des 19. und am Anfang des 20. Jhd. habe man diesen strukturellen Grammatikunterricht weitergeführt und nun auf drei Systeme der Sprache fokussiert; die Phonologie, die Morphologie und die Syntax (Hinkel & Fotos 2002: 1ff). Dieser didaktische Ansatz lässt sich wie folgt beschreiben: „Pedagogy in this approach was based on drills and repetitions for accurate production of the target language“ (Hinkel & Fotos 2002: 2). Eine zentrale Rolle in diesem strukturellen und grammatikbasierten Paradigma spielt dabei die Beherrschung der Strukturen und Formen der Sprache. Mit den in den 1960er entstandenen funktionellen Ansätzen zum Fremdsprachenunterricht haben aber eher, so Hinkel & Fotos (2002), die kommunikativen Funktionen der Sprache an Bedeutung gewonnen. Obwohl solche Ansätze mit ihrem Fokus auf den Gebrauch der Sprache in kommunikativen Aktivitäten als einen Schritt weg von der strukturellen Grammatik zu

¹¹ Konkret gliedert sich der Task in der Regel wie folgt: Vor dem Task-Phase mit sprachlichem Input, während des Tasks-Phase mit der Problemlösung und dabei dem aktiven Output der Schüler, und schließlich eine nach dem Task-Phase, in der eine Evaluierung der Aktivität stattfindet (Kirkebæk & Hansen 2015: 144).

¹² Diesem Thema ist ein selbständiger Abschnitt in Kapitel 4 gewidmet.

interpretieren seien, dann tauche eine neue Orientierung in der Sprachpädagogik erst in den 1970er durch den sog. kommunikativen Sprachunterricht auf (Hinkel & Fotos 2002: 3ff). Die Ursache zur Entstehung des Kommunikativen lässt sich wie folgt beschreiben: „Many of these learners knew grammar rules but could not use the target language communicatively, and others urgently needed immediate survival competence in English“ (Hinkel & Fotos 2002: 4). Als Auslöser des sich fortschreitenden Paradigmenwechsels wird also die Entstehung einer Krise beschrieben, in der die Lerner des Englischen zwar die strukturellen Elemente der Sprache beherrschten, während sie aber die Sprache in kommunikativen Kontexten nicht verwenden konnten. Der zunächst rein kommunikative Ansatz leistete aber, so Hinkel & Fotos (2002), weder einen expliziten Grammatikunterricht noch eine Fehlerkorrektion für die Lerner. Dies würde später in dem heute verbreiteten kommunikativ orientierten Ansatz „Focus on Form“¹³ korrigiert, in dem grammatische Formen und deren Bedeutung in sinnvollen Kontexten und je nach dem Lernerbedarf zu unterrichten seien (Hinkel & Fotos 2002: 4f). Wie aus dieser Beschreibung der kommunikativen Ansätze hervorgeht, dann lässt sich nicht eindeutig feststellen, wie viel und welche Grammatik tatsächlich nötig ist, damit die kommunikative Kompetenz erreichbar wird. Zentral bleibt, dass „L2 researchers, methodologists, and practitioners have commented that grammatical competence is essential for communication“ (Hinkel & Fotos 2002: 5). Festzuhalten ist dabei, wie in übrigen in dieser Magisterarbeit einzubeziehenden Theorien, dass kommunikative Kompetenz ohne grammatische Kompetenz unerreichbar ist. Welche Ausgewogenheit zwischen sog. „grammaticality“ und „appropriateness“ in der Erreichung der kommunikativen Kompetenz besteht, ist als eine der Fragen in der kritischen Untersuchung des kommunikativen Ansatzes zu betrachten.

Zusammenfassend lässt sich das kommunikative Paradigma dabei als eine in den 1970er in der englischen Sprache entstandene und heute weitverbreitete Orientierung im Fremdsprachenunterricht verstehen, dessen fundamentale Annahmen vor allem im Vergleich zu dem rivalisierenden grammatikbasierten Paradigma erkennbar werden. Im kommunikativen Paradigma wird mit einer funktionellen Sprachauffassung operiert, in der die Sprache als kontextsensitives Kommunikationsmittel gilt, während die grammatische Kompetenz eine zwar notwendige, aber trotzdem relativ unklare Rolle spielt. Im Folgenden sollen nun wesentliche Problemstellungen in der durchzuführenden Untersuchung des kommunikativen Ansatzes dargestellt werden.

¹³ Dieser Ansatz wird in Kapitel 4.4 eingehender beschrieben.

2.3 Eine Problematisierung des kommunikativen Paradigmas

Der Überblick über das kommunikative Paradigma und das rivalisierende grammatikbasierte Paradigma im Fremdsprachenunterricht hat einige der fundamentalen Annahmen des kommunikativen Sprachunterrichts bloßgelegt. Zu diesen gehören die funktionelle Sprachauffassung, der Fokus auf sinnvolle Interaktion in authentischen Kommunikationssituationen, der Übergang von einer traditionellen und grammatikbasierten zu einer kommunikationsbasierten Unterrichtsform sowie eine noch nicht ganz deutliche Gewichtung der grammatischen Kompetenz der Schüler in der Erreichung kommunikativer Kompetenz. Es lassen sich nun einige Problemstellungen innerhalb des kommunikativen Paradigmas skizzieren, die den Anlass zu einer Auseinandersetzung mit der existierenden Forschungsliteratur zum Thema geben.

Kramersch (2014) zufolge taugt das kommunikative Paradigma im Fremdsprachenunterricht nicht länger zu den sprachlichen Herausforderungen der globalisierten Welt. Trotz der kommunikativen Revolution existiere noch eine große Spannung zwischen der Sprache, die den Schülern im Klassenzimmer beigebracht wird, und der Sprache, der die Schüler in der Welt außerhalb des Klassenzimmers begegnen (Kramersch 2014: 296). Mit der Globalisierung werden, mit anderen Worten, neue Überlegungen zum Fremdsprachenunterricht gefordert und dabei die Grundlage für eine kritische Auseinandersetzung mit den fundamentalen Annahmen des kommunikativen Paradigmas gebildet. Swan (1985ab) trägt zur Kritik der theoretischen und praktisch-pädagogischen Grundlage des kommunikativen Ansatzes bei. Nachgefragt werden forschungsbelegte Fakten, die einige der vielen Behauptungen des Kommunikativen nachweisen können. Swan (1985a) zufolge ist die ganze soziokulturelle Revolution in der Fremdsprachendidaktik übertrieben worden, weil der zentrale Begriff „appropriacy“ in der Kommunikation einer Übergeneralisierung ausgesetzt worden ist. Die Behauptung von „the structurally competent but communicatively incompetent student“ – die also die Krise im Fremdsprachenunterricht darstellte und dabei als einer der Auslöser der kommunikativen Revolution gilt – sei teilweise zurückzuweisen, weil falscher Gebrauch eines Wortes durch einen Schüler nicht notwendigerweise auf kommunikative Inkompetenz hinweise, sondern eine mangelhafte lexikalische Kompetenz in der Fremdsprache liege möglicherweise vor (Swan 1985a: 7). Argumentiert wird also dafür, dass „appropriacy“ und dabei die soziokulturellen Aspekte einer Sprache nicht bei allen Äußerungen und in allen Kommunikationssituationen von Relevanz sind. Darüber hinaus verweist Swan (1985a) als Teil seiner Kritik auf die sog. „tabularasa“-Einstellung, die einen wesentlichen Fehler des kommunikativen Ansatzes darstellen sollte.

Theoretiker und Praktiker gingen oft davon aus, dass die Schüler keine Sprachfertigkeiten von der Muttersprache auf die Fremdsprache übertragen könnten, weshalb die schon erlernten kommunikativen Fertigkeiten unterschätzt würden (Swan 1985a: 9f). Sein Beispiel lautet wie folgt:

Imagine starting to learn German without being able to make any unconscious assumptions about the grammar – for instance, that there are verbs and pronouns with similar meanings to our verbs and pronouns.

(Swan 1985b: 85).

Die Muttersprache der Schüler stellt dabei eine wichtige Ressource in der Aneignung einer Fremdsprache dar, weil die Schüler nicht als leere Tafeln zu betrachten sind, sondern sie besitzen schon allgemeines Wissen über Sprachen. Im Allgemeinen warnt Swan (1985b) vor dem radikalen Fokus des Kommunikativen auf die sog. wirkliche Sprache in sog. authentischen Kommunikationssituationen, weil diese dem kommunikativen Ansatz gehörende Methodik nicht ausreichend für einen effektiven und angemessenen Sprachunterricht ist:

However, it should be clear that effective learning can involve various kinds of ‚distancing‘ from the real-life behavior that is its goal. We do not therefore need to feel that there is anything wrong if, among our battery of teaching activities, we include some (repetition, rote learning, translation, structural drilling) which seem to have no immediate ‚communicative‘ value.

(Swan 1985b: 83).

Zum Fremdsprachenlernen gehören also auch andere Aktivitäten als diejenigen, die als ‚real-life‘-situiert und kommunikativ orientiert gelten. Diese stehen aber unmittelbar im Gegensatz zum kommunikativen Ansatz, weil solchen strukturellen oder grammatikbasierten Aktivitäten kein kommunikativer Wert zugeschrieben wird. Man ziehe hier die Parallele zu den Lehrplänen für das Fach Deutsch im dänischen Gymnasium und zu der schon in der Einleitung skizzierten Problematik des kommunikativen Ziel-Mittel-Zusammenhangs, in dem kommunikative Kompetenz durch einen kommunikativen Ansatz zu erreichen ist (vgl. Undervisningsministeriet 2017ab). Die übergeordnete Problematisierung der theoretischen und pädagogischen Grundlage des kommunikativen Ansatzes durch Swan (1985a; 1985b)¹⁴ trägt also dazu bei, die Problemformulierung der Magisterarbeit zu

¹⁴ Die von Swan (1985ab) geleistete Problematisierung des kommunikativen Ansatzes ähnelt der schon identifizierten Gefahr bei dem Kuhnschen Paradigmenwechsel: „[T]he lack of a solid empirical ‚anchor‘ of

qualifizieren und dabei die kritische Untersuchung des kommunikativen Ansatzes im gymnasialen Deutschunterricht zu berechtigen.

Mehrere relevante Fragen lassen sich nun zum kommunikativen Paradigma stellen. Es soll zunächst nach dem Ursprung der soziokulturellen Revolution und dem Wandel des Kompetenzbegriffes im Kontext der Fremdsprachendidaktik gefragt werden, weil möglicherweise ein Verlust oder eine Veränderung der Elemente in der ursprünglichen Theorie durch die epistemische Transformation des Begriffes von der ethnographischen Forschung zum Fremdsprachenunterricht vorliegen könnte. Angesichts der relativ ungeklärten Rolle der Grammatik im kommunikativen Ansatz bildet die Ausgewogenheit zwischen sog. „grammaticality“ und „appropriateness“ – d.h. zwischen strukturellen und soziokulturellen oder kommunikativen Elementen – in der Erreichung der kommunikativen Kompetenz im Fach Deutsch eine wesentliche Frage. Eine Untersuchung der grammatischen Kompetenz im kommunikativen Sprachunterricht sei dabei einzubeziehen. Aus linguistischer Untersicht soll darauf eingegangen werden, ob sich ein kommunikativer Kompetenzbegriff, der im Englischen entstanden ist, tatsächlich problemfrei auf die deutsche Sprache übertragen lässt oder ob nicht erhebliche Unterschiede zwischen den beiden Sprachen bestehen, weshalb sich eine solche Übertragung als potenziell problematisch erweist. Schließlich gilt alt roter Faden die Problemformulierung, ob ein kommunikativer Ansatz zur Erreichung kommunikativer Kompetenz tatsächlich in der Forschungsliteratur zum Thema belegt ist. Eine berechtigte Problemstellung bildet also eine Auseinandersetzung mit dem Übergang vom Kommunikativen als nur Ziel des Unterrichts zum kommunikativen Ansatz als bevorzugtem Weg zur Erreichung kommunikativer Kompetenz. Anhand dieser nachzuziehenden Fragen lassen sich nun die Methode und der Forschungsbericht der Magisterarbeit darstellen.

established knowledge about language learning makes us very vulnerable to shifts in intellectual fashion” (Swan 1985b: 86). Ein identifizierbarer Paradigmenwechsel sollte dabei immer bezüglich seiner empirischen Basis kritisch hinterfragt werden, was gerade auch einen Teil dieser Magisterarbeit bildet.

3. Methode und Forschungsbericht

Diese Magisterarbeit versteht sich als eine sog. Metastudie, die sich die kritische Untersuchung der wissenschaftlichen Grundlage für den kommunikativen Ansatz zum Ziel setzt. Es folgen nun die Darstellung des methodischen Ansatzes sowie die Erstellung eines Forschungsberichtes.

3.1 Der methodische Ansatz

Es bedarf zunächst einer eingehenden Auseinandersetzung mit der Metastudie als Methode zur Analyse existierender Forschungsliteratur. Cooper & Hedges (2009a) verwenden in Bezug auf Metastudien den Begriff „research synthesis“¹⁵, dessen Berechtigung als wissenschaftliche Methode wie folgt beschrieben wird:

Scientific literatures are cluttered with repeated studies of the same phenomena. Multiple studies on the same problem or hypothesis arise because investigators are unaware of what others are doing, because they are sceptical about the results of past investigations, or because they wish to extend (that is, generalize or search for influences on) previous findings.

(Cooper & Hedges 2009a: 4).

Aus dem Zitat geht hervor, dass mehrere Untersuchungen desselben Phänomens oft vorliegen. Die Wissenschaft versteht sich schon, so Cooper & Hedges (2009a), als kooperativ und kumulativ, aber es bedarf gerade wegen der im Zitat erwähnten Gründe einer kritischen Synthese der Literatur zum jeweiligen Thema. Im Laufe der letzten Jahrzehnten habe sich die Methode der „research synthesis“ weit verbreitet und werde heute in vielen wissenschaftlichen Bereichen verwendet wie z.B. der Psychologie, der Ausbildungswissenschaft, der Medizin und der Sozialpolitik (Cooper & Hedges 2009a: 10). Die Definition der Methode lautet wie folgt:

[R]esearch syntheses attempt to integrate empirical research for the purpose of creating generalizations. Implicit in this definition is the notion that seeking generalizations also involves seeking the limits of generalizations. Also, research syntheses almost always pay

¹⁵ Zu unterscheiden ist zwischen den Methoden „research synthesis“ und „meta-analysis“, weil der Letzteren die folgende Funktion zugeschrieben wird: „to describe the quantitative procedures that a research synthesist may use to statistically combine the results of studies“ (Cooper & Hedges 2009a: 6f). In dieser Magisterarbeit liegt keine sog. Metaanalyse vor, weil kein quantitatives, statistisches Material einbezogen oder produziert wird, sondern die kritische Analyse der Forschungsliteratur versteht sich als Forschungssynthese.

attention to relevant theories, critically analyze the research they cover, try to resolve conflicts in the literature, and attempt to identify central issues for future research.
(Cooper & Hedges 2009a: 6).

Ausgehend von einer kritischen Synthese der Forschungsliteratur werden dabei Generalisierungen und deren Grenzen gezogen, wobei die relevanten Theorien einer kritischen Analyse zu unterwerfen sind. Es wird dadurch der Versuch unternommen, Konflikte oder Diskrepanzen in der Forschungsliteratur zu klären sowie neue Problemstellungen als Ausblick der künftigen Forschung zu skizzieren. Cooper & Hedges (2009a) erwähnen mehrere Kriterien, die man sich als Forscher überlegen sollte, bevor man eine Forschungssynthese unternimmt. Der Durchführung einer Forschungssynthese können mehrere potenzielle Motivationen zugrunde liegen. Diese werden als „Ziel“ bezeichnet. Zum einen lässt sich vielleicht der Wunsch feststellen, die existierende Forschungsliteratur kritisch zu analysieren mit Fokus auf praktische Implikationen, und zum anderen könnte die Identifizierung zentraler Problemstellungen in einem Forschungsbereich mit Fokus auf eine Anregung zu weiterer Forschung als Ziel gelten (Cooper & Hedges 2009a: 5). Die vorliegende Magisterarbeit hat eine Kombination der beiden Ziele vor Augen, weil eine kritische Untersuchung der wissenschaftlichen Grundlage für den kommunikativen Ansatz durch eine Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur angestrebt wird, anhand deren sich die potenziellen Implikationen für den Deutschunterricht im dänischen Gymnasium darstellen lassen. In der Organisation der Untersuchung wird eine sog. konzeptuelle Gliederung gewählt, weil die Forschungsliteratur nach ausgewählten Themen systematisiert wird, weshalb nicht immer eine diachrone Analyse vorliegt (Cooper & Hedges 2009a: 6). Schließlich lässt sich das sog. Publikum der Magisterarbeit als die Praktiker bestimmen, weil das Erkenntnispotenzial der Untersuchung vor allem für die angehenden und erfahrenen Deutsch- bzw. Fremdsprachenlehrer im dänischen Gymnasium von Relevanz ist (Cooper & Hedges 2009a: 6).

Cooper & Hedges (2009b) zufolge sind bei dem methodischen Ansatz „research synthesis“ sowohl Möglichkeiten als auch Begrenzungen feststellbar. Ein erhebliches Potenzial bildet die Möglichkeit der Forscher, die Wissenschaft und deren Entwicklung an sich zu untersuchen, weil Fragen zu unterschiedlichen Forschungstrends gestellt und nachgegangen werden könnten (Cooper & Hedges 2009b: 563). Die Methode lässt sich dabei tatsächlich als Metamethode betrachten, durch die eine Untersuchung wissenschaftlicher Grundlagen überhaupt ermöglicht wird. Man denke hier auch an den nicht kumulativen, sondern eher revolutionären Charakter des wissenschaftlichen Fortschrittes

bei Kuhn (1962), der in dieser Magisterarbeit anhand einer forschungsbasierten Untersuchung des Paradigmenwechsels im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle spielt. Dem Potenzial gegenüber steht eine erwähnenswerte Begrenzung der Methode. „Research synthesis“ darf nie, so Cooper & Hedges (2009b), die primäre Forschung innerhalb eines Forschungsbereiches ersetzen. Dieser methodische Ansatz könne dabei zwar eine kritische Analyse der schon vorhandenen Forschungsliteratur leisten und dadurch neue Fragen für die künftige Forschung formulieren, aber sog. „new data-gathering efforts“, d.h. neue Forschung auf empirischer Basis, seien immer nötig und unvermeidbar (Cooper & Hedges 2009b: 564). Diese Darstellung der Forschungssynthese als Methode bildet den Ausgangspunkt für einen Forschungsbericht, in dem sich die zu untersuchende Forschungsliteratur in Themen und mit den dazugehörigen wichtigsten Vertretern präsentieren lässt.

3.2 Ein Forschungsbericht

In dem Forschungsbericht dieser Magisterarbeit lässt sich die Forschungsliteratur in fünf Themen gliedern, die jeweils einen Aspekt des kommunikativen Ansatzes beleuchten.¹⁶ Es soll zunächst die soziolinguistische Revolution in der Sprachdidaktik kritisch untersucht werden. Dazu behandelt Savignon (2005) die soziokulturelle Einbettung der Sprache, während Kramersch (2006) die kommunikative Revolution als soziokulturelle Revolution bezeichnet. Hymes (1964; 1972) erwähnt als erster Forscher die kommunikative Kompetenz im Kontext der ethnographischen Forschung, und durch Swan (1985ab) und Kramersch (2014) lässt sich der Übergang von sog. „grammaticality“ zu „appropriateness“ in der Sprachfertigkeit problematisieren. Anschließend wird als zweites Thema auf den Wandel des Kompetenzbegriffes fokussiert, weil der von Hymes (1964; 1972) geleisteten Kritik des Kompetenzbegriffes bei Chomsky (1965; 1980) kritisch nachzugehen ist. Leung (2005) und Kramersch (2006) problematisieren die Operationalisierung der Kompetenztheorie überhaupt. Als drittes Thema gilt ein kritischer Blick auf die Entwicklung des kommunikativen Ansatzes unter Einbeziehung der Artikel von Canale & Swain (1980) und Celce-Murcia et al. (1995). Die Rekonzeptualisierung der SLA-Forschung wird von Firth & Wagner (1997) sowie von Swain & Deters (2007) beleuchtet. Ausgehend von dieser Auseinandersetzung lässt sich als viertes Thema spezifisch auf die Rolle der Grammatik im kommunikativen Ansatz eingehen. Dies wird vor

¹⁶ Die Wahl einer konzeptuellen, thematischen Gliederung des Inhaltes hat zur Folge, dass beispielsweise die historische und diachrone Perspektive manchmal vernachlässigt wird. Es finden sich aber solche Überlegungen in fast jedem Kapitel, wobei die diachrone Perspektive des jeweiligen Themas gezielt einbezogen wird.

allem durch die Forschung von Savignon (2005), Kramersch (2006), Fristrup (2015) und Nassaji & Fotos (2010) ermöglicht. Das fünfte Thema bildet ein linguistischer Vergleich des Deutschen und des Englischen im Kontext des übergreifenden Begriffes kommunikativer Kompetenz. Als zentrale Forscher gelten hier Askedal (1996), Ronneberger-Sibold (1993; 2010), Nübling (2010) und Nübling et al. (2017). Als durchgehend in der Magisterarbeit einzubeziehende Literatur gelten die gymnasialen Lehrpläne (Undervisningsministeriet 2017abcd). Nach dieser Synthese der zentralen Forschungsliteratur zum kommunikativen Ansatz werden die didaktischen Implikationen für gymnasiale Deutschlehrer durch die Einbeziehung der Studienordnung des theoretischen Pädagogikums (Syddansk Universitet 2019) mit Vorsicht formulierbar. Schließlich soll unter Einbeziehung der Forschung von Kramersch (2006; 2014) ein Ausblick gegeben werden.

4. Eine kritische Untersuchung des kommunikativen Ansatzes

Dieses Kapitel ist der kritischen Untersuchung der wissenschaftlichen Grundlage für den kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht gewidmet. Die Gliederung in fünf Teile basiert auf der konzeptuellen Einteilung der ausgewählten Forschungsliteratur in unterschiedliche Themen.

4.1 Die soziolinguistische Revolution

Angesichts des schon dargestellten Paradigmenwechsels von dem überwiegend grammatikbasierten zu dem überwiegend kommunikativen Fremdsprachenunterricht lässt sich nun als einer der zentralen Auslöser dieses Wechsels die sog. soziolinguistische Revolution in der Sprachdidaktik untersuchen. Festzuhalten ist dabei, dass weder die wissenschaftliche Revolution noch der darauf folgende Paradigmenwechsel über Nacht vollzogen worden sind. Kuhn (1962) hat den fast paradoxalen Charakter des Paradigmenwechsels so formuliert: „[I]t must occur all at once (though not necessarily in an instant) or not at all” (Kuhn 1962: 149). Die fundamentalen Annahmen müssen sich also in erheblichem Umfang durch die Entstehung der Krise und die dadurch ausgelöste wissenschaftliche Revolution verändern, aber der Vollzug des eigentlichen Paradigmenwechsels braucht Zeit. Dies ist in der folgenden Auseinandersetzung mit der soziolinguistischen Revolution in der Sprachdidaktik zu beachten.

Die schon erwähnte Entstehung der kommunikativen Kompetenz als Begriff in der Sprachdidaktik lässt sich, so Savignon (2005), im Kontext des seit den 1960er und 1970er verbreiteten Fokus auf die soziokulturellen Kontexte des Sprachgebrauches verstehen. Die Rede von kommunikativer Kompetenz in einem Lernkontext sei dabei zwingend als einen kontextsensitiven Begriff zu betrachten (Savignon 2005: 639). Zur Betonung der soziokulturellen Einbettung des kommunikativen Kompetenzbegriffes paraphrasiert Savignon (2005) einige der zentralen Kennzeichen der soziokulturellen Aspekte des CLT, die sich ursprünglich und ausführlicher bei Berns (1990) finden. Zentrale soziokulturelle Aspekte der kommunikativen Kompetenz bilden acht Annahmen. Dazu gehören die Auffassung von der Sprache als „social tool“ und dadurch auch die Anerkennung der Diversität in dem sich ständig entwickelnden Sprachgebrauch. Die Lernerkompetenz in der Sprache wird in Bezug auf sprachliche Korrektheit als relativ statt als absolut betrachtet. Eine Akzeptanz von mehreren Sprachvarietäten neben der Standardsprache ist feststellbar, und der Kultur der jeweiligen Sprache wird eine instrumentelle Rolle in der Entwicklung kommunikativer Kompetenz beim Lerner zugeschrieben. Keine spezifische und operationalisierbare Methodologie lässt sich feststellen, aber der Sprachgebrauch dient unter allen Umständen interpersonellen Zwecken. Schließlich wird als Priorität gesetzt, „that learners be engaged in doing things with language“, d.h. Sprache ist vor allem handlungsbezogen (Savignon 2005: 639f). Bei dieser Situierung des kommunikativen Kompetenzbegriffes in einem soziokulturellen Kontext sollte auch die Frage gestellt werden, ob sich die Revolution in der Sprachdidaktik tatsächlich eher als soziokulturelle statt als soziolinguistische Revolution verstehen lässt. Zur Klärung dieser Frage soll eine diachrone Perspektive auf die Revolution angelegt werden. Der Anfang der sprachdidaktischen Revolution lässt sich nämlich bei dem Soziolinguisten Dell Hymes feststellen, weshalb der Begriff soziolinguistische Revolution lange Zeit vorherrschend war. Man wende nun den Blick zur Entstehung des kommunikativen Kompetenzbegriffes bei Hymes als Kritik der schon vorhandenen Definition von Kompetenz in der Linguistik.

Es finden sich zwei für diese Magisterarbeit hochinteressante Artikel von Hymes, die der Entfaltung der soziokulturellen Einbettung des Kompetenzbegriffes sowie der Entwicklung des neuen Begriffes kommunikative Kompetenz gewidmet sind. In dem ersten Artikel ‚Toward Ethnographies of Communication‘ (1964) wird auf die Relation zwischen linguistischen Studien und kulturellem Inhalt anhand des Begriffes „ethnography of communication“ fokussiert, während der zweite Artikel ‚On Communicative Competence‘ (1972) eine ausführliche Darstellung von und

Auseinandersetzung mit dem kommunikativen Kompetenzbegriff bietet. Es soll nun der Versuch unternommen werden, die soziolinguistische Revolution anhand von diesen zwei Artikeln und deren Kritik des damals vorherrschenden Kompetenzbegriffes zu analysieren.

Hymes (1964) zufolge haben viele Linguisten oft die Relation zwischen ihren linguistischen Studien und dem kulturellen Inhalt bzw. sozialer Form, die solchen Theorien zugrunde liegen, abgelehnt. Es bestehe aber ein enger Zusammenhang zwischen den formellen oder strukturellen Aspekten und den soziokulturellen Aspekten einer jeweiligen Sprache (Hymes 1964: 1). Die Erfindung des Begriffes „ethnography of communication“ basiert auf der Tatsache, dass die anthropologischen, soziologischen und psychologischen Seiten einer Sprache als Teil eines Bewusstmachungsprozesses nach dem Zweiten Weltkrieg folgten. Jede der unterschiedlichen linguistischen Richtungen heute, so Hymes (1964), behandelt aber nur einen dieser Aspekte, was als problematisch betrachtet wird: „[I]t is not linguistics, but ethnography – not language, but communication – which must provide the frame of reference within which the place of language in culture and society is to be described“ (Hymes 1964: 3). Aus dieser ethnographischen Orientierung ergeben sich mehrere Konsequenzen für die Sprachauffassung in der Forschung. Erstens sollen die Daten nicht unterschiedlichen linguistischen Disziplinen entnommen werden, um nach Korrelationen zu suchen, sondern neue empirische Daten aus dem tatsächlichen Sprachgebrauch sind einzusammeln. Zweitens gelten die jeweilige Sprachgemeinschaft und deren kommunikative Gewohnheiten als Kontext der Forschung. Dadurch wird ein Ansatz zur Sprachforschung entwickelt, in dem die Sprache weder als abstrakte Form noch als abstrakten Teil der Sprachgemeinschaft aufgefasst wird, sondern die Sprache ist immer in unterschiedlichen kommunikativen „events“ situiert (Hymes 1964: 2ff). Zentrale Bemerkungen lassen sich nun zu diesem ethnographischen Forschungsansatz anknüpfen. Man bemerke die Betonung des Sprachgebrauchs als primären Gegenstandes in einer empirisch angelegten Untersuchung, während auch eine Bewegung von den Formen und Strukturen zu der Funktionalität der Sprache in kommunikativen Kontexten feststellbar ist. Einen zentralen Teil des ethnographischen Ansatzes bildet also die Transzendenz von „the autonomy of the linguistic form“, weil Hymes (1964) eine Erweiterung der strukturellen Perspektive durch die Untersuchung vom Sprachgebrauch in authentischen Situationen als Ziel hat. Seine Orientierung wird wie folgt formuliert:

In short, emphasis and primacy of speech over code; function over structure; context over message; the ethnographically appropriate over the ethnologically arbitrary; but the interrelations always crucial, so that one can not only generalize the particularities, but also particularize the generalities.

(Hymes 1964: 11).

Aus diesem Zitat geht hervor, dass eine Bewegung in Gang zu setzen ist, in der ein Fokus auf linguistische Form und Struktur durch einen Fokus auf die Funktion, den Kontext und die „appropriateness“ der Sprache zu ergänzen ist. Die Keimzelle zur späteren Entwicklung des kommunikativen Ansatzes lässt sich dabei schon in diesem Artikel andeuten (vgl. Nunan & Lamb 2000: 31). Die Gedanken bei Hymes (1964) sind aber nicht als revolutionäres Programm für die Sprachdidaktik zu betrachten, sondern sie verstehen sich eher als Vorschlag eines neuen Ansatzes zur Sprachforschung. Sein Artikel bezeichnet sich demnach auch nicht als sprachdidaktische Arbeit, sondern als Anregung zur weiteren ethnographischen Forschung, in der die soziokulturellen Aspekte der erforschten Sprachgemeinschaft eine größere Rolle spielen sollten.

Bei dem zweiten Artikel von Hymes (1972) handelt es sich um einen Text, der für die Sprachdidaktik von großer Relevanz wurde. Man beachte aber, dass der Zweck des Textes von Hymes selbst nicht als sprachdidaktisch betrachtet wird, sondern die Theorie über kommunikative Kompetenz ließ sich damals immer noch nur als theoretische Arbeit zu (sozio)linguistischer Forschung verstehen. Erst durch die Entwicklung des kommunikativen Sprachunterrichts in den 1970er hat die Theorie eine Operationalisierung erfahren.¹⁷ Der Artikel stellt in seiner ursprünglichen Form einen Beitrag zum Thema „language problems of disadvantaged children“ dar und versteht sich als theoretisch, weil Hymes (1972) selbst der Auffassung war, dass noch zu wenig Wissen über potenzielle praktische Implikationen vorhanden war. Die Darstellung des neuen Begriffes kommunikative Kompetenz ließ sich aber gerne als programmatisch betrachten (Hymes 1972: 269). Einen zentralen Teil des Artikels bildet die Kritik des linguistischen Kompetenzbegriffes bei Noam Chomsky, dessen Fokus auf den „ideal speaker-listener“ gerichtet ist, der die Sprache in einer homogenen Sprachgemeinschaft perfekt beherrscht und der dieses Wissen über korrekte Sprache in „actual performance“ umsetzen kann (Hymes 1972: 269). Die Kritik des vorwiegend strukturellen Fokus und der fehlenden Aufmerksamkeit auf Sprachgebrauch

¹⁷ In Kapitel 4.2 wird auf den Wandel des Kompetenzbegriffes und die Operationalisierung des Begriffes kommunikative Kompetenz eingegangen.

bei Chomsky führt bei Hymes (1972) zur Behauptung, dass eine Transzendenz des perfekten Kompetenzbegriffes nötig ist. Sprache sei nicht von soziokulturellen Faktoren unabhängig, sondern empirisch nachweisbare sprachliche Varietäten und dadurch „differentielle Kompetenz“ in einer heterogenen Sprachgemeinschaft seien feststellbar. Jede sprachliche Äußerung sei keine isolierte Struktur, sondern sie sei immer in einem Kontext situiert (Hymes 1972: 277). Die Kompetenz eines Sprachbenutzers hängt also wesentlich von soziokulturellen Faktoren ab, weshalb in der Theorie von Hymes (1972) festgestellt wird, dass solche soziokulturellen Faktoren tatsächlich eine konstitutive Funktion in der Kommunikation darstellen.

Den neuen Begriff bei Hymes (1972) bildet die sog. „communicative competence“. Der Begriff kommunikative Kompetenz besteht bei Hymes (1972) aus mehreren Komponenten, von denen die linguistische Kompetenz nur einen Teil bildet. Um von kommunikativer Kompetenz bei einem Individuum sprechen zu dürfen, formuliert Hymes (1972) vier kommunikative Fragen, die zur Linguistik und zur kulturellen Anthropologie gehören und von denen die kommunikative Kompetenz konstituiert wird. Diese Fragen lassen sich in einer Kurzform und auf Deutsch darstellen:

Tabelle 2: Vier kommunikative Fragen (vgl. Hymes 1972: 284ff)

Die Frage	Die Ergänzung
Inwieweit/in welchem Grad ist etwas formell „possible“?	Die Grammatikalität der Äußerung, d.h. etwas Kommunikatives soll auch grammatisch korrekt sein.
Inwieweit/in welchem Grad ist etwas „feasible“?	Die Durchführbarkeit der Äußerung, wobei psycholinguistisch die Größe des Gedächtnisses und die Perzeption einzubeziehen sind, während bezüglich des Gehirns auf die Implementierbarkeit der Äußerung beim Individuum zu fokussieren ist.
Inwieweit/in welchem Grad ist etwas „appropriate“?	Das soziokulturelle Element, das der Linguistik bisher fehlte. Es lässt sich nach dem kontextsensitiven Gebrauch der Äußerung fragen, zu dem man eine Form von soziokulturellem Wissen braucht.
Inwieweit/in welchem Grad wird etwas	Die Sprache lässt sich als eine Handlung betrachten,

„done“?	weil sie auf sog. „occurrences“ bezogen ist. Die anderen Elemente können aber erfüllt sein, ohne dass eine Handlung vorliegen muss.
---------	---

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Grammatikalität und die Zweckmäßigkeit einer Äußerung zwei der zentralen Merkmale der kommunikativen Kompetenz bei Hymes (1972) bilden. Interessanterweise werden diese beiden Komponenten oft im übergeordneten Paradigmenwechsel vom grammatikbasierten zum kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterricht erwähnt. In den vier kommunikativen Fragen bei Hymes (1972) wird dabei unmittelbar der Anfang der schon angedeuteten und näher zu untersuchenden Bewegung von „grammaticality“ zu „appropriateness“ in der Fremdsprachendidaktik sichtbar.¹⁸ Insgesamt wird in den beiden Artikeln von Hymes (1964; 1972) der Fokus auf das Soziokulturelle gerichtet anhand eines ausgeprägt soziolinguistischen Ansatzes zur Sprachforschung. In diesem Kontext entsteht der Begriff kommunikative Kompetenz in der Soziolinguistik, wobei ihre konkrete Bedeutung für und Implementierung in die Sprachdidaktik noch zu erforschen sind. Es stellt sich die Frage nach dem Zweck dieser soziolinguistischen Revolution, weil ein solcher dem neuen Fokus auf die soziokulturelle Einbettung und die „appropriateness“ einer sprachlichen Äußerung zugrunde liegen muss. Kramersch (2006) zufolge lässt sich die kommunikative Revolution in der Sprachdidaktik als soziale Revolution betrachten:

The communicative revolution, coming as it did after the social upheavals of the 1960s in Europe, was also a social revolution. Rather than obedience to the grammatical law or to the drillmaster, the ideal of communicative language teaching (CLT) favored a democratic spirit of dialogue and interaction. It was meant to facilitate access and inclusion of nonnative speakers into communities of native speakers and thus pursued social and economic goals.

(Kramersch 2006: 249).

Der ursprüngliche Zweck des Kommunikativen war dabei sozial orientiert in dem Sinne, dass es den Nicht-Muttersprachlern leichter gemacht werden sollte, zu der jeweiligen Sprachgemeinschaft zu gehören. Deswegen wurde statt der „grammaticality“ eher die „appropriateness“ favorisiert, wodurch auch die autoritätsmäßige Perspektive der Sprachaneignung unterspielt wurde. Das Ziel

¹⁸ Auf die Ausgewogenheit zwischen „grammaticality“ und „appropriateness“ sowie die unterschiedlichen Teilkompetenzen innerhalb der kommunikativen Kompetenz wird in Kapitel 4.3 und 4.4 eingegangen.

der kommunikativen Revolution lässt sich dabei als eine Art interaktionsbasierter, sozialer Inklusion betrachten, weshalb der Begriff einer soziolinguistischen – später soziokulturellen – Revolution verständlich wird.

Es soll der Versuch unternommen werden, diese ganze Revolution und die dazu gehörende kommunikative Kompetenz im heutigen Kontext zu aktualisieren. Der Begriff „appropriacy“ und der damit verbundene soziokulturelle Aspekt werden von Swan (1985ab) problematisiert. Heute spielt dieser Begriff eine allzu große und übergeneralisierte Rolle in der kommunikativen Debatte, so Swan (1985a), weshalb sich der Eindruck ergibt, dass die Zweckmäßigkeit bei jeder einzelnen Äußerung relevant ist. Die Verwendung einer Sprache im Kontext sei aber eine Fähigkeit, die sowohl Sprache als auch Kultur transzendiere. Viele Äußerungen ließen sich tatsächlich als „non-language-specific“ bezeichnen¹⁹ (Swan 1985a: 5ff). Eine ähnliche Perspektive auf die „appropriateness“ vertritt Kramsch (2014), die zwischen der Verwendung des Begriffes im Kontext der „modernity“ und der „late modernity“ unterscheidet. In unserer spätmodernen, globalisierten Gesellschaft stelle der Begriff „appropriateness“ unmittelbar keinen eindeutigen oder relevanten Begriff in der Kommunikation dar. Die Vorstellung von einem festgelegten „appropriate“ vs. „inappropriate“ Sprachgebrauch gehöre zur „modernity“, in der die Standardsprache auch den Vorrang über die Dialekte gehabt habe und in der die Grammatik als stabiles System aufgefasst würde (Kramsch 2014: 298). Einen zentralen Kritikpunkt bildet dabei die Tatsache, dass wir heute in einer spätmodernen und seit langem durch die Globalisierung geprägten Welt leben, in der sich die Kommunikationsmöglichkeiten und Kommunikationssituationen wesentlich verändert haben, weshalb „appropriateness“ unmittelbar keinen eindeutigen und anwendbaren Begriff mehr darstellt. In der kommunikativen Debatte und im kommunikativen Ansatz überhaupt sollte man sich deswegen überlegen, welche Autorität diesem Begriff noch zukommt.

Man beziehe kurz die Lehrpläne für das Fach Deutsch auf A- und B-Niveau im dänischen Gymnasium ein (Undervisningsministeriet 2017ab). Festgestellt wurde schon, dass in diesen Lehrplänen die kommunikative Kompetenz durch einen kommunikativen Ansatz zu erreichen ist. Es liegt aber auch nahe, mit Vorsicht nach einigen Elementen aus dieser soziolinguistischen Revolution in den Lehrplänen zu suchen, die dabei unmittelbar einen Teil des gymnasialen

¹⁹ Festzuhalten ist natürlich, dass sich kulturelle Unterschiede manchmal feststellen lassen, die sich auf die sprachliche Seite auswirken können (Swan 1985a: 5).

Deutschunterrichts bilden. Die Kompetenz, mit anderen Menschen auf Deutsch kommunizieren zu können, lässt sich u.a. durch die Arbeit mit kulturellen, historischen und gesellschaftlichen Verhältnissen der Zielsprache erreichen und hat Folgendes als Ziel: „Dette giver eleverne evner til at reflektere over og med forståelse gå i dialog med andre i en globaliseret og digitaliseret verden“ (Undervisningsministeriet 2017a). Der Dialog und die Interaktion mit Muttersprachlern in der Fremdsprache bilden also eine soziale Motivation dafür, die Fremdsprache Deutsch zu lernen. Aus diesem Lehrplan geht auch der Begriff „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ hervor, wobei gerade eine die Kulturen verbindende Funktion der Fremdsprache betont wird. Als Teil des kommunikativen Ansatzes in den Lehrplänen finden sich dabei auch solche soziokulturellen Elemente, die sich damals als Auslöser des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts betrachten ließen.

Aus dieser Auseinandersetzung mit der soziolinguistischen Revolution und dem kommunikativen Kompetenzbegriff, zunächst in der ethnographischen Forschung und anschließend in der Sprachdidaktik, ergibt sich, dass der Begriff kommunikative Kompetenz ursprünglich als eine Kritik des Kompetenzbegriffes bei Chomsky entstanden ist. Dieser unmittelbare Wandel des Kompetenzbegriffes in der Linguistik und in der Sprachdidaktik soll nun einer eingehenderen Untersuchung unterworfen werden, um die ursprüngliche Kritik und deren Berechtigung auf wissenschaftlicher Grundlage zu qualifizieren.

4.2 Der Wandel des Kompetenzbegriffes

Einen wichtigen Teil der Entstehung des kommunikativen Kompetenzbegriffes bildete Hymes' Kritik von dem schon vorhandenen Kompetenzbegriff bei Chomsky. Diese Kritik stellt tatsächlich einen hochinteressanten Wandel²⁰ des Kompetenzbegriffes in der Linguistik und später in der Sprachdidaktik dar. Die ursprüngliche Kritik und dabei die Entwicklung des Kompetenzbegriffes

²⁰ Aufschlussreich ist hier die sog. Begriffsgeschichte bei Koselleck (2006). Eine ihrer Aufgaben lässt sich als “die Analyse von im Laufe der Geschichte auftretenden Konvergenzen, Verschiebungen oder Diskrepanzen des Verhältnisses von Begriff und Sachverhalt” verstehen (Koselleck 2006: 99). Alle Begriffe seien nicht nur synchron, sondern auch diachron gestaffelt, weshalb in jeder Begriffsgeschichte die Synchronie und Diachronie niemals isolierbar seien (Koselleck 2006: 100). Eine wichtige Pointe bei der Untersuchung der Beziehung zwischen Begriffs- und Sozialgeschichte bildet die Tatsache, dass es äußerst selten ist, dass Wortbedeutungen und Sachverhalte dauerhaft miteinander korrespondieren (Koselleck 2006: 63). Der Wandel von Wortbedeutung oder Sachverhalt gilt dabei als normal.

aus diachroner Perspektive sollen nun untersucht werden, bevor sich anschließend eine Problematisierung der Operationalisierung der Kompetenztheorie überhaupt formulieren lässt.

Das Verständnis für die von Hymes (1972) geleistete Kritik des Kompetenzbegriffes fordert zunächst eine tiefgründige Auseinandersetzung mit dem bei Chomsky tatsächlich vorliegenden Kompetenzbegriff in seiner Sprachtheorie, die sich in dem Buch *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) findet. Bei diesem Text handelt es sich um eine sich auf die englische Sprache beziehende Theorie, deren Auffassung von der Linguistik so beschrieben wird:

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance.

(Chomsky 1965: 1).

Aus dem Zitat geht hervor, dass sich die Linguistik mit dem ideellen, kompetenten und in einer homogenen Sprachgemeinschaft situierten Sprachbenutzer beschäftigt. Bei Chomsky (1965) nimmt gerade die linguistische Kompetenz einen zentralen Platz ein, und diese Kompetenz lässt sich unmittelbar von der Dimension des Sprachgebrauchs isolieren. Diese Unterscheidung zwischen zwei Ebenen der Sprache gilt heute als bekanntes Merkmal seiner Theorie und führt zur folgenden wichtigen Distinktion:

We thus make a fundamental distinction between *competence* (the speaker-hearer's knowledge of his language) and *performance* (the actual use of language in concrete situations) [...] Hence, in the technical sense, linguistic theory is mentalistic, since it is concerned with discovering a mental reality underlying actual behavior.

(Chomsky 1965: 2, im Original kursiv gesetzt).

Unter Kompetenz wird dabei das linguistisch-grammatische Wissen des Sprachbenutzers über die Sprache verstanden, während Performanz sich auf den Sprachgebrauch bezieht. Es handelt sich also bei dieser Distinktion um eine Aussonderung der grammatischen Fähigkeit des Sprachbenutzers von seinen praktischen Fertigkeiten in der Anwendung der Sprache. Die sprachliche Kompetenz bildet, so Chomsky (1965), die Voraussetzung für die sprachliche Performanz. Hervorzuheben sei

also, dass die grammatische Kompetenz in linguistischen Studien immer den Vorrang habe (Chomsky 1965: 7). Die Grammatik stellt bei Chomsky eine intrinsische Kompetenz dar, weil der grammatischen Kompetenz eines Sprachbenutzers ein selbständiger Wert zugeschrieben wird. Diese intrinsische Auffassung von der grammatischen Kompetenz gilt im Kontext der kommunikativen Debatte als hochinteressant.²¹

Man wende sich nun der Kritik an diesen zur Generativen Grammatik²² (GG) gehörenden mentalistischen und grammatikorientierten Kompetenzbegriff zu. Ausgehend von seiner Feststellung der soziokulturellen Einbettung einer jeden Sprache sowie des notwendigen Fokus auf eine Transzendenz des schon vorhandenen Kompetenzbegriffes in der Linguistik wird von Hymes (1972: 281) behauptet, dass „the present vision of generative grammar extends only a little way into the realm of the use of language“. Eine ernste Untersuchung des Kompetenzbegriffes fordert dabei eine soziokulturelle Perspektive, in der sich die alte Vorstellung von der perfekten Kompetenz und dem sprachlich gesehen völlig kompetenten Individuum transzendieren lässt. Hymes (1972) zufolge besteht das Problem der dargestellten Theorie, deren Hauptpunkte die linguistische Kompetenz vs. die linguistische Performanz bilden, gerade darin, dass sich diese ideelle Perspektive aus soziolinguistischer Sicht in der Wirklichkeit – d.h. hier unter Kindern in der Schule – nicht empirisch feststellen lässt. Chomsky betrachte ein angeborenes Sprachvermögen bei Kindern als essentiellen Teil eines Menschen, weshalb ein Kind im Laufe der Zeit jeden grammatischen Satz einer Sprache würde verstehen können. Dies entspreche aber nicht der empirischen Wirklichkeit bei Kindern (Hymes 1972: 270). Die übergeordnete Kritik der Theorie lässt sich so zusammenfassen: „Acquisition of competence is also seen as essentially independent of sociocultural features“ (Hymes 1972: 271). Es wird dabei behauptet, dass eine Idealisierung in der Vorstellung vom Übergang von der perfekten Kompetenz zur perfekten Performanz vorliegt, während soziokulturelle Faktoren keine Rolle spielen. Das Kind – und dabei der Mensch überhaupt – wird also, so Hymes (1972), als isoliertes, grammatisch perfektes und kompetentes Individuum gesehen. In der Wirklichkeit sollte man aber aus soziokultureller Sicht eher den Menschen als unperfektes, soziales

²¹ Die grammatische Kompetenz als Teilkompetenz im kommunikativen Ansatz wird in den Kapiteln 4.3 und 4.4 ausführlicher behandelt.

²² Chomsky definiert die GG wie folgt: „[B]y a generative grammar I mean simply a system of rules that in some explicit and well-defined way assigns structural descriptions to sentences“ (Chomsky 1965: 7). Die Theorie versteht sich als mentalistisch, nicht empiristisch, weil sie sich für die oft unbewusste oder nur teilweise bewusste grammatische Kompetenz im Kopf des Individuums interessiert.

Wesen betrachten, der sprachlich in unterschiedlichen Interaktionen mit anderen Menschen „performt“ (Hymes 1972: 272).

Eine zentrale Pointe bei dem Soziolinguisten Hymes (1972) findet sich in der Formulierung, dass sich ein Unterschied dazwischen feststellen lässt, ob man nur „grammatical“ Sätze lernt oder ob man sich mit „appropriate“ Sätzen beschäftigt.²³ Es handele sich bei den letzteren um eine ganz andere Form von Kompetenz, wenn ein Sprachbenutzer die Sätze als kontextsensitiv lerne, weil anzunehmen sei, dass sprachliche Kompetenz von soziokulturellen Faktoren abhängt (Hymes 1972: 277). Dies wird wie folgt formuliert: „The acquisition of such competency is of course fed by social experience, needs, and motives, and issues in action that is itself a renewed source of motives, needs, experience“ (Hymes 1972: 278). Das Zitat lässt sich so interpretieren, dass nicht nur soziokulturelle Faktoren für die Sprachfertigkeit konstitutiv sind, sondern die Sprache bezieht sich auch vor allem auf das soziale Leben. Festzustellen ist dabei, dass die sprachliche Kompetenz als sozial und kulturell eingebettet gesehen wird, während die von Chomsky (1965) unternommene Unterscheidung der zwei Ebenen der Sprache unmittelbar aufgehoben wird. Es wird nämlich beim kommunikativen Kompetenzbegriff von Hymes (1972) eine unmittelbare Synthese der zwei Begriffe Kompetenz und Performanz bei Chomsky in der folgenden Definition unternommen: „Competence is dependent upon both (tacit) *knowledge* and (ability for) *use*“ (Hymes 1972: 282, im Original kursiv gesetzt). Der Kompetenzbegriff bei Hymes (1972) bezieht sich dabei sowohl auf das sprachliche Wissen, sog. „competence for grammar“, als auch auf die Fähigkeit zum adäquaten und kontextsensitiven Sprachgebrauch, sog. „competence for use“. Anhand dieser Synthese wird die von Hymes (1972) nachgefragte Transzendenz des rein linguistischen Kompetenzbegriffes vollzogen. Man beachte aber, dass die grammatische Kompetenz bei Hymes (1972) noch eine bedeutende Rolle in der Kommunikation spielt, weil die Grammatikalität einer Äußerung eine der vier kommunikativen Fragen zur sprachlichen Kompetenz bildet (vgl. Hymes 1972: 284ff). In einer künftigen Perspektive sieht Hymes (1972: 292) selbst eine Anregung zur weiteren soziolinguistischen Forschung, in der als eines der zentralen Konzepte „the sensitivity of rules to situations“ gelten soll.

²³ Im Englischen wird von Funktionalismus geredet, während im Deutschen die Bezeichnung Kontextualismus zu verwenden ist. Der Kontextualismus wird in der Regel, so Lemnitzer & Zinsmeister (2015), der generativen Grammatik gegenübergestellt. Diese zwei linguistischen Schulen unterschieden sich wesentlich voneinander, weil die GG sich mit der Kompetenz von Sprechern durch ihre Voraussetzungen für die Bildung grammatischer Sätze beschäftigt, während der Kontextualismus auf den konkreten Sprachgebrauch fokussiert (Lemnitzer & Zinsmeister 2015: 30).

Interessanterweise wird der Wandel des Kompetenzbegriffes nicht bei Hymes (1972) beendet, obwohl sein Artikel zur kommunikativen Kompetenz tatsächlich oft in der Forschungsliteratur zum Thema einbezogen wird und weitgehend als richtungsgebend für die Entwicklung des kommunikativen Ansatzes gilt. Foster-Cohen (2001) weist auf den Umstand hin, dass Chomsky sich 1980 in seinem Buch *Rules and Representations* zur Kritik seines Kompetenzbegriffes verhalten hat. Man dürfe dies als eine Reaktion auf den sog. „firestorm“ betrachten, der nach der Veröffentlichung von Hymes' (1972) Artikel folgte (Foster-Cohen 2001: 2320). Hier kommt die folgende Erweiterung des ursprünglichen Kompetenzbegriffes zum Ausdruck:

Furthermore, the person who knows a language knows the conditions under which it is appropriate to use a sentence, knows what purposes can be furthered by appropriate use of a sentence under given social conditions. For purposes of inquiry and exposition, we may proceed to distinguish ‚grammatical competence‘ from ‚pragmatic competence‘, restricting the first to knowledge of form and meaning and the second to conditions and manner of appropriate use, in conformity with various purposes.

(Chomsky 1980: 224).

Aus dem Zitat geht hervor, dass Chomsky (1980) nun den Begriff „pragmatische Kompetenz“ als Ergänzung zu der schon etablierten grammatischen Kompetenz in seiner Theorie verwendet, wobei der strukturell-formelle Aspekt durch einen kontextsensitiven, auf den Sprachgebrauch bezogenen Aspekt erweitert wird. Es handelt sich bei dem Kompetenzbegriff also nicht länger um eine rein linguistische Kompetenz, sondern Chomsky bezieht nun die normalerweise zur Performanz gehörende Dimension des Sprachgebrauchs ein. Chomsky (1980) zufolge müssen sowohl die grammatische als auch die pragmatische Kompetenz aber im Kontext der Performanz verstanden werden, wobei solchen vorher unerwähnten Faktoren wie Gedächtnis, Organisierung von Erfahrung usw. eine Bedeutung zukommt (Chomsky 1980: 225). Diese Korrektur des eigenen Kompetenzbegriffes von Chomsky bedeutet, so Foster-Cohen (2001), dass eine gewisse Ambiguität in der Verwendung des kommunikativen Kompetenzbegriffes noch in der Gegenwart feststellbar ist. Während der eine Linguist den Begriff ganz kognitiv interpretiere, dann lasse sich beim anderen Linguisten eine behavioristische Interpretation des Begriffes finden. Fast undurchschaubar sei in der Forschungsliteratur, ob kommunikative Kompetenz ein internalisiertes, kompetenzbezogenes Wissen über die Sprache oder eine performanzorientierte Fähigkeit in der Verwendung der Sprache

darstelle (Foster-Cohen 2001: 2321). Es ergibt sich aber der Eindruck, dass die erweiterte Theorie von Chomsky tatsächlich mehr der Kompetenzen im heutigen kommunikativen Ansatz besitzt, wobei aber eine Ergänzung und Systematisierung sowie eine Ausgewogenheit der Kompetenzen noch der Theorie fehlen. Die Gewichtung und Aussonderung der Teilkompetenzen in einem kommunikativen Ansatz bilden also noch – sowohl bei Chomsky als auch bei Hymes – eine ungeklärte und berechtigte Frage im sprachdidaktischen Kontext.²⁴

Eine Problematisierung des dargestellten Wandels des Kompetenzbegriffes findet sich bei Leung (2005). Sein Kritikpunkt betrifft die Entwicklung und Verwendung der Theorie in der Sprachdidaktik, weil die Operationalisierung der ursprünglichen Theorie von Hymes (1964; 1972) in dem damals neuentstandenen kommunikativen Sprachunterricht möglicherweise nicht der ursprünglichen Intention und dem ursprünglichen Zweck der Theorie entspricht. Leung (2005) fokussiert in seinem Artikel – zwar in Bezug auf das Englische – auf die Notwendigkeit einer Rekontextualisierung und Reartikulation des kommunikativen Kompetenzbegriffes im heutigen Kontext. Hymes' kommunikative Kompetenz sei nämlich damals „recontextualized“ worden und habe in der Übertragung von der ethnographischen Forschung auf die ELT²⁵-Sprachdidaktik eine sog. epistemische Transformation erfahren (Leung 2005: 124ff). Diese Transformation von einem ausschließlich in der ethnographischen Forschung verwendeten Begriff zu einem als Ansatz und Evaluierungskriterium im Fremdsprachenunterricht geltenden Konzept lässt sich so beschreiben:

[I]t is important to note that in the recontextualization process, Hymes' research-oriented ideas have gone through an epistemic transformation: from empirically oriented questions to an idealized pedagogic doctrine [...] This conversion of research concerns to a pedagogic doctrine was a collective, cumulative and, in all probability, a non-conscious process.

(Leung 2005: 124).

Festzustellen ist dabei, dass aus den empirischen Fragen zur kommunikativen Kompetenz eine pädagogische Doktrin entstanden ist, die sich heute als den kommunikativen Ansatz zum Fremdsprachenunterricht bezeichnen lässt. Interessanterweise scheinen die Quelle der Operationalisierung und dabei die eigentliche Autorität hinter der epistemischen Transformation

²⁴ Die Situierung der erwähnten Kompetenzen sowie die Aussonderung von anderen Teilkompetenzen im kommunikativen Kompetenzbegriff lassen sich in Kapitel 4.3 näher untersuchen.

²⁵ ELT versteht sich in der Forschungsliteratur als „English language teaching“ und bezieht sich vorwiegend auf das Lehren und Lernen von Englisch als Fremdsprache.

des kommunikativen Kompetenzbegriffes als nicht identifizierbar. Stattdessen lässt sich nur schließen, dass der Prozess wahrscheinlich weitgehend unbewusst und sowohl kollektiv als auch kumulativ stattgefunden hat. Man bemerke hier, dass Leung (2005) die kommunikative Doktrin als idealisiert betrachtet, was sich durch einen seiner anderen Kritikpunkte ergänzen lässt. Über den heftigen Fokus auf pragmatische Sprache hinaus sollte man die dem Native Speaker (NS) zugeschriebene Autorität kritisch hinterfragen, weil ein „persistent over-use of the concept of native speaker as a pedagogic reference“ im kommunikativen Unterricht feststellbar ist (Leung 2005: 128). Ausgehend von der normativen Verwendung dieses Konzeptes im Unterricht sollte also die Frage nach der Autorität solcher Muttersprachler in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht gestellt werden. Der Status des NS in der didaktischen Forschungsliteratur sei tatsächlich fragwürdig, weil eine Untermauerung der Grundlage der NS-Autorität nicht vorhanden sei (Leung 2005: 129). Eine relevante Einwendung gegen den NS als Autorität bildet Folgendes: „The problem lies in the tendency to assume that there is an almost hard-wired relationship between the status of being a native speaker of a language and a complete knowledge of and about that language“ (Leung 2005: 130). Der NS ist dabei in dem Sinne idealisiert worden, dass er – ohne hinreichenden wissenschaftlichen Beleg dafür – eine Autorität im Fremdsprachenunterricht darstellt. Leung (2005) zufolge würde aber unter mehreren NSs nie ein Konsensus darüber herrschen, welche Äußerung tatsächlich in jeder Situation als die bessere oder angemessenere gilt. Die Betonung der „appropriateness“ im kommunikativen Fremdsprachenunterricht sei also in einen normativen Begriff verwandelt worden. Im Prozess der Rekontextualisierung des kommunikativen Kompetenzbegriffes bei Hymes (1972) sei auch „appropriateness“ idealisiert worden in dem Sinne, dass nun davon ausgegangen werde, dass in jedem vorstellbaren Meinungs-austausch unter Sprachbenutzern die zweckmäßigere Äußerung immer identifizierbar sei (Leung 2005: 132). Zusammenfassend sollte man bei dem rekontextualisierten kommunikativen Kompetenzbegriff auf die Idealisierung der ursprünglichen, empirisch fundierten Theorie achten, weil die einmal empirischen Fragen in normative Begriffe verwandelt worden sind, wobei die ganze Operationalisierung und dabei die epistemische Transformation der Theorie als fast unsichtbar gelten.

Kramersch (2006) leistet eine Ergänzung zu diesen Kritikpunkten. Der kommunikative Sprachunterricht sei zwar mit seinem Fokus auf funktionelle Sprache und mit seinem ethnographischen Konzept des sozialen Kontextes ein ehrgeiziges Programm gewesen, wobei aber

das Kommunikative in einem solchen Umfang instrumentalisiert worden sei, dass der Zweck des Fremdsprachenunterrichts nun verändert sei (Kramersch 2006: 250). Dies wird so formuliert:

Foreign language education, under pressure to show evidence of efficiency and accountability, has thus diverged from the original pursuit of social justice through communicative competence, as envisioned by Hymes [...] and others in the 1970s, and is being put to the service of instrumental goals.

(Kramersch 2006: 250).

Der ursprüngliche Zweck der soziolinguistischen Revolution, nämlich soziale Gerechtigkeit und Inklusion, lässt sich also unmittelbar nicht länger im kommunikativen Kompetenzbegriff finden, sondern das Kommunikative sollte eine Instrumentalisierung erfahren haben, um Effektivität im Fremdsprachenunterricht aufweisen zu können. Man frage aber hier berechtigt, ob der kommunikative Ansatz tatsächlich auch den effektiveren Ansatz im Fremdsprachenunterricht bildet oder ob andere Wege potenziell zur kommunikativen Kompetenz würden führen können. Diese Fragestellung fordert eine gezieltere Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Grundlage des Ansatzes.²⁶

Anhand der ausgewählten und normativ geltenden gymnasialen Lehrpläne ist schon der behauptete Ziel-Mittel-Zusammenhang entfaltet worden, weil das Kommunikative sowohl das Ziel als auch das Mittel im gymnasialen Deutschunterricht zu bilden scheint (vgl. Undervisningsministeriet 2017ab). Was heißt aber nun – angesichts der behaupteten Transformation und Instrumentalisierung der von Hymes (1964; 1972) entwickelten ethnographischen Theorie – kommunikative Kompetenz? Es soll als nächstes der Versuch unternommen werden, zentrale Artikel zum kommunikativen Ansatz zu untersuchen, um die Aussonderung und Gewichtung der Teilkompetenzen sowie die empirische Grundlage bloßzulegen.

4.3 Die Entwicklung des kommunikativen Ansatzes

Es soll in diesem Kapitel auf die wissenschaftliche, vor allem empirische Grundlage für die Entwicklung des kommunikativen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht eingegangen werden, wobei ausgewählte, oft zitierte Artikel zum Kommunikativen den Ausgangspunkt bilden.

²⁶ Eine kritische Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Grundlage für den kommunikativen Ansatz wird in Kapitel 4.3 und 4.4 geleistet.

4.3.1 Zwei kommunikative Theorien

Bei dem Artikel von Canale & Swain (1980) handelt es sich um eine kritische Untersuchung der geltenden Prinzipien der kommunikativen Kompetenz, anhand deren eine neue Theorie vorgeschlagen wird. Es folgt zunächst eine Auseinandersetzung mit der in ihrem Artikel durchgeführten Diskussion des schon vorhandenen kommunikativen Ansatzes. Interessanterweise wird von den Autoren selbst Folgendes bemerkt:

[W]e do not assume that communicative competence is the highest or broadest level of language competence that can be distinguished or that is relevant for second language teaching purposes [...] we wish only to point out that in this paper communicative competence will be viewed as a subcomponent of a more general language competence [...]
(Canale & Swain 1980: 7).

Es liegt dabei keine programmatische Schrift vor, sondern der Artikel versteht sich als tentativ und theoretisch. Dies gilt als interessant, wenn der Artikel in vielen darauf folgenden kommunikativen Theorien einen zentralen Teil bildet. Der Faden bei Hymes wird früh aufgegriffen, weil von Canale & Swain (1980) infrage gestellt wird, inwieweit „appropriateness“ im Fremdsprachenunterricht tatsächlich den Vorrang hat. Während Hymes (1972) behauptet habe, dass es Regeln der Zweckmäßigkeit gebe, ohne die grammatische Regeln unbrauchbar wären, dann verhalte es sich aber auch so, dass „there are rules for language use that would be useless without rules of grammar“ (Canale & Swain 1980: 5). Zu beachten ist dabei, dass sowohl grammatische als auch soziolinguistische Komponenten nötig sind. Es findet sich in diesem Kontext eine interessante Annahme, die sich nur schwach begründen lässt, weil Canale & Swain (1980) die sog. „meaning“ als wichtiger als die sog. „grammaticalness“ in der Anfängerkommunikation in der Fremdsprache betrachten. Ihre Argumentation lautet wie folgt:

With respect to emphasis on meaning over grammaticalness, it is quite reasonable to assume that since in acquiring a first language the child seems to focus more on being understood than on speaking grammatically, then second language acquisition might be allowed to proceed in this matter.
(Canale & Swain 1980: 10).

Angenommen wird also, dass der Fremdspracherwerb dem Erstspracherwerb eines Kindes ähnelt. Der Schluss, dass im Anfängerunterricht deswegen eher auf „getting your meaning across“ statt auf „grammaticality“ zu fokussieren ist, lässt sich aber als theoretisch-spekulativ betrachten.²⁷ Eine Relativierung ihrer Pointe lässt sich bei Canale & Swain (1980) selbst finden, weil beim Fremdsprachenunterricht von Jugendlichen und Erwachsenen gilt, dass „not all the grammatical inaccuracies a second language learner makes are necessarily those that a native speaker of the second language is likely to overlook“ (Canale & Swain 1980: 11). Sie ergänzen dies durch die Einbeziehung empirischer Forschung von Savignon (1972), die in einer Studie von französischlernenden Universitätsstudierenden mit Fokus auf „getting your meaning across“ im Fremdsprachenunterricht gezeigt hat, dass die Gewichtung grammatischer Korrektheit im Unterricht als zentral gilt, weil die Studierenden sonst nicht motiviert am Aneignungsprozess teilnehmen wollen und weil grammatische Fehler fossilisieren können. Die auf empirischer Grundlage gezogene Schlussfolgerung lautet wie folgt: „[I]t is not clear that second language learners will develop grammatical accuracy in the course of their second language programme if emphasis is not put on this aspect from the start“ (Canale & Swain 1980: 11). Als nicht empirisch nachweisbar gilt dabei, dass die Studierenden grammatische Kompetenz ohne deren Betonung im Fremdsprachenunterricht werden erwerben können. Festzuhalten ist auch, so Canale & Swain (1980), dass noch keine theoretischen Gründe dafür vorliegen, dass „getting your meaning across“ einen größeren Teil des kommunikativen Ansatzes bilden sollte als „grammatical accuracy“. Dies bedeute aber gleichzeitig auch nicht, dass die Grammatikalität wichtiger als die Vermittlung der Botschaft sei (Canale & Swain 1980: 14).

Man frage nun nach dem empirischen Beleg für die Effektivität des kommunikativen Ansatzes im Vergleich zu der des grammatikbasierten Ansatzes. Es findet sich bei Canale & Swain (1980) der Versuch eines empirisch fundierten Arguments, in dem die Kommunikativität tatsächlich als Priorität im Fremdsprachenunterricht zu setzen ist. Es wird wieder auf Savignon (1972) verwiesen, weil sie in einer Studie von drei Gruppen von französischlernenden Universitätsstudierenden

²⁷ Aufschlussreich ist Ortega (2009), die den L1-Spracherwerb vom L2-Spracherwerb unterscheidet. Die SLA-Forschung fokussiert normalerweise nur auf die Fremdsprache, wobei von der Erstsprache abstrahiert wird: „In this sense, SLA may be construed as the pure opposite of the monolingual (first) child language acquisition“. Anerkannt wird aber der Einfluss der Erstsprache auf die zeitmäßige Entwicklung des Fremdspracherwerbs. Die sog. „Transfer“ zwischen L1 und L2 stellt aber ein komplexes Phänomen dar, das sich nicht als mechanistisch oder deterministisch, sondern als tendenziell verstehen lässt (Ortega 2009: 4f, 35, 53).

untersucht hat, inwieweit der kommunikative Ansatz einen bedeutenden Teil des Fremdsprachenunterrichts bilden sollte. Jede der drei Gruppen wurde – außerhalb des ordinären Sprachunterrichts – jeweils eine Stunde nach einem bestimmten didaktischen Ansatz unterrichtet, wobei die erste Gruppe mit kommunikativen Tasks, die zweite Gruppe mit Kultur und die dritte Gruppe mit Sprache im grammatischen Sinne arbeitete. Nachgewiesen wurde, dass die kommunikative Gruppe „scored significantly higher than the other two groups in four communicative tests“ (Canale & Swain 1980: 13). Eine zentrale Einwendung bildet aber hier die Tatsache, dass die Daten unmittelbar keine Auskunft über die eigentliche Überlegenheit des kommunikativen Ansatzes im Vergleich zu dem grammatischen geben können, weil „the communicative tests she administered were based largely on the particular communication skills that her communicative competence group had practiced“ (Canale & Swain 1980: 37). Festzuhalten ist, dass ein Fokus auf grammatische Kompetenz im Fremdsprachenunterricht eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die Entwicklung kommunikativer Kompetenz darstellt.

Canale & Swain (1980) skizzieren anhand fünf Prinzipien einen kommunikativen Ansatz, von denen hier dem ersten Prinzip eine zentrale Bedeutung zukommt. Das erste Prinzip bildet die Notwendigkeit von drei Teilkompetenzen, die wegen der Annahme ausgesondert werden, dass der Erfolg des kommunikativen Ansatzes „is not likely to result from overemphasis on one form of competence over the others“ (Canale & Swain 1980: 27). Bei den drei die kommunikative Kompetenz konstituierenden Teilkompetenzen handelt es sich um die grammatische, die soziolinguistische und die strategische Kompetenz.²⁸ Obwohl diese Kompetenzen als gleichberechtigt gelten, wird jedoch darauf verwiesen, dass die grammatische Kompetenz „will be an important concern for any communicative approach whose goals include providing learners with the knowledge of how to determine and express accurately the literal meaning of utterances“ (Canale & Swain 1980: 30). Während sich der Ansatz deutlich der ethnographischen und soziokulturellen Forschung von Hymes (1964; 1972) anschließt, dann lässt sich trotzdem ein nicht ausschließlich soziokultureller, sondern auch grammatischer Fokus konstatieren. Einen wichtigen Teil der Argumentation für die Gestaltung des Ansatzes bildet die Motivation oder Engagement der Lerner. Behauptet wird, dass dieser funktionell orientierte kommunikative Ansatz „is more likely to have positive consequences for learner motivation than is a grammatically based communicative

²⁸ Diese drei Teilkompetenzen werden unten im kommunikativen Modell von Celce-Murcia et al. (1995) ausführlicher beschrieben.

approach“ (Canale & Swain 1980: 32). Eine Studie von Segalowitz (1976) wird als empirischer Beleg einbezogen, weil Lerner des Französischen mit starken grammatischen aber mangelhaften soziokulturellen Kompetenzen „tend to have a negative attitude toward French“ (Canale & Swain 1980: 32). Es kommt Canale & Swain (1980) wahrscheinlich vor, dass die Integration kultureller und soziolinguistischer Elemente sowie allgemeinen Wissens über Sprache „is perhaps accomplished through a communicative approach such as the one we have suggested rather than through a more grammatically based approach“ (Canale & Swain 1980: 33). Festzuhalten ist aber, dass die Vorteile des kommunikativen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht nur auf der aktiven Teilnahme der Lerner als Erfolgskriterium basieren. Man verhalte sich deswegen kritisch zu einem ihrer Vorschläge zu weiterer Forschung, nach dem „it must be determined whether or not and to what extent a communicative approach increases learners’ motivation to learn, and teachers’ motivation to teach the second language“ (Canale 1980: 38). Als Beispiel wird erwähnt, dass es wahrscheinlich als lustiger empfunden wird, kommunikative Funktionen wie z.B. das Grüßen in der Fremdsprache zu lehren und zu lernen als grammatische Elemente wie z.B. die Verbkonjugation. Eine bedeutende Einwendung besteht demnach darin, dass Canale & Swain (1980) unmittelbar in theoretisch-spekulativer Weise die Motivation als wichtigsten Faktor bei der Evaluierung des kommunikativen Ansatzes im Vergleich zum grammatikbasierten Ansatz setzen.²⁹ Angesichts des sparsamen empirischen Belegs für die Effektivität des kommunikativen Ansatzes lässt sich nicht schließen, dass der dargestellte kommunikative Ansatz als effektiver gilt oder dass er zur kommunikativen Kompetenz führt. Canale & Swain (1980) stellen auch fest, dass „there are still several fundamental and immediate research issues that must be addressed in considering whether or not to adopt a communicative approach at all“ (Canale & Swain 1980: 37).

Als eine Fortsetzung von Canale & Swain (1980) lässt sich die Arbeit von Celce-Murcia et al. (1995) betrachten. Bei diesem Artikel handelt es sich um eine Ergänzung der schon vorhandenen Forschung durch die theoretische Erarbeitung eines sog. kommunikativen Modelles. Celce-Murcia et al. (1995) zufolge stellen der kommunikative Ansatz von Canale & Swain (1980) mit den drei Teilkompetenzen sowie die kurz darauf folgende Ergänzung von Canale (1983) durch die

²⁹ Ortega (2009) zufolge gilt Motivation in der gegenwärtigen Forschung als dynamisches Phänomen. Eine zentrale Frage bildet noch die Aussagekraft der Motivation über den Erfolg der Lerner im Sprachunterricht. Das Verhältnis zwischen Motivation, Veränderungen im Verhalten und erfolgreichem Lernen lässt sich nämlich nicht als kausal, sondern als reziprok betrachten: „[M]otivation is indeed central in explaining L2 learning, but it cannot be reduced to a few variables, nor can it be exhausted with just a few questionnaires and group data“ (Ortega 2009: 184, 188f). Die Motivation stellt dabei einen komplexen Begriff dar.

Hinzufügung der diskursiven Kompetenz keine systematisch artikulierten oder operationalisierbaren, sondern eher intuitive Beiträge zum Kommunikativen dar (Celce-Murcia et al. 1995: 5). Interessanterweise findet sich am Anfang des neuen Modelles eine Relativierung dessen direkter Anwendung in der Unterrichtspraxis: „A model of communicative competence such as ours does not directly imply anything about *how* teaching should proceed“ (Celce-Murcia et al. 1995: 6, im Original kursiv gesetzt). Bei diesem Modell handelt es sich dabei um noch eine theoretische Arbeit, die sich weder als programmatisch noch als direkt implementierbar versteht. Zu bemerken ist aber, dass auch dieser Artikel – wie dem von Canale & Swain (1980) ähnlich – einen zentralen Teil darauf folgender kommunikativer Arbeiten bildet. Das Modell basiert deutlich auf einer weiteren Ergänzung der soziokulturellen Aspekte, was interessant vorkommt, weil bei Canale & Swain (1980) der grammatischen Kompetenz eine wichtige Bedeutung zugeschrieben wurde. Im neuen Modell lässt sich aber der Begriff „soziolinguistische“ durch den Begriff „soziokulturelle“ Kompetenz ersetzen, während die „grammatische“ Kompetenz eine Verwandlung in die „linguistische“ Kompetenz erfährt. Insgesamt bilden fünf Teilkompetenzen die kommunikative Kompetenz. Im Zentrum befindet sich die sog. diskursive Kompetenz, unter der „the selection, sequencing, and arrangement of words, structures, sentences and utterances to achieve a unified spoken or written text“ verstanden wird (Celce-Murcia et al. 1995: 13). Man denke dabei sowohl an die Kohäsion als Mikrostruktur als auch an die Kohärenz als Makrostruktur eines Textes. Als zweite Kompetenz gilt die linguistische, zu der die Syntax, die Morphologie, die Lexikographie, die Phonologie und die Orthographie gehören (Celce-Murcia et al. 1995: 18). Der dritten Kompetenz wird eine besondere Bedeutung zugeschrieben, weil sie die neue Kompetenz des kommunikativen Ansatzes bildet. Die sog. „actional“ Kompetenz, d.h. die handlungsbezogene Kompetenz, lässt sich als die Kompetenz „in conveying and understanding communicative intent, that is, matching actional intent with linguistic form based on the knowledge of an inventory of verbal schemata that carry illocutionary force (speech acts and speech acts sets)“ verstehen (Celce-Murcia et al. 1995: 17). Konkret findet sich hier die Beziehung zur Sprechakttheorie, in der die Sprache als aktives, handlungsbezogenes Kommunikationsmittel betrachtet wird. Die Aussonderung dieser Kompetenz von der soziokulturellen Kompetenz wird wie folgt begründet: „[W]e felt that within a broadly conceived pragmatic/sociolinguistic complex it was useful to separate the dimension associated with actional intent from that associated with sociocultural factors“ (Celce-Murcia et al. 1995: 19). Der Fokus auf „appropriateness“ im Sprachgebrauch bildet die soziokulturelle Kompetenz als vierte Kompetenz, wobei „second language acquisition“ auch als „second culture acquisition“ betrachtet

wird (Celce-Murcia et al. 1995: 25). Schließlich stellt die strategische Kompetenz die fünfte Kompetenz dar, die das ganze Modell umgibt, weil Überlegungen zu Kommunikationsstrategien in alle übrigen Kompetenzen eingreifen, wobei sowohl auf die kommunikativen Probleme als auch auf die allgemeine Effektivierung der Kommunikation zu fokussieren ist (Celce-Murcia et al. 1995: 26f).

Man frage auch hier nach dem empirischen Beleg für diese Teilkompetenzen des neuen kommunikativen Ansatzes. Zu beachten ist, dass auch dieser Artikel als theoretisch und tentativ gilt, wobei die Autoren darauf aufmerksam machen, dass Ergänzungen zum Modell sowie eine Überprüfung der Kompetenzen in der Praxis die Aufgabe der künftigen Forschung bilden (Celce-Murcia et al. 1995: 30). Die Erarbeitung des Modells sollte aber dazu dienen, so Celce-Murcia et al. (1995), das schon vorhandene Wissen über Sprachgebrauch im kommunikativ-didaktischen Sinne zu organisieren. Das Modell lasse sich dabei als eine tentative Synthese existierender Forschung betrachten (Celce-Murcia et al. 1995: 29). Man erwähne in dieser Verbindung das von Canale (1983) dargestellte Problem des Kommunikativen:

The current disarray in conceptualization, research and application in the area of communicative language pedagogy results in large part from failure to consider and develop an adequate theoretical framework.

(Canale 1983: 2).

Interessanterweise geht aus diesem Zitat hervor, dass der Weg zum kommunikativen Ansatz durch tiefgründige theoretische Arbeit geht. Das Problem besteht aber noch darin, dass die beiden dargestellten Modelle (vgl. Canale & Swain (1980) und Celce-Murcia et al. (1995)) keine Operationalisierung bieten, weshalb die Anwendbarkeit der Ansätze in der Praxis nicht überprüft wird. Die fehlende Kopplung zwischen Theorie und Praxis wird gerade von Swan (1985ab) problematisiert, weil Unklarheiten in der theoretischen Arbeit zu Problemen in ihrer praktischen Applikation führen können. Ein solches potenzielles Problem lässt sich in diesen Theorien andeuten, insbesondere wenn sich bei Celce-Murcia et al. (1995) die Schlussfolgerung findet, dass kommunikative Kompetenz tatsächlich noch keinen absoluten, sondern eher einen ziemlich relativen Begriff darstellt, dessen Bedeutung von seiner Applikation im jeweiligen Kontext abhängt (Celce-Murcia et al. 1995: 30). Nach dieser Auseinandersetzung mit zwei kommunikativen Ansätzen lässt sich zusammenfassen, dass vom ersten bis zum zweiten Artikel eine eher

soziokulturelle Perspektive auf die kommunikative Kompetenz verfolgt und weiterentwickelt wird, weil aus der soziokulturellen Kompetenz sowohl die diskursive als auch die „actional“, d.h. handlungsbezogene Kompetenz ausgesondert werden. Diese Entwicklung stößt unmittelbar gegen die schon unternommene Zementierung der Wichtigkeit grammatischer Kompetenz (vgl. Hymes 1972; Canale & Swain 1980). Man bemerke aber, dass die Aussonderung der Teilkompetenzen in den ausgewählten Artikeln unmittelbar zur heutigen Konzipierung der kommunikativen Kompetenz in der Sprachdidaktik geführt hat. In der an Sprachlehrer gerichteten Fachliteratur besteht kommunikative Kompetenz nämlich aus den folgenden vier Teilkompetenzen: der linguistischen, der pragmatischen, der diskursiven und der strategischen Kompetenz (Andersen et al. 2015: 15). Die nun nachzuziehende Frage bildet die weitere Entwicklung des Kommunikativen.

4.3.2 Die Rekonzeptualisierung der SLA-Forschung

Firth & Wagner (1997) fokussieren in ihrem Artikel zur Entwicklung der SLA³⁰-Forschung auf die Notwendigkeit einer theoretischen Rekonzeptualisierung. Das Forschungsfeld befindet sich unmittelbar in einem Spannungsfeld zwischen zwei Orientierungen, zwischen denen ein Ungleichgewicht herrscht:

The consequences of the rapid development during the 1960s of these two strands of language research – let us call them the „social-anthropological“ and the „cognitive“ – were of great importance, because while in an embryonic state, SLA was subjected to a tension between, on the one hand, an acknowledgement of the *social*, contextual dimensions of language, language acquisition and learning, and on the other, the centrality of the *individual's* language cognition and mental processes.

(Firth & Wagner 1997: 287, im Original kursiv gesetzt).

Verwiesen wird einerseits auf die ethnographische Forschung und den daraus entwickelten Fokus auf soziokulturellen Sprachgebrauch bei Hymes (1964; 1972), andererseits wird an die mentalistische Theorie von Chomsky (1965; 1980) erinnert. Firth & Wagner (1997) zufolge haben diese zwei Theorien das Forschungsfeld in einer solchen Weise geprägt, dass daraus zwei Forschungsrichtungen entstanden sind. Es verhalte sich aber so, dass die mentalistischen Theorien vorherrschend seien, weshalb ein Ungleichgewicht in der Forschung feststellbar sei. Die Spannung

³⁰ Unter SLA wird „second language acquisition“ verstanden, wobei auf die Aneignung einer jeweiligen Fremdsprache verwiesen wird. Im Deutschen findet sich oft die Unterscheidung zwischen DaF (Deutsch als Fremdsprache) und DaZ (Deutsch als Zweitsprache) (vgl. Rösler 2012: 30f).

richte sich gegen die sozialen und kontextuellen Faktoren des Fremdsprachenerwerbs, weil die kognitive Entwicklung grammatischer Kompetenz in der Forschung noch als zentral gelte (Firth & Wagner 1997: 288). Das Ziel der Forschung von Firth & Wagner (1997) soll betont werden, weil tatsächlich nicht behauptet wird, dass der kognitive Zugang zur Forschung als falsch zu betrachten ist, sondern ihr Ziel lässt sich wie folgt formulieren:

[O]ur ultimate goal is to argue for a reconceptualization of SLA as a more theoretically and methodologically balanced enterprise that endeavours to attend to, explicate, and explore, in more equal measures and, where possible, in integrated ways, both the *social* and *cognitive* dimensions of S/FL use and acquisition.

(Firth & Wagner 1997: 286, im Original kursiv gesetzt).

Den Ausgangspunkt ihrer Untersuchung bilden mehrere, vorwiegend in den mentalistischen Theorien vorhandene Konzepte der SLA, die durch die Einbeziehung empirischer Forschung entweder teilweise oder ganz widerlegt werden. Als zentraler Kritikpunkt gilt die Auffassung von „an idealized „native“ speaker above a stereotypicalized „nonnative““, weil der Nonnative Speaker (NNS) als „defected communicator, limited by an unterdeveloped communicative competence“ betrachtet wird. An dieser Auffassung kritisierbar gilt, so Firth & Wagner (1997), vor allem die Tatsache, dass der eigentliche Diskurs zwischen NSs und NSSs in Kommunikationssituationen empirisch negligiert worden ist. Man habe in der empirischen Forschung vorwiegend auf kommunikative Probleme fokussiert, wobei man als Forscher nur die Schwierigkeiten im empirischen Material habe identifizieren können³¹ (Firth & Wagner 1997: 285f, 290). Um diese Problematik zu verstehen, erinnere man sich an Kuhns (1962) paradigmatisches Denken, in dem das jeweilige Paradigma das zu untersuchende Problem und dabei die Forschungsaktivitäten in entscheidender Weise beeinflusst. In diesem Fall lässt sich bemerken, dass die von anderen Forschern empirisch eingesammelten Daten, die von Firth & Wagner (1997) einbezogen und kommentiert werden, gerade einem Fokus auf kommunikative Zusammenbrüche unterliegen, wobei der NNS im Verhältnis zum NS tatsächlich als kommunikativ inkompetent vorkommt. Von Firth &

³¹ Die Kritik der schon vorhandenen empirischen Forschung bezieht sich, so Firth & Wagner (1997: 286), auf die unmittelbar unkritische Akkumulation von Wissen im SLA-Forschungsfeld. Ihr methodischer Ansatz in Form von der Einbeziehung und Uminterpretation der vorwiegend kognitiv orientierten, empirischen Daten ähnelt tatsächlich dem der Forschungssynthese (vgl. Cooper & Hedges 2009ab).

Wagner (1997: 290) wird statt einer sog. „etic“ eine sog. „emic“³² Perspektive auf die Daten vorgeschlagen, in der auf die Teilnahme des NNS bzw. NS und ihre kommunikative Verwendung von unterschiedlichen Kompetenzen und Ressourcen zu fokussieren ist: „In this sense, it may be more useful to view problems in communication as contingent social phenomena, as *intersubjective* entities, and not invariably as „things“ possessed by individuals“ (Firth & Wagner 1997: 291, im Original kursiv gesetzt). Das hervorgebrachte Argument vermittelt die Überzeugung, dass sich Probleme in der Kommunikation nicht auf das Individuum als kommunikativ inkompetent im kognitiven Sinne zurückführen lassen, sondern solche Unklarheiten oder „breakdowns“ sind intersubjektiv und gehören im sozialen und soziokulturellen Sinne zur menschlichen Interaktion. Das Problem in der Forschung wird wie folgt formuliert: „The SLA researcher approaches NS and NNS interactions in an overwhelmingly a priori fashion, viewing them as inherently problematic encounters“ (Firth & Wagner 1997: 291). Insgesamt lässt sich nur schwierig auf sog. „NS-competence“ bei einem NNS schließen, weil eine solche in der Regel den statischen Zustand einer Sprache implizieren würde, damit der NNS endgültig und erfolgreich eine solche Kompetenz würde besitzen können.³³ Stattdessen sollte man eine Uminterpretation der vorliegenden empirischen Daten unternehmen, wobei sich aus dem NS-NNS-Diskurs schlussfolgern lässt: „Rather than dominance, incompetence, and underdeveloped FL ability [...] we are witness to collaboration, sharing, resourcefulness, the skillful and artful application of a mechanism to effect collaboration in talk, and thus an efficient division of labour between the participants“ (Firth & Wagner 1997: 294). Zementiert wird die Möglichkeit, durch die nicht mentalistische, sondern eher soziale und soziokulturelle Interpretation der Daten, von schon kommunikativ kompetenten und erfolgreichen NNSs zu sprechen. Gleichzeitig wird empirisch nachweisbar, dass kommunikative Kompetenz und erfolgreiche Kommunikation nicht nur aus grammatischer Kompetenz bestehen. Festzuhalten ist aber, dass solche empirischen Daten mit Fokus auf sozial eingebettete Sprache tatsächlich nicht nachweisen, dass die grammatische Kompetenz als gleichgültig gilt. Die Schlussfolgerung des Artikels entfaltet aber trotzdem eine Annahme, die für die darauf folgende SLA-Forschung – und für die Problemformulierung dieser Magisterarbeit überhaupt – als konstitutiv gilt:

³² Die Begriffe „emic“ vs. „etic“ verweisen hier auf die innere und subjektive vs. die äußere und objektive Perspektive auf die empirischen Daten.

³³ Wie aber schon aus der sprachgeschichtlich orientierten Linguistik bekannt ist, dann lassen sich Sprachen nicht als statisch, sondern als dynamisch betrachten. Sprachen sind, so Keller (2014: 17), in permanentem Wandel begriffen. In diesem Kontext lässt sich dabei auch verstehen, dass keine statische, perfekte Sprachkompetenz würde vorliegen können.

Researchers working with a reconceptualized SLA will be better able to understand and explicate how language is used *as it is being acquired through interaction* [...] Language is not only a cognitive phenomenon, the product of the individual's brain; it is also fundamentally a social phenomenon, acquired and used interactively, in a variety of contexts for myriad practical purposes.

(Firth & Wagner 1997: 296, im Original kursiv gesetzt).

Eine Sprache wird demnach nicht nur als Kommunikationsmittel verwendet, sondern eine Sprache lässt sich auch vorwiegend in der sozialen Interaktion aneignen.³⁴ Angesichts des schon dargestellten kommunikativen Ansatzes in den gymnasialen Lehrplänen und deren behaupteten Ziel-Mittel-Zusammenhangs, in dem das Kommunikative sowohl das Endziel als auch den Ansatz bildet, gilt diese Formulierung bei Firth & Wagner (1997) als hochinteressant. Man frage berechtigt, ob die empirischen Daten tatsächlich nachweisen, dass eine Sprache sich am besten in der realen, authentischen Kommunikation aneignen lässt und anschließend welche Bedeutung der grammatischen Kompetenz in solcher Hinsicht zukommt.³⁵ Zunächst lässt sich aber die Auswirkung dieses theoretischen Forschungsartikels mit seiner Betonung der sozialen Perspektive auf die SLA-Forschung in der Gegenwart untersuchen.

Der Artikel von Firth & Wagner (1997) hat deutlich einen Schub in die Richtung soziokulturelle Sprachforschung bewirkt, was im Artikel von Swain & Deters (2007) feststellbar wird. Gezeigt wird durch die Einbeziehung mehrerer empirischer Studien, dass das Soziokulturelle tatsächlich einen großen Teil der sog. „New Mainstream SLA Theory“ bildet. Einige würden sogar dafür argumentieren, so Swain & Deters (2007), dass das Soziokulturelle nun die zentrale Perspektive der Forschung darstellt, wobei sich das Ungleichgewicht also unmittelbar von den kognitiven zu den sozialen Theorien verschoben hat (Swain & Deters 2007: 831). Dies wird anhand von zwei Beispielen in ihrem Artikel sichtbar, weil sowohl soziokulturelle Theorien zum Bewusstsein als auch das Konzept des situierten Lernens an Bedeutung gewonnen haben. Die sog. „sociocultural theory of mind“ bezeichnet die vom russischen Psycholinguisten Vygotsky beeinflusste Theorie, in der eine dialektische Beziehung zwischen „mind“ und sozialem Kontext besteht: „[T]he social

³⁴ Ortega (2009) zufolge wurde die soziale Reorientierung in der SLA-Forschung von dem Sozialkonstruktivismus, dem Soziokulturalismus und vor allem dem Poststrukturalismus inspiriert, was innerhalb der SLA zur Folge hatte, dass „experience must be understood as radically social“ (Ortega 2009: 217f).

³⁵ Der Frage nach der Rolle der grammatischen Kompetenz im kommunikativen Ansatz wird in Kapitel 4.4 nachgegangen.

environment is not the context for, but rather the source of, mental development“ (Swain & Deters 2007: 821). Sprache wird demnach als ein inneres Werkzeug zur Interaktion mit der Welt betrachtet, durch die sich das Individuum kognitiv entwickelt. Die Bedeutung des Soziokulturellen lässt sich in der einbezogenen empirischen Forschung belegen, wodurch auch die Komplexität des kognitiv-sozialen Sprachlernprozesses zementiert wird. Ein weiteres Beispiel des sozialen Fremdsprachenlernens bildet das sog. „situated learning“, in dem tatsächlich auf Interaktion als wesentliches Element des Lernprozesses fokussiert wird. Die Aneignungsmetapher³⁶, die seit langem in der Fremdsprachendidaktik als vorherrschend gilt, wird beim situierten Lernen durch eine andere Metapher ersetzt:

According to the participation metaphor, learning is a process of becoming a member of a community, and this process involves developing the ability to communicate through the language and behavior that are deemed acceptable by the community.

(Swain & Deters 2007: 823).

Zu bemerken sind hier die Verbindung zu und Übernahme von der Motivation der schon dargestellten soziokulturellen Revolution (vgl. Kapitel 4.1), die sich zum Ziel setzte, den Nichtmuttersprachlern ein Gefühl von Zugehörigkeit zur Sprachgemeinschaft während des Fremdspracherwerbs zu geben, wobei in der sog. kommunikativen Revolution in der Sprachdidaktik die soziokulturelle „appropriateness“ den Vorrang erhielt (Kramersch 2006: 249). Im Artikel finden sich tatsächlich empirisch fundierte Studien dazu, dass sich die SLA als sozial situiertes Lernen betrachten lässt. Eine aber nicht thematisierte Frage bildet der Eintritt des Nichtmuttersprachlers (vgl. NNS) in die jeweilige Sprachgemeinschaft, d.h. eine wissenschaftlich belegte Verbindung des situierten Lernens zum kommunikativen Ansatz lässt sich im Artikel nicht erstellen.³⁷ Im Artikel wird die Schlussfolgerung gezogen, dass die Integration der soziokulturellen Aspekte einen wichtigen Beitrag zur Erweiterung und Bereicherung des Forschungsfeldes geleistet hat. Durch die Einbeziehung nicht nur kognitiver, sondern auch sozialer Perspektiven des

³⁶ Sfard (1998) unterscheidet zwischen zwei Lernmetaphern: der Aneignungsmetapher (acquisition metaphor) und der Teilnahmemetapher (participation metaphor). Die erstgenannte sieht Lernen als die Aneignung von „etwas“, wobei Wissen konzeptuell akkumuliert wird, während die letztgenannte Lernen als einen Prozess sieht, in dem man durch aktive Teilnahme ein Mitglied der Gemeinschaft wird. Eine Bewegung hat sich vollzogen, nach der sich Wissen nicht länger nur als „having“, sondern auch als „doing“ aufgefasst wird (Sfard 1998: 5f).

³⁷ Ortega (2009) hat die Theorie der „language socialization“ dargestellt, in der die aktive Teilnahme der Lerner an sprachlichen Aktivitäten mit anderen Lernern zu „new ways of saying, doing and being“ führt (Ortega 2009: 253).

Sprachlernens lässt sich, so Swain & Deters (2007), die tatsächlich empirisch feststellbare Komplexität der SLA zementieren.³⁸ Einen zentralen Teil dieser Bewegung weg von dem schon identifizierten Ungleichgewicht zwischen kognitiven und sozialen Theorien in der Fremdsprachenforschung bildet Folgendes: „Participation has found its place alongside acquisition“ (Swain & Deters 2007: 831). Diese Feststellung weist eine starke Resonanz mit dem kommunikativen Ansatz auf, weil gerade auf die aktive Teilnahme der Schüler durch beispielsweise kommunikative Tasks fokussiert wird (vgl. Kirkebæk & Hansen 2015).

Die bis heute feststellbare Entwicklung der SLA lässt sich im übergeordneten Sinne durch die von Block (2003) konstatierte „social turn“ beschreiben. Dieser Begriff bezeichnet, so Ortega (2011), die Transformation des Forschungsfeldes seit den 1990er durch „profound critique against the cognitive foundations of the discipline and by the long-ranging deployment of socially oriented reconceptualization“ (Ortega 2011: 168). Ortega (2011) beschäftigt sich mit den Vor- und Nachteilen dieser Entwicklung und zieht die Schlussfolgerung, dass die SLA-Forschung in erheblichem Umfang davon profitieren kann. Forschungsmäßig erkenne man eine Bewegung vom Abstrakten zum Situierten, weil die kognitiven Theorien vorwiegend auf das Individuum und dessen Sprache im Kopf fokussierten, während die sozialen Theorien den Kontext und die „cultural embeddedness“ der Sprache vor Augen hätten (Ortega 2011: 168). Es lässt sich hier eine überzeugende Parallele zu dem von Hymes (1964; 1972) entwickelten, ethnographisch orientierten, kommunikativen Kompetenzbegriff ziehen, in dem der „appropriateness“ des Sprachgebrauchs eine wichtige Bedeutung zukommt. Diese empirisch konstatierbare, sozial orientierte Entwicklung in der SLA-Forschung wird bei Ortega (2011) positiv bewertet, weil die Kapazität des Forschungsfeldes durch die soziale Orientierung angeblich bereichert worden ist. Als erwähnenswert gelte die angefangene Aufhebung der Dichotomie zwischen dem Kognitiven und dem Soziokulturellen, die eine lange Geschichte hinter sich habe.³⁹ Die soziokulturellen Theorien hätten einen wesentlichen Beitrag zur SLA-Forschung geleistet:

³⁸ Bei Swain & Deters (2007: 831) stellt sich schließlich auch die Frage nach den potenziellen Implikationen der empirischen Befunde zum soziokulturellen Lernen für die Lehrerbildung. Auf solche didaktischen Implikationen dieser Magisterarbeit wird in Kapitel 5 eingegangen.

³⁹ Bei Ortega (2011) wird eine solche Dichotomie auf die Aufklärung zurückgeführt, weil schon der Philosoph Descartes die Dichotomie „mind-body“ durch seine dualistische Menschauffassung geschaffen hat. Im SLA-Forschungsfeld sind andere Dichotomien wie z.B. die linguistische „langue-parole“ oder „competence-performance“ sowie die in dieser Magisterarbeit schon dargestellte „NS-NNS“ auch bekannt (Ortega 2011: 170). Zentral steht die Tatsache, dass sich solche Dichotomien nur schwierig aufheben lassen.

SCT's singular contribution may have been to mount a full research program around the contention that L2 learning is not something that happens to people (in opposition to the Chomskyan view of first language acquisition) but something people make happen through intentional social interaction [...]

(Ortega 2011: 171).

Aus dem Zitat geht hervor, dass sowohl die Teilnahmemetapher als auch die Auffassung von der Sprache als aktivem, in der Kommunikation angeeignetem Kommunikationsmittel einen zentralen Teil der soziokulturellen Theorien bilden. Es lässt sich wieder eine starke Resonanz mit dem kommunikativen Ansatz spüren, in dem die Sprache tatsächlich in einer funktionellen Weise als aktives, kontextsensitives Kommunikationsmittel aufgefasst wird (vgl. Nunan & Lamb 2000: 31). Die übergeordnete Behauptung bei Ortega (2011), dass die SLA nach der Dominanz der soziokulturellen Perspektive ausschließlich besser und stärker geworden ist, lässt sich aber kritisch betrachten. Ortega (2011) verhält sich zu der seit der „social turn“ feststellbaren theoretischen Diversität der SLA-Forschung, die im Artikel als epistemologische Bereicherung bewertet wird (Ortega 2011: 178). Die Einwendung der Inkompatibilität mehrerer rivalisierender Theorien bei Kuhn (1962) wird bei Ortega (2011) durch dasselbe Argument wie bei Kordig (1971) zurückgewiesen, weil sie durch den Begriff „dialogic engagement“ betonen möchte, dass zwischen den Theorien tatsächlich eine Form von „communication across paradigms“ feststellbar ist (Ortega 2011: 176). Ein Argument gegen ihren Optimismus soll aber hervorgebracht werden. Das praktische Problem der Operationalisierbarkeit lässt sich noch nicht als gelöst betrachten, weil die Unklarheit darin besteht, wie diese soziokulturelle Orientierung in der SLA-Forschung in der Praxis zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz wird beitragen können. Der fehlende theoretische Konsensus lässt sich also nicht verdrängen, weshalb man sich an die von Swan (1985ab) hervorgebrachte Pointe erinnern soll, dass theoretische Unklarheit zu Problemen in der praktischen Applikation führen kann. Ungeklärt bleibt deswegen, wie diese „epistemological diversity“ zur eindeutigen Definition von kommunikativer Kompetenz oder zur Operationalisierung des kommunikativen Ansatzes beiträgt.

Eine Zusammenfassung der Untersuchung von der Entwicklung des kommunikativen Ansatzes sei nun gefordert. Gezeigt worden ist, dass in zentralen Artikeln zum kommunikativen Ansatz die soziokulturelle Dimension den Vorrang erhalten hat, weil neben der grammatischen Kompetenz andere Teilkompetenzen aus dem Soziokulturellen ausgesondert worden sind. Es handelt sich bei

diesen Teilkompetenzen um die diskursive, die strategische und die „actional“, d.h. handlungsbezogene Kompetenz. Trotz der früh zementierten Wichtigkeit der grammatischen Kompetenz wird also in der weiteren Forschung eher der soziokulturellen Kompetenz nachgegangen. Es lässt sich noch die Frage nach dem Beleg für die Überlegenheit des kommunikativen Ansatzes im Vergleich zum grammatikbasierten Ansatz stellen. Unmittelbar liegt nämlich nur sparsamer empirischer Beleg dafür vor, dass der kommunikative Ansatz zum Fremdsprachenlernen tatsächlich überzeugend effektiver ist oder zur kommunikativen Kompetenz führt, während sich aber schlussfolgern lässt, dass die kommunikative Kompetenz ohne grammatische Kompetenz als unerreichbar gilt. Feststellbar sind eine theoretische Unklarheit bezüglich des kommunikativen Kompetenzbegriffes und eine mangelhafte Operationalisierung des kommunikativen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht. Festzuhalten ist, dass die soziokulturelle Orientierung durch die „social turn“ in der SLA-Forschung zweifelsohne an Bedeutung gewonnen hat und dass der „appropriateness“ in der Sprachforschung und im Sprachunterricht überhaupt eine zentrale Bedeutung zugeschrieben wird. Im Folgenden soll deswegen nun der Gewichtung der Grammatik im kommunikativen Ansatz nachgegangen werden.

4.4 Die Rolle der Grammatik im kommunikativen Ansatz

Eine zentrale Frage stellt noch der Stellenwert der Grammatik im kommunikativen Ansatz dar, weil feststellbar ist, dass kommunikative Kompetenz ohne grammatische Kompetenz unerreichbar ist. Die Entwicklung der Rolle der Grammatik im Sprachunterricht – zwar in Bezug auf die Hochschulbildung – lässt sich von Fernández (2009) wie folgt beschreiben:

I meget få ord har grammatikken bevæget sig fra ærespladsen i undervisningen i den traditionelle grammatik- og oversættelsesmetode (hvor fokus var på de sproglige former: *focus on forms*) til en helt perifer placering i Krashens (1982) *natural approach* (hvor fokus ikke længere var på formen, men på betydningen: *focus on meaning*) til en mellemlads i den nu herskende kommunikative metode, hvor både form og betydning er i centrum (*focus on form*).

(Fernández 2009: 95, im Original kursiv gesetzt).

Die heute vorherrschende kommunikative Form der Grammatik „focus on form“ (FonF)⁴⁰, in der sowohl auf Form als auch auf Bedeutung fokussiert wird, findet sich auch in den gymnasialen Lehrplänen für das Fach Deutsch, weil die Schüler der deutschen Grammatik in funktionellen/kontextuellen und anwendungsbetonten Zusammenhängen begegnen sollen (Undervisningsministeriet 2017ab). Festzuhalten ist, so Fernández (2009), dass heute unter Praktikern ein Konsensus darüber herrscht, dass expliziter Grammatikunterricht erforderlich ist, um die Sprachfertigkeit zu fördern⁴¹ (Fernández 2009: 95).

Ausgehend von der schon erwähnten Instrumentalisierung der soziolinguistischen Revolution (vgl. Kramersch 2006), nach der nicht die Integration der NNSs in die Gemeinschaft der NSs, sondern eher der Nachweis einer Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts als Ziel gilt, lässt sich auch ein Kritikpunkt der Entwicklung der Grammatik im kommunikativen Ansatz vorführen:

Not only has communicative competence become reduced to its spoken modality, but it has often been taken as an excuse largely to do away with grammar and to remove much of the instructional responsibility from the teacher who becomes a mere facilitator of group and pair work in conversational activities.

(Kramersch 2006: 250)

Es findet sich also bei Kramersch (2006) eine Problematisierung, weil die Instrumentalisierung des Kommunikativen angeblich zur Reduktion der Rolle der Grammatik geführt hat. Man beachte in dieser Verbindung, dass sich eine Parallele zur Entwicklung der Teilkompetenzen in den untersuchten kommunikativen Modellen ziehen lässt, weil gerade eher soziokulturell orientierte statt grammatisch orientierter Teilkompetenzen ausgesondert wurden (vgl. Canale & Swain 1980; Celce-Murcia et al. 1995). Die behauptete Tendenz würde dabei mit der schon dargestellten soziokulturellen Entwicklung und der sog. „social turn“ in der SLA-Forschung übereinstimmen (vgl. Firth & Wagner 1997; Block 2003; Swain & Deters 2007). Man frage aber, ob diese

⁴⁰ Long (1991: 45f) beschreibt den FonF wie folgt: ”Whereas the content of lessons with a focus on *forms* is the *forms* themselves, a syllabus with a focus on *form* teaches something else [...] and overtly draws students’ attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning, or communication”. Nassaji & Fotos (2010: 13) verstehen unter ”Form” viele verschiedene Komponenten der Sprache wie z.B. grammatische, phonologische, lexikalische und pragmatische Formen.

⁴¹ Ellis (2002: 19) hat schon anhand drei forschungsbasierter Perspektiven auf den Grammatikunterricht festgestellt, dass ”[f]ormal instruction helps to promote more rapid L2 acquisition and also contributes to higher levels of ultimate achievement”.

potenzielle Reduktion der grammatischen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht tatsächlich bewirkt hat, dass die Grammatik im kommunikativen Ansatz keine bedeutende Rolle mehr spielt. Ein Gegenargument wird von Savignon (2005) geleistet, die nach einer empirischen Beschäftigung mit der Grammatik im kommunikativen Sprachunterricht feststellt: „CLT does not exclude a focus on metalinguistic awareness or knowledge of rules of syntax, discourse, and social appropriateness“ (Savignon 2005: 645). Im Zitat kommt der Begriff grammatische Kompetenz nicht vor, sondern es wird auf sog. metalinguistische Kompetenz verwiesen, die sich als eine Art von reflexiver Sprachfertigkeit versteht. Savignon (2005) weist auf ihre eigene Pilotforschung zur Effektivität des kommunikativen Ansatzes mit integrativer Grammatik hin, weil eine Studie mit französischlernenden Studierenden an der University of Illinois interessante Befunde aufgewiesen hat (vgl. Savignon 1972). In Übungen mit Fokus auf sog. „coping strategies“, d.h. strategische Kompetenz, und interaktionsbasierte kommunikative Tasks wurden die Studierenden dazu aufgefordert, risikobereiter an authentischen Kommunikationssituationen teilzunehmen, wobei sich Folgendes bemerken ließ:

Test results at the end of the instructional period showed conclusively that learners who had engaged in communication in lieu of doing laboratory pattern drills performed with no less accuracy on discrete-point tests of grammatical structure. On the other hand, their communicative competence as measured in terms of fluency, comprehensibility, effort, and amount of communication in unrehearsed communicative tasks significantly surpassed that of learners who had no such practice.

(Savignon 2005: 636).

Ausgehend von ihren experimentellen Studien lässt sich bei Savignon (2005) auf keinen Fall schlussfolgern, dass dem expliziten Grammatikunterricht keine Bedeutung im kommunikativen Sprachunterricht zukommt. Gezeigt worden ist, dass kommunikative Übungen die kommunikative Kompetenz der Schüler verbessert, ohne die grammatische Kompetenz zu verringern, wobei nahe liegt, die Effektivität des kommunikativen Ansatzes als empirisch nachweisbar zu betrachten. Einzuwenden ist aber, dass solche Forschung als Pilotforschung zu betrachten ist, wobei umfangreichere Forschung zur Effektivität des kommunikativen Ansatzes im Vergleich zum grammatikbasierten noch erforderlich ist. Zentral steht, so Savignon (2005), dass die Auffassung von einer Reduktion der Rolle der Grammatik im Kommunikativen als falsch zu betrachten ist (vgl. Kramsch 2006). Der Stellenwert der Grammatik im Kommunikativen wird wie folgt formuliert:

While involvement in communicative events is seen as central to language development, this involvement necessarily requires attention to form. Communication cannot take place in the absence of structure, or grammar [...]

(Savignon 2005: 640).

Aus dem Zitat geht hervor, dass die Grammatik noch eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die Erreichung kommunikativer Kompetenz darstellt. Dies ähnelt der Betonung grammatischer Kompetenz im kommunikativen Ansatz bei Canale & Swain (1980). Interessanterweise lässt sich aber noch zugeben, so Savignon (2005), dass die optimale Kombination von sog. „form-focused“ und „meaning-focused“ Aktivitäten im kommunikativen Sprachunterricht eine ungeklärte Frage bleibt, die als Anregung zu weiterer Forschung gelten sollte. Festzuhalten sei, dass die empirische Forschung weitgehend die Integration sowohl Form-fokussierter als auch Bedeutungs-fokussierter Übungen im Sprachunterricht unterstütze. Man stelle also fest, dass Grammatik als wichtigen Bestandteil eines kommunikativen Unterrichts aufzufassen sei, wobei aber grammatische Strukturen am besten gelernt würden, wenn sie eine Verbindung zum kommunikativen Bedarf der Lerner erführen (Savignon 2005: 640).⁴² Zu untersuchen ist nun, wie sich ein kommunikativer Grammatikunterricht konzipieren lässt.

Fristrup (2015) bietet eine Nuancierung der Vorstellung vom rein grammatikbasierten bzw. rein kommunikativen Unterricht, weil sich nicht so einfach zwischen Traditionalismus und Kommunikativität unterscheiden lässt (vgl. Nunan & Lamb 2000: 31). Es liegt dabei kein „entweder-oder“ im durchschnittlichen Sprachunterricht vor, sondern es finden sich drei Formen von Grammatikunterricht mit drei entsprechenden Lehrerrollen, die sich in einer Kurzform auf Deutsch illustrieren lassen:

⁴² Verwiesen sei auf Doughty & Williams (1998), die dem FonF-Ansatz drei Merkmale zuschreiben, von denen hier das zweite relevant ist, nämlich „the importance of analyzing learners’ linguistic needs to identify the forms that require treatment“ (zitiert nach Ellis 2001: 15).

Tabelle 3: Die Lehrerrolle im Grammatikunterricht (vgl. Fristrup 2015: 99)

	Ansatz	Lehreraufgabe	Lehrerrolle	Unterrichtsform
1	Deduktiver, grammatisch orientierter Ansatz mit Fokus auf Formen.	Grammatik unterrichten und Fehler korrigieren.	Tankwart und Redner (vgl. Aneignungsmetapher).	Vom Lehrer gesteuerter Klassenunterricht.
2	Starke Version des kommunikativen Unterrichts mit Fokus auf Bedeutung.	Aktivitäten planen und sprachliches Input geben, um den Lernprozess zu fördern.	Berater.	Partner- und Gruppenarbeit.
3	Schwache Version des kommunikativen Unterrichts mit Fokus auf Bedeutung und Form.	Strukturierte Aktivitäten organisieren, anhand deren die Schüler kommunikative Funktionen in einer kontrollierten Weise üben können, damit sie stufenweise freier in der Fremdsprache werden interagieren können.	Manchmal steuernd und deutlich hervortretend (Vorbereitungs- und Bearbeitungsphase), manchmal zurückgezogen (Durchführungsphase).	Variation der Arbeitsformen zwischen Klassenunterricht und Übungen in kleineren Gruppen.

Diese Tabelle gilt als hochinteressant, weil sie eine bisher fehlende Nuancierung in der gegenwärtigen Debatte bloßlegt. Normalerweise, so Fristrup (2015), wird der stark kommunikative Unterricht als einzige Alternative zu dem grammatikbasierten Unterricht aufgefasst. Diese zwei sprachpädagogischen Grundformen ließen sich aber durch eine dritte Form ergänzen. In der schwach kommunikativen Form lernten die Schüler weder „hakkende korrekt“ noch „flydende forkert“ die Fremdsprache zu verwenden, sondern durch strukturierte Aktivitäten werde stufenweise die freiere Interaktion in der Fremdsprache ermöglicht (Fristrup 2015: 100). Einen zentralen Teil

dieses schwach kommunikativen Ansatzes bildet Folgendes: „I denne tilgang er tasks nødvendige i undervisningen, men de er ikke tilstrækkelige. De skal suppleres med formfokuseret undervisning for at få eleverne til at blive opmærksomme på grammatik og ordforråd“ (Frstrup 2015: 100). Es liegt dabei eine Synthese des rein grammatikbasierten und des rein kommunikativen Ansatzes vor, in der sich der Fokus sowohl auf grammatische Korrektheit als auch auf kommunikative Funktionen richten lässt. Man dürfte hier auch dafür argumentieren können, dass der schwach kommunikative Ansatz tatsächlich die Dichotomie zwischen „grammaticality“ und „appropriateness“ im kommunikativen Sprachunterricht wird aufheben oder mindestens lockern können. In dieser Weise wird auch die schon bei Hymes (1972) festgestellte, bei Canale & Swain (1980) beibehaltene und bei Savignon (2015) empirisch nachgewiesene Wichtigkeit grammatischer Kompetenz im kommunikativen Sprachunterricht ernst genommen.

Über Grammatikdidaktik findet sich, so Fernández (2009), viel Forschungsliteratur. Die Weise, in der kommunikativer Grammatikunterricht konzipiert wird, basiere auf ausführlichen, wissenschaftlich experimentellen Analysen. Der gute, kommunikative Grammatikunterricht lasse sich also empirisch belegen (Fernández 2009: 96). Dies weisen auch Nassaji & Fotos (2010) nach, die eine Art Forschungssynthese der zum kommunikativen Grammatikunterricht vorliegenden Forschungsliteratur unternommen haben. In ihrem forschungsbasierten Artikel über die sich in diachroner Hinsicht wechselnde Auffassung von der Rolle der Grammatik im Sprachunterricht finden sich mehrere interessante Ergebnisse. Als kritisierbar an dem vorher gelobten grammatikbasierten Ansatz zum Sprachlernen gilt, so Nassaji & Fotos (2010), die höchst spekulative Annahme, dass sich die Aneignung grammatischer Strukturen ausschließlich als deduktiven und linearen Prozess betrachten lässt.⁴³ Diese Annahme sei in der Forschungsliteratur nicht empirisch belegt, sondern „such models are based on the false assumptions that what is taught is, indeed, what is learned“ (Nassaji & Fotos 2010: 5f). Eine besondere Kritik wird an das sog. PPP-Modell⁴⁴ geleistet, das gerade die Aneignungsmetapher und dadurch den behaupteten unproblematischen Übergang der Lerner vom deklarativen zum prozeduralen Wissen darstellt (vgl.

⁴³ Eine Einwendung findet sich bei Hedevang (2003: 59), weil wegen der Heterogenität einer Klasse zu vermuten ist, dass die Lerner unterschiedliche Strukturen zu unterschiedlichen Zeitpunkten aneignen werden (Hedevang 2003: 59). Sørensen (2013: 88) betont, dass die Arbeit mit Grammatik als Teil des FonF-Ansatzes im praktischen Deutschunterricht kein lineares, sondern ein zyklisches Phänomen darstellt.

⁴⁴ Unter dem PPP-Modell versteht man in der Sprachdidaktik eine dreiteilige Sequenzierung des Unterrichts in Presentation – Practice – Production.

Sfard 1998). Als Gegensatz zum grammatikbasierten Ansatz steht der rein kommunikative Ansatz, dessen methodologisches Problem wie folgt beschrieben wird:

Although the communicative approach is generally recognized as an approach that emphasizes meaning-focused language use in language teaching, in terms of methodology, there are no established instructional procedures associated with it, similar to those associated with traditional grammar teaching approaches [...]

(Nassaji & Fotos 2010: 7)

Aus diesem Zitat ergibt sich nicht nur die schon dargestellte Tatsache, dass der kommunikative Ansatz wegen theoretischer Unklarheit noch nicht in der Praxis als besonders operationalisierbar gilt, sondern es lässt sich auch bemerken, dass die grammatikbasierten Ansätze als methodisch etablierter gelten. Nassaji & Fotos (2010) versuchen aber, den Begriff „kommunikativ“ zu nuancieren, weil sich aus ihrer Forschungssynthese ergibt, dass sich die unterschiedlichen Ansätze zur Implementierung der Grammatik in einen kommunikativen Sprachunterricht dadurch unterscheiden, dass sie nur in unterschiedlichem Umfang einen Fokus auf grammatische Formen zulassen (Nassaji & Fotos 2010: 7). Diese Entdeckung führt zur zentralen Distinktion zwischen einem schwach bzw. stark kommunikativen Ansatz:

The strong version claims that language is learned through communication; thus, the best way of teaching a language is through activities that are exclusively meaning-focused. In other words, communication is both the goal and the means of language instruction. In the weak version, the end goal is still communication, but learners can learn language in a more controlled manner by using and practicing it in communicative contexts.

(Nassaji & Fotos 2010: 7).

Ausgehend von dieser Distinktion stellen Nassaji & Fotos (2010) fest, dass der Wechsel von den grammatikbasierten zu den kommunikativen Ansätzen eine Schwächung des Stellenwerts des Grammatikunterrichts bewirkte, wobei negative Einstellungen zum expliziten Grammatikunterricht feststellbar wurden. Erst durch weitere Forschung und empirischen Beleg sei nachgewiesen worden, dass Grammatikunterricht mit expliziter Instruktion vom Lehrer für die Entwicklung der Sprachfertigkeit als notwendig gelte, wobei die Aufmerksamkeit der Lerner auch auf linguistische Formen zu richten sei (Nassaji & Fotos 2010: 9). Es lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass der empirische Beleg nicht den stark kommunikativen, sondern den schwach kommunikativen Ansatz

unterstützt, in dem „focus on form“ (vgl. Long 1991: 45f; Nassaji & Fotos 2010: 13) einen zentralen Teil bildet und in dem grammatische Instruktion dabei in kommunikative, sinnvolle Kontexte integriert wird. Diese Distinktion der zwei unterschiedlichen kommunikativen Ansätze gilt im Rahmen der Problemformulierung dieser Magisterarbeit als hochinteressant. Aus den gymnasialen Lehrplänen für das Fach Deutsch geht wie bekannt hervor, dass das Kommunikative sowohl das Ziel als auch das Mittel im Deutschunterricht zu bilden scheint (vgl. Undervisningsministeriet 2017ab). Dieser Ziel-Mittel-Zusammenhang ist in der Terminologie von Nassaji & Fotos (2010) als einen stark kommunikativen Ansatz zu betrachten, in dem die Kommunikation in der Fremdsprache sowohl das Endziel als auch den Ansatz des Sprachunterrichts darstellt. Man verhalte sich aber nun zu der Tatsache, dass der stark kommunikative Ansatz wegen mangelhaften empirischen Belegs als kritisierbar gilt, während sich der schwach kommunikative Ansatz auf wissenschaftlicher Grundlage empirisch begründen lässt. Festzustellen wird dabei, dass der behauptete Ziel-Mittel-Zusammenhang in den Lehrplänen für das Fach Deutsch im dänischen Gymnasium in der untersuchten Forschungsliteratur wissenschaftlich unbelegt bleibt, weshalb fragwürdig vorkommt, dass kommunikative Kompetenz durch einen stark kommunikativen Ansatz in der Praxis erreichbar wäre. Insgesamt lassen sich die gymnasialen Lehrpläne als merkwürdige Mischtypen betrachten, weil ihnen einerseits angesichts des behaupteten Ziel-Mittel-Zusammenhangs ein stark kommunikativer Ansatz zugrunde liegt, während andererseits in der Beschreibung der grammatischen Kompetenz der schwach kommunikative Ansatz „focus on form“ identifizierbar wird.

Zusammenfassend ist die Wichtigkeit grammatischer Kompetenz für die Erreichung kommunikativer Kompetenz sowohl theoretisch als auch empirisch belegt, wobei aber in den gymnasialen Lehrplänen zwei unterschiedliche kommunikative Ansätze gemischt werden, von denen sich nur der eine wissenschaftlich-empirisch belegen lässt. Der in den Lehrplänen behauptete Ziel-Mittel-Zusammenhang wird in der ausgewählten Forschungsliteratur nicht empirisch nachgewiesen. Der ausgeprägte Fokus in der Forschungsliteratur auf ELT bedeutet aber im Kontext dieser Magisterarbeit, dass relevante linguistische Unterschiede zwischen dem Englischen und dem Deutschen bisher unberücksichtigt blieben. Auf solche sprachlichen Unterschiede und deren Bedeutung für die didaktischen Implikationen soll nun eingegangen werden.

4.5 Das Englische und das Deutsche im linguistischen Vergleich

Eine zentrale Beobachtung in der unternommenen Forschungssynthese bildet die Tatsache, dass die Literatur vorwiegend auf der englischen Sprache basiert. So lassen sich die meisten der Theorien auf die Sprachdidaktik des Englischen zurückführen, weshalb sich die Frage stellen lässt, ob nicht signifikante sprachliche Unterschiede zwischen dem Englischen und dem Deutschen feststellbar sind, die eine Übertragung der kommunikativen Prinzipien von der einen auf die andere Sprache würden problematisieren können.

Die Ursache zur Dominanz des Englischen in der Fremdsprachendidaktik lässt sich, so Kramersch (2014), in der Globalisierung finden. Die Spannung zwischen sog. „local“ und „global“ pädagogischen Orientierungen sei gerade als Ergebnis der Globalisierung zu interpretieren, wobei das SLA-Forschungsfeld besonders durch die Forschungsergebnisse in der Aneignung des Englischen erweitert worden sei (Kramersch 2014: 298). Der Status des Englischen wird wie folgt beschrieben:

The competition between teaching styles is also a competition between the symbolic value of different languages on the global market where languages other than English compete unequally with English as a global language.

(Kramersch 2014: 299).

Die These von Kramersch (2014) lautet, dass die Sprachausbildung an sich eine globale Instrumentalisierung erfahren hat, in der unterschiedliche Sprachen um einen Status in der Fremdsprachendidaktik konkurrieren, wobei aber sog. gefragte Sprachen wie z.B. Chinesisch und Spanisch einen Vorteil über weniger gefragte Sprachen wie z.B. Französisch und Deutsch erlangt haben (Kramersch 2014: 299). Dies könnte zwar den Vorrang des in der englischen Sprache entstandenen kommunikativen Sprachunterrichts im globalen Sinne erklären, wobei aber eine wesentliche Problematisierung zu erwähnen ist. Aus der Problemformulierung dieser Magisterarbeit geht der behauptete Ziel-Mittel-Zusammenhang hervor, der sich in den gymnasialen Lehrplänen sowohl für das Fach Deutsch als auch für das Fach Englisch findet (vgl. Undervisningsministeriet 2017abcd). Es soll nun der Versuch unternommen werden, ein linguistisches Argument dafür zu konstruieren, dass wesentliche linguistische Unterschiede zwischen dem Englischen und dem Deutschen feststellbar sind, die eine solche 1:1-Übertragung des kommunikativen Ansatzes in Frage stellen.

In seiner morphosyntaktischen Charakterisierung bezeichnet Askedal (1996) das Deutsche als sprachtypologischen Mischtyp, weil das Deutsche zwei unterschiedliche Grundwortstellungen aufweist. In den Hauptsätzen finden sich die (S)VO-Strukturen, während die Nebensätze von (S)OV-Strukturen gebildet werden. Dies lässt sich mit der Grundwortstellung des Englischen vergleichen: „Dafür vertreten im germanischen Raum Englisch und Isländisch den universalgrammatisch üblichen Fall der gleichen topologischen Strukturierung von Haupt- und Nebensätzen“ (Askedal 1996: 371). Aus dem Zitat geht hervor, dass beim Englischen kein sprachtypologischer Mischtyp vorliegt. Die typologische Sonderstellung des Deutschen wird auch von Ronneberger-Sibold (1993) behandelt, weil das moderne Deutsche tatsächlich eine typologische Herausforderung für Sprachforscher darstellt. Interessanterweise lässt sich das Deutsche als ein sehr konservatives Sprachsystem charakterisieren: „[A]lmost all the nominal inflectional categories of Proto-Germanic are preserved, i.e., two numbers, four cases, three genders – with concord among all these within the NP – and two adjective inflections“ (Ronneberger-Sibold 1993: 295). Ein weitgehendes Festhalten an fast allen nominalen Flexionskategorien ist also im Neuhochdeutschen feststellbar. Gerade die Nominalphrase (NP) soll hervorgehoben werden, weil sich innerhalb der deutschen NP eine wichtige Grenzmarkierung der Konstituenten findet (Ronneberger-Sibold 1993: 299). Die Rahmen- bzw. Klammerbildung gilt tatsächlich, so Ronneberger-Sibold (1993), als zentrales Konstruktionsmerkmal des Deutschen. Das Klammerprinzip sei von großer Bedeutung für die Syntax und Morphologie des Deutschen gewesen, weil dieses Prinzip in der Struktur des Deutschen unterschiedliche syntaktische und morphologische Phänomene verbinde. Man dürfe also dafür argumentieren, dass das Klammerprinzip eine der wichtigsten Komponenten der immanenten Typologie des Deutschen darstelle (Ronneberger-Sibold 1993: 307). Festgestellt wird dabei, dass die innere Form des Deutschen in erheblichem Umfang von sog. Rahmenelementen und Klammerbildungen geprägt ist, wodurch sich das Deutsche aus typologischer Sicht vom Englischen unterscheidet.

Man betrachte nun diese Klammerbildung und deren Auswirkung auf die Syntax und Morphologie des Deutschen im Vergleich zum Englischen. Es bedarf zunächst einiger sprachhistorischer Betrachtungen, um die Entstehung und Entwicklung der deutschen Klammerbildung zu beleuchten. Dies bildet auch die These bei Ronneberger-Sibold (2010), nach der das klammernde Verfahren

gerade wegen eines diachronen Selektionsvorteils⁴⁵ entstanden und weiterentwickelt worden ist. Die Herausbildung der deutschen Nominalklammer habe dazu geführt, „dass bestimmte Entwicklungen in der nominalen Flexionsmorphologie und Wortbildung anders abliefen als in den entsprechenden Stufen des Altenglischen und Altnordischen“ (Ronneberger-Sibold 2010: 721). Behauptet wird dabei, dass sich die germanischen Sprachen gerade wegen der Entstehung und Entwicklung der Klammerbildung typologisch auseinanderentwickelt haben (Ronneberger-Sibold 2010: 741). Dies gilt auch für das Englische und das Deutsche, weil nur im Deutschen ein solches Konstruktionsmerkmal vorhanden ist. Die Voraussetzung für die Klammerbildung bilden mehrere sprachliche Entwicklungen. Eine zentrale Bedeutung kommt zum einen der weitgehenden Vermeidung einer Genusambiguität bei den Substantiven, zum anderen dem konservativen Festhalten an vielen grammatischen Kategorien zu, wobei im Neuhochdeutschen die volle Distinktivität in Bezug auf Genus im Nominativ und Akkusativ (z.B. *der die das – guter gute gutes*) erhalten worden ist (Ronneberger-Sibold 2010: 732, 739f). Dieses konservative Verfahren im Deutschen unterscheidet sich vom Englischen:

Bekanntlich wird dagegen im Englischen an den Begleitern des Substantivs überhaupt kein Genus mehr kodiert. Das geschieht nur noch bei pronominaler Wiederaufnahme, wobei die Wahl der Personal- und Possessivpronomina (*he – his, she – her, it – its*) sich weitgehend nach dem natürlichen Geschlecht richtet. Man kann daher die Ansicht vertreten, dass das Englische gar kein Genus, sondern nur noch Sexus als grammatische Kategorie habe. (Ronneberger-Sibold 2010: 740).

Aus dem Zitat geht hervor, dass das Englische kein Festhalten, sondern eher eine Reduktion grammatischer Kategorien erfahren hat. Ein weiteres, für die Klammerbildung relevantes Kennzeichen kommt dem Deutschen zu, wenn man den Blick zur sog. Analytizität-Synthetizität-Debatte wendet. Inwieweit eine Sprache als vorwiegend analytisch oder synthetisch gilt, lässt sich in der folgenden Definition klären:

⁴⁵ Diese Magisterarbeit stellt keine sprachgeschichtliche Arbeit dar, weshalb nur diejenigen diachronen Entwicklungen einbezogen werden, die relevant sind. Verwiesen sei auf Ronneberger-Sibold (1993; 2010), Nübling (2010) und Nübling et al. (2017) für weitere Beispiele.

Analyticity will be defined as the *semantic, syntactic, morphological and phonological autonomy of morphemes within a speech unit*. Syntheticity is characterized as the *semantic, syntactic, morphological and phonological interdependency (or relatedness) of morphemes within a speech unit*.

(Schwegler 1990: 48, im Original kursiv gesetzt).

Die Morpheme analytischer Sprachen gelten als autonom, während die Morpheme synthetischer Sprachen eine Interdependenz aufweisen. Askedal (1996) zufolge hat das Deutsche gerade nicht – wie oft behauptet – ausschließlich eine Bewegung von Synthetizität zu Analytizität vollzogen. Es verhalte sich eher so, dass das Deutsche im verbalen Bereich eine Zunahme an analytischen Konstruktionen wie beispielsweise die Herausbildung des Perfekts und die würde-Umschreibungen der Konjunktivformen erlebt habe, während aber im nominalen Bereich die morphologische Markierung wegen des fehlenden Kasusabbaus noch vorhanden sei (Askedal 1996: 377ff). In der Beschäftigung mit der deutschen NP erweist sich das Deutsche dabei als morphologisch markierte und interdependente Sprache, was sich vor Augen zu halten ist, wenn nun das klammernde Verfahren im Deutschen und seine englische Alternative dargestellt werden. Ronneberger-Sibold (2010) hat die folgende Definition des spezifisch deutschen Verfahrens geleistet:

Das klammernde Verfahren besteht darin, dass bestimmte Bestandteile eines Satzes so von zwei Grenzsignalen umschlossen werden, dass der Hörer/Leser aus dem Auftreten des ersten Signals mit sehr großer Wahrscheinlichkeit schließen kann, dass der betreffende Bestandteil erst dann beendet sein wird, wenn das passende zweite Signal in der Sprechkette erscheint.

(Ronneberger-Sibold 2010: 722).

Beim klammernden Verfahren handelt es sich um eine sprachliche Konstruktionsweise, in der am linken Rand die starke Flexion eines Determinans oder attributiven Adjektivs auftritt, während sich am rechten Rand die Flexion und das Genus eines Kernsubstantivs finden. Innerhalb der Klammer liegt von links nach rechts eine Kongruenz vor, wobei eine Grenzmarkierung der Konstituenten auch identifizierbar wird. Ein bekanntes Beispiel einer Kongruenzklammer mit seiner englischen ungrammatischen bzw. grammatischen Alternative sei hier anzuführen (vgl. Ronneberger-Sibold 1993: 300; Ronneberger-Sibold 2010: 724):

Tabelle 4: Deutsche Klammerkonstruktion vs. Englischer Relativsatz

Sprache	Konstruktion				
Deutsch	<i>Dies-es</i> Nom/Akk. Sg.Neut.	<i>Ausländer-n</i> Dat.Pl.	<i>schwer</i> Adv.	<i>vermittelbar-e</i> Nom./Akk. Sg.Neut.	<i>System</i> Sg.Neut.
Englisch 1 (ungrammatisch)	<i>This</i>	<i>foreigners</i>	<i>difficult</i>	<i>explicable</i>	<i>system</i>
Englisch 2 (grammatisch)	<i>This system which is difficult to explain to foreigners</i>				

In der Tabelle zeigt sich die deutsche Kongruenzfähigkeit durch die Übereinstimmung der Morpheme von links nach rechts, wobei *Dies-es* und *vermittelbar-e* mit dem Kernsubstantiv *System* kongruieren, während eine Inkongruenz zwischen *Dies-es* und *Ausländer-n* vorliegt, damit dieses Substantiv nicht als das Kernsubstantiv interpretiert wird. Kongruenz versteht sich gerade, so Nübling (2010: 9), als die morphologische Interaktion zwischen Bestandteilen, weshalb diese sog. Kongruenzklammer mit morphologischer Interdependenz als ein Phänomen der Synthetizität zu interpretieren ist (vgl. Schwegler 1990: 48). Es lässt sich in der Tabelle auch ein entscheidender Unterschied zwischen der deutschen und der englischen Konstruktionsweise erkennen, weil im Englischen die Klammerbildung als ungrammatisch gilt und deswegen durch einen Relativsatz ersetzt wird. Es gilt nämlich für die Klammerkonstruktion, dass „unlike in English and precisely in accordance with the framing principle, all the complements of attributive adjectives or participles have to be included between the determiner and the head noun“ (Ronneberger-Sibold 1993: 300). Nübling et al. (2017) zufolge weist die deutsche Syntax gerade in solchen Fällen eine große Komplexität und Diskontinuirlichkeit auf. Die Klammerbildung sei als das wichtigste syntaxtypologische Merkmal des Deutschen zu betrachten, das erhebliche Auswirkungen auf die Morphologie habe (Nübling et al. 2017: 117). Dazu kommt der von Nübling (2010: 13) hervorgehobene Zusammenhang zwischen der Anzahl an grammatischen Kategorien und dem Synthesegrad einer Sprache, weil das konservative Festhalten an den nominalen Flexionskategorien im Deutschen tendenziell den Synthesegrad gesteigert hat. Eine eher analytische Tendenz lässt sich im Englischen konstatieren. Auf der syntaktischen Ebene werden deswegen auch relevante Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Englischen am Beispiel der Klammerbildung

feststellbar. Es soll nun auf das morphologische Verfahren im Deutschen im Vergleich zum Englischen eingegangen werden.

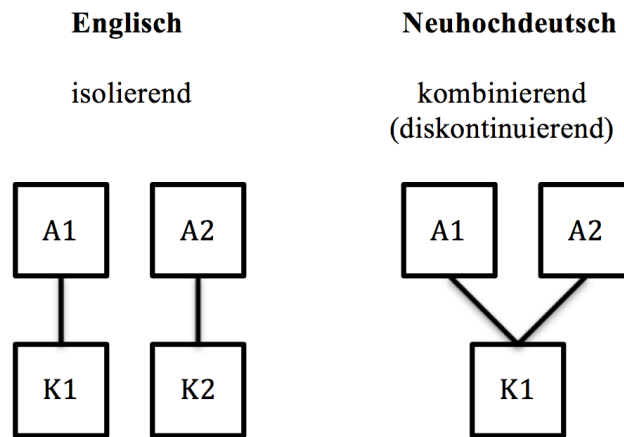
Nübling (2010) zufolge ist das Deutsche durch ein besonderes morphologisches Kodierungsverfahren charakterisiert. Das sog. „kombinierende (diskontinuierende)⁴⁶ Verfahren“ hat auch den Synthesegrad des Deutschen gesteigert und lässt sich wie folgt beschreiben: „Die Affixe wiederholen nicht redundant gleiche Informationen, sondern sie eröffnen ambige Optionen, die erst durch weitere Affixe vereindeutigt werden“ (Nübling 2010: 9). Ein relevantes Beispiel bildet die ambige Artikelform *der* in der folgenden Satzkonstruktion (vgl. Nübling 2010: 10): *der [kleinen und noch nicht stubenreinen] Hunde/Katze/Katzen*. Die Ambiguität der Artikelform stellen die vier potenziellen Interpretationen dar, nämlich 1) Nom.Mask.Sg., 2) Gen.Fem.Sg., 3) Dat.Fem.Sg. und 4) Gen.Pl. Festzuhalten ist, dass das Kernsubstantiv wieder einen zentralen Faktor in der NP bildet, nach dem sich die Affixe richten. Festzustellen wird auch, dass das kombinierende Verfahren die morphologische Interdependenz im Deutschen stärkt.

In ihrer Beschäftigung mit unterschiedlichen Kodierungsverfahren unterscheidet Nübling (2010) in Bezug auf das Deutsche und das Englische zwischen zwei morphologischen Sprachtypen⁴⁷ (vgl. Nübling 2010: 9):

⁴⁶ Die starke Diskontinuität des Deutschen erklären Nübling et al. (2017: 119) wie folgt: „Die Informationen, die der Rezipient zu größeren Informationskomplexen zusammensetzen muss, werden nach und nach über den Satz verteilt. Diachron hat sich diese Diskontinuität sogar verstärkt.“

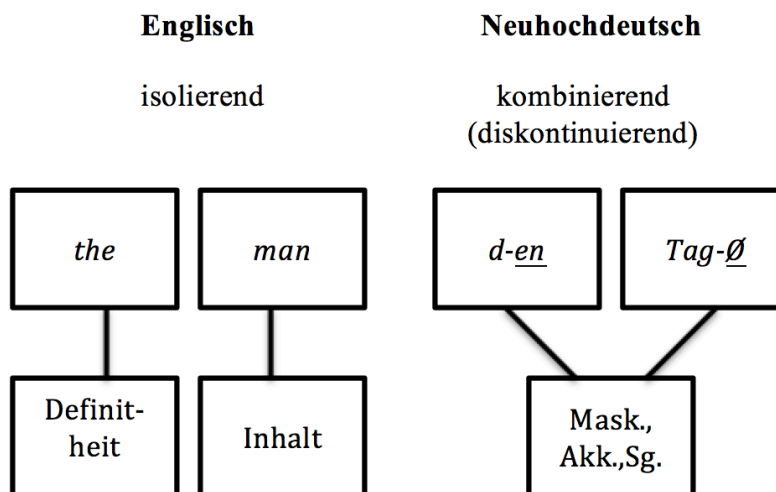
⁴⁷ Nübling (2010: 9) operiert insgesamt mit vier unterschiedlichen morphologischen Sprachtypen – isolierend, agglutinierend, flektierend (fusionierend) und kombinierend (diskontinuierend) – von denen aber nur die ausgewählten zwei in diesem Kontext relevant sind.

Abbildung 1: Zwei morphologische Sprachtypen



In der Abbildung steht „A“ für Ausdruck und „K“ für Kategorie, d.h. Inhalt. Beim Englischen als isolierendem Sprachtyp entspricht einem Ausdruck, d.h. einem Wort, genau eine Information. Beim Deutschen als kombinierendem Sprachtyp findet sich keine solcher 1:1-Entsprechung, sondern die Affixe generieren nur durch ihre Synthese eine Information. Dies lässt sich nun ausführlicher in einer ähnlichen Abbildung anhand eines konkreten Beispiels von Nübling (2010: 8f) zeigen:

Abbildung 2: Der isolierende vs. der kombinierende Sprachtyp



Diese Abbildung zeigt ganz deutlich, dass der englische Artikel *the* ausschließlich Definitheit, nicht Kasus, Genus und Numerus ausdrückt. Das Englische lässt sich dabei als isolierenden Sprachtyp betrachten. Im Gegensatz drückt der deutsche Artikel *d-en* in Kombination mit dem Substantiv *Tag-Ø* nicht nur Definitheit, sondern auch Kasus, Genus und Numerus aus. Dabei liegt beim Deutschen ein kombinierender Sprachtyp vor, in dem die grammatischen Informationen über mehrere Wörter verteilt werden. Es wird die folgende Schlussfolgerung gezogen: „Das Dt. hat kaum echt isolierende Züge, das Englische viele“ (Nübling et al. 2017: 329). Aus morphologischer Sicht unterscheiden sich das Englische und das Deutsche dabei deutlich in ihrer Verlagerung der grammatischen Information durch ein isolierendes bzw. kombinierendes morphologisches Verfahren, wobei sich das Deutsche wieder als komplexes, diskontinuierliches Sprachsystem zeigt.

Festzustellen ist nach dieser kontrastiven Untersuchung des Englischen und des Deutschen, dass das Kommunikative aus linguistischer Sicht in einer relativ morphologiearmen Sprache entstanden ist und danach auf eine ziemlich morphologiereiche Sprache übertragen worden ist. Es lässt sich deswegen nach der Relevanz der konstatierten sprachlichen Unterschiede für die Fremdsprachendidaktik fragen, weil sich in den Lehrplänen für die beiden untersuchten Fremdsprachen eine ähnliche Darstellung des kommunikativen Ansatzes findet (vgl. Undervisningsministeriet 2017abcd). Man betrachte die Beschreibung der fachlichen Ziele und des Kernstoffes für das Englische und das Deutsche auf A-Niveau im dänischen Gymnasium, um die Relevanz der linguistischen Unterschiede zu erkennen (Undervisningsministeriet 2017ac). Aus dem Lehrplan des Englischen geht hervor, dass die Schüler sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Sprachfertigkeit „høj grammatisk korrekthed“ aufweisen sollen, während die Schüler im Lehrplan des Deutschen in der mündlichen Sprachfertigkeit „benytter et varieret og nuanceret ordforråd samt anvender korrekt morfologi og syntaks“ und in der Schriftlichkeit „et nuanceret ordforråd og med sikkerhed i ortografi, morfologi og syntaks“ demonstrieren sollen. In den beiden Fremdsprachen gilt grammatische Korrektheit dabei als zentral. Dies kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass sowohl Lerner des Englischen als auch Lerner des Deutschen die Grammatik auf einer Metaebene anhand relevanter fachlicher Terminologie müssen beschreiben können (Undervisningsministeriet 2017ac).

Diese ausgewählten Punkte zeigen schon, dass die Schüler in den beiden Fremdsprachen ähnliche Ziele erreichen müssen, um kommunikative Kompetenz zu besitzen. Zementiert wird aber dadurch auch die Wichtigkeit einer Betrachtung der linguistischen Unterschiede der Sprachen, weil sich das Englische und das Deutsche auf der typologischen, syntaktischen und morphologischen Ebene unterscheiden. Eine Übersicht über die behandelten linguistischen Unterschiede wird hier präsentiert:

Tabelle 5: Zentrale linguistische Unterschiede des Englischen und des Deutschen⁴⁸

	Das Englische	Das Deutsche
<i>Sprachtypologisch</i>	Die gleiche Strukturierung von Haupt- und Nebensatz.	Mischtyp mit (S)VO-Struktur im Hauptsatz und (S)OV-Struktur im Nebensatz.
<i>Syntaktisch (am Beispiel der NP)</i>	Einfach. Haupt-, Neben- und Relativsatz.	Komplex. Klammerbildung als Konstruktionsmerkmal.
<i>Analytizität vs. Synthetizität (in der NP)</i>	Analytische Konstruktionen, morphologische Autonomie.	Synthetische Konstruktionen, morphologische Interdependenz.
<i>Flexionsmorphologisch</i>	Reduktion grammatischer Kategorien.	Festhalten an grammatischen Kategorien, vor allem nominalen Flexionskategorien.
<i>Morphologisches Verfahren</i>	Isolierender Sprachtyp.	Kombinierender Sprachtyp.

⁴⁸ Es lässt sich auch mit dem Dänischen vergleichen. Verwiesen sei auf Nielsen (2010), der in Bezug auf das Dänische "den kraftige reduktion af det morfologiske system fra det germanske oldsprog til moderne dansk, fx den næsten totale opløsning af kasussystemet" erwähnt (Nielsen 2010: 87). Aufschlussreich sind ebenfalls Jensen & Strudsholm (2009), die aus didaktischer Perspektive die Relevanz der sprachtypologischen Betrachtungen im Fach "Almen Sprogforståelse" (AP) im dänischen Gymnasium behandeln. Zentrale Erkenntnisse sind, dass das Deutsche mehr Kasus beibehalten hat als das Englische und das Dänische und dass das Dänische – wie das Englische – eine ziemlich analytische Sprache darstellt (Jensen & Strudsholm 2009: 20ff).

Ringbom (2006) setzt sich mit der Bedeutung von diesen sog. „cross-linguistic differences“ im Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Englischen und des Deutschen auseinander:

If there is grammatical congruence, this means fewer problems for the learner [...] The English learner who is used to a specific third-person ending of the present tense of verbs will notice that German has a host of other personal endings for the verbs as well. This means that there are problems for the learner in producing correct verb forms, but the learner is basically aware of the existence of a system and does not have to expend great effort on learning to understand the functions of endings.

(Ringbom 2006: 6).

Aus dem Zitat geht hervor, dass das Deutsche tatsächlich auf der morphologischen Ebene eine komplexere Herausforderung für den Lerner darstellt als das Englische. Als zentral gilt gleichzeitig das Kennenlernen des deutschen Sprachsystems durch den Lerner, was vermutlich zeitaufwendig wird. Die sog. grammatische Übereinstimmung als Kriterium für die Komplexität des Lernprozesses in der Aneignung der jeweiligen Fremdsprache dürfte hier bedeuten, dass das Deutsche tatsächlich – wegen seines konservativen, morphologiereichen Charakters – im Vergleich zum Englischen das komplexere System für den Lerner darstellt.

Festzustellen wird, dass die ähnlichen fachlichen Ziele der zwei Fremdsprachen im Fach Deutsch durch eine intensivere und umfangreichere grammatische Arbeit der Schüler zu erreichen sind. Es lässt sich also mit Vorsicht die Schlussfolgerung ziehen, dass die ziemlich signifikanten linguistischen Unterschiede zwischen dem Englischen und dem Deutschen bewirken würden, dass keine 1:1-Übertragung in der Entwicklung kommunikativer Kompetenz sinnvoll ist. Stattdessen sollte man sich überlegen, ob nicht im Deutschen ein intensiverer Fokus auf strukturelle Aspekte der Sprache zu richten ist, um den Schülern das kombinierende Verfahren und die für das Deutsche kennzeichnende morphologische Interdependenz beibringen zu können.

In diesem Kapitel ist dabei gezeigt worden, dass sich das Englische und das Deutsche wesentlich voneinander unterscheiden, wobei das Deutsche aus typologischer Sicht das syntaktisch und morphologisch komplexere Sprachsystem darstellt. Diesem Vergleich kommt eine zentrale Bedeutung zu, weil die festgestellte 1:1-Übertragung des Kommunikativen vom Englischen auf das

Deutsche in einer unveränderten Form fragwürdig vorkommt.⁴⁹ Eine wichtige Überlegung im Fremdsprachenunterricht bilden dabei die zur linguistischen Seite der kommunikativen Kompetenz gehörenden Elemente, die im Deutschen wahrscheinlich umfangreicher werden, um die fachlichen Ziele im Lehrplan erfüllen zu können.

5. Didaktische Implikationen und Ausblick

Als Ziel dieses Kapitels gilt, den wesentlichsten Erkenntnissen der theoretisch basierten Forschungssynthese eine praxisbezogene Dimension zu geben. Es wird deswegen zunächst auf die theoretischen Ergebnisse fokussiert, bevor auf ihre praktischen Implikationen für die dänischen Gymnasiallehrer eingegangen wird. Anschließend wird ein Ausblick geleistet.

5.1 Theoretische Erkenntnisse der Forschungssynthese

In der Einleitung dieser Magisterarbeit wurde sowohl in den gymnasialen Lehrplänen als auch in der fachdidaktischen Literatur die Annahme des Ziel-Mittel-Zusammenhangs identifiziert. Eine Untersuchung der wissenschaftlichen Grundlage für das Kommunikative als Ziel und als Mittel im gymnasialen Deutschunterricht bildete die Problemformulierung, anhand deren die Forschungssynthese unternommen worden ist. Weitere empirische Forschung zum Thema lässt sich natürlich nicht durch die unternommene Forschungssynthese ersetzen, sondern es lassen sich zentrale Diskrepanzen in der untersuchten Forschungsliteratur identifizieren und neue Themen zu weiterer Forschung formulieren (vgl. Cooper & Hedges 2009ab). Dies ist nun zum kommunikativen Ansatz in der gymnasialen Fremdsprache Deutsch ermöglicht worden.

Die Untersuchung des kommunikativen Paradigmas mit dazugehörigen Annahmen wie z.B. der Auffassung von Sprache als kontextsensitivem, handlungsbezogenem Kommunikationsmittel hat einen Anlass dazu gegeben, den Paradigmenwechsel vom grammatikbasierten zum kommunikativen Paradigma kritischer betrachten zu können. Im Kuhnschen Sinne wird der Paradigmenwechsel durch eine wissenschaftliche Revolution vollzogen, die von einer Krise

⁴⁹ Ungeklärt ist, ob das kommunikative Paradigma auch ein deutsches Phänomen darstellt oder ob in Deutschland ein anderes Paradigma im Fremdsprachenunterricht vorherrschend ist. Eine Untersuchung dieser Frage lässt sich in dieser Magisterarbeit nicht leisten, aber zu vermuten ist, dass eine solche Auseinandersetzung mit dem DaF-Unterricht aufschlussreich wäre und den (kommunikativen) Deutschunterricht in Dänemark würde beeinflussen können.

ausgelöst wird (vgl. Kuhn 1962). Im grammatikbasierten Paradigma wurde diese Krise von der Entdeckung ausgelöst, dass die Lerner in der authentischen Kommunikation die jeweilige Fremdsprache unmittelbar nicht zweckmäßig verwenden konnten, weshalb durch eine soziolinguistische Revolution gerade nicht die „grammaticality“, sondern eher die „appropriateness“ der Äußerungen in den Vordergrund rückte (vgl. Hinkel & Fotos 2002: 4; Kramersch 2014: 301). Interessanterweise lässt sich aber das linguistische bzw. grammatische Wissen – den sog. „shared extensions of meaning“ zufolge (vgl. Kordig 1971: 469) – in beiden Paradigmen finden, jedoch mit unterschiedlichem Stellenwert. Der Wandel des Kompetenzbegriffes findet sich erstmals bei Hymes (1964; 1972) in Form von dem Versuch einer Transzendenz der Autonomie der linguistischen Form durch einen erheblichen Fokus auf die soziokulturelle Einbettung der Sprache. Nicht zu vergessen ist die gleiche Gewichtung von Grammatikalität und Zweckmäßigkeit in der Forschung von Hymes, die aber in den darauf folgenden entwickelten kommunikativen Ansätzen eine Instrumentalisierung und sog. „epistemische Transformation“ erfahren hat (vgl. Leung 2005). Obwohl sich bei Canale & Swain (1980) feststellen lässt, dass der Fokus auf grammatische Kompetenz eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für kommunikative Kompetenz darstellt, dann werden von Celce-Murcia et al. (1995) eher weitere soziokulturelle Aspekte des kommunikativen Ansatzes ergänzt. Die von Firth & Wagner (1997) vorgeschlagene Rekonzeptualisierung der SLA-Forschung, in der mentalistische Theorien durch soziokulturelle Theorien in der Fremdsprachenforschung zu ergänzen sind, führt zur Auffassung, dass eine Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel verwendet wird, sondern eine Sprache lässt sich auch vorwiegend durch Kommunikation aneignen. Es findet sich also hier die Keimzelle des Ziel-Mittel-Zusammenhangs, in dem die Kommunikation in der Fremdsprache sowohl das Ziel als auch den didaktischen Ansatz bildet. Schlussfolgern lässt sich aber auf empirischer Grundlage nicht, dass der kommunikative Ansatz im Vergleich zum grammatikbasierten den effektiveren Ansatz darstellt oder dass er zu kommunikativer Kompetenz führt.

In Bezug auf die Konzipierung des erforderlichen, expliziten Grammatikunterrichts lässt sich zeigen, dass zwischen zwei unterschiedlichen kommunikativen Ansätzen zu unterscheiden ist, was für den Ziel-Mittel-Zusammenhang hochrelevant wird. Fristrup (2015: 99) trägt zur Aufhebung der oft etablierten Dichotomie zwischen „grammaticality“ und „appropriateness“ bei, weil sie nicht nur zwischen einem rein grammatikbasierten und einem rein kommunikativen Ansatz unterscheidet, sondern sie definiert dazu sowohl einen schwach kommunikativen als auch einen stark

kommunikativen Ansatz, wobei der schwache Ansatz als eine Synthese des rein grammatikbasierten und des rein kommunikativen Ansatzes gilt. Eine Ergänzung findet sich bei Nassaji & Fotos (2010: 7), nach denen der stark kommunikative Ansatz besagt, dass die Aneignung einer Sprache vorwiegend durch Kommunikation stattfindet, während der schwach kommunikative Ansatz zwar Kommunikation als Ziel des Sprachunterrichts sieht, während aber auch andere Übungen in kommunikativen Kontexten das Mittel bilden können. Der empirische Beleg in der Forschungsliteratur unterstützt gerade nicht den starken, sondern den schwachen Ansatz. Es können dabei im kommunikativen Fremdsprachenunterricht auch Aktivitäten stattfinden, die – um die Formulierung von Swan (1985b: 83) wieder zu verwenden – keinen direkt kommunikativen Wert aufweisen. Angesichts dieser Erkenntnis lassen sich die Lehrpläne für das Fach Deutsch als Mischtypen betrachten, in denen schwach kommunikative Elemente wie z.B. der grammatische Ansatz FonF neben einem stark kommunikativen Element wie dem Ziel-Mittel-Zusammenhang vorhanden sind (vgl. Undervisningsministeriet 2017ab). Zusammenfassend lässt sich der Ziel-Mittel-Zusammenhang als stark kommunikativer Ansatz in der untersuchten Forschungsliteratur nicht empirisch belegen, weshalb seine Berechtigung in den gymnasialen Lehrplänen fragwürdig vorkommt und kritisch zu betrachten ist. Die Übertragung des Kommunikativen von dem Englischen auf das Deutsche lässt sich auch in Frage stellen, weil signifikante linguistische Unterschiede feststellbar sind. Die gleichen fachlich-kommunikativen Ziele in den beiden Fremdsprachen zu erreichen, würde vermutlich im Fach Deutsch eine intensivere und umfangreichere – vor allem grammatisch-strukturelle – Arbeit von den Schülern fordern, was also im kommunikativen Fremdsprachenunterricht zu beachten ist. Die Bedeutung, die diesen theoretischen Erkenntnissen im praktischen Deutschunterricht zukommen kann, soll nun diskutiert werden.

5.2 Praktische Implikationen für Gymnasiallehrer im Fach Deutsch

Das Pädagogikum in Dänemark⁵⁰ stellt eine einjährige Ausbildung für angehende Gymnasiallehrer dar und besteht sowohl aus einem theoretischen als auch aus einem praktischen Teil. Im Fokus steht hier der theoretische Teil, in dem die Lehrer an unterschiedlichen Kursen teilnehmen, um sie auf den praktischen Unterricht im Gymnasium vorzubereiten. Es soll der Versuch unternommen werden, die Begegnung der angehenden Deutschlehrer mit dem kommunikativen Paradigma im theoretischen Pädagogikum anhand dessen Studienordnung zu untersuchen, wobei das

⁵⁰ Das dänische Pädagogikum entspricht dem deutschen Referendariat.

Erkenntnispotenzial der unternommenen Forschungssynthese in dieser Magisterarbeit zur Geltung kommen kann. Aus der fachübergreifenden und allgemein geltenden Studienordnung werden drei relevante Themen ausgewählt, dargestellt und kommentiert: §4 Thema B: Lehrer sein in Zusammenarbeit mit anderen Fächern, §5 Thema A: Theorien über Unterricht, Lernen und Bildung und §5 Thema B: Zukunftswerkstatt (Syddansk Universitet 2019). Anschließend werden ausgewählte Teile der obligatorischen Literatur aus dem fachdidaktischen Kurs für angehende Deutschlehrer einbezogen.⁵¹

Ziel des ersten Themas – Lehrer sein in Zusammenarbeit mit anderen Fächern – ist, dass „kandidaterne arbejder med eget fag i relation til andre fag med henblik på fagligt samarbejde om fagoverskridende problemstillinger“ (Syddansk Universitet 2019: 10f). Die angehenden Lehrer müssen also anhand dieser interdisziplinären Arbeit die Bedeutung des fachlichen Zusammenspiels für die Schüler verstehen, weil die übergeordneten Studien- und Bildungsziele dadurch erreicht werden. Es lässt sich eine Parallele zu den gymnasialen Fremdsprachen Deutsch und Englisch ziehen, weil in den Lehrplänen für die beiden Fächer kommunikative Kompetenz durch einen kommunikativen Ansatz zu erreichen ist. Es liegt, wie schon in der Einleitung zementiert, der gleiche Ziel-Mittel-Zusammenhang vor (vgl. Undervisningsministeriet 2017abcd). Dieser Zusammenhang hat sich aber in der Forschungssynthese als kritisierbar erwiesen, weil nicht dieser stark kommunikative, sondern eher der schwach kommunikative Ansatz empirisch belegt wird. Dazu kommt, dass das morphologische Verfahren der beiden Fremdsprachen tatsächlich eine fachübergreifende Problemstellung für die Lehrer und die Schüler darstellen könnte, weil insbesondere die Flexionsmorphologie des Deutschen vom Englischen stark abweicht. Es findet sich dabei ein linguistisches Erkenntnispotenzial, das sich mit Vorteil an den praktischen Unterricht im Klassenzimmer sowie an die didaktische Diskussion in den fachdidaktischen Kursen heranziehen lässt. Zentrale Fragen können sich beispielsweise auf den Grammatikunterricht beziehen, wobei zu diskutieren ist – sowohl theoretisch als auch praktisch – ob Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Methoden der Deutschlehrer und der Englischlehrer feststellbar sind, die auch die linguistischen Unterschiede der Sprachen widerspiegeln. Feststellbar ist schon, dass Grammatik explizit zu unterrichten ist, weil kommunikative Kompetenz ohne grammatische Kompetenz als unerreichbar gilt. Diese Tatsache wird auch in der obligatorischen fachdidaktischen

⁵¹ Für die Einsicht in die obligatorische Literatur für angehende Deutschlehrer im fachdidaktischen Kurs 2019 sei Fachberaterin Bente Hansen herzlich gedankt.

Literatur *Fagdidaktik i sprogfag* für Deutschlehrer zementiert, in der gerade die Wichtigkeit linguistischer Kompetenz hervorgehoben wird, wobei aber die Funktion der Grammatik zu beachten ist: „Et nutidigt sprogsyn ser grammatikken som et kognitivt-funktionelt system af regler, der gør os i stand til at forstå og agere sprogligt i konkrete kommunikative kontekster“ (Andersen et al. 2015: 43). Die Grammatik als ein Mittel und die Kommunikation als das Ziel des Unterrichts bilden also die fundamentalen Annahmen. Im Sprachunterricht wird der Grammatik dabei kein intrinsischer Wert zugeschrieben, was unmittelbar auch der funktionellen Sprachauffassung und dem schwach kommunikativen FonF-Ansatz entspricht.

Theorien über Unterricht, Lernen und Bildung bilden das zweite Thema, in dem die angehenden Lehrer ihr Wissen über die theoretisch fundierten Annahmen erweitern sollen, die unterschiedlichen Unterrichtsformen zugrunde liegen (Syddansk Universitet 2019: 12). Inhaltlich werden die Lehrer vor zentrale Theorien und Methoden gestellt, wobei in der fachdidaktischen Literatur für Deutschlehrer das kommunikative Paradigma in den Vordergrund tritt. Den theoretischen Hintergrund stellen die fundamentalen Annahmen des kommunikativen Paradigmas dar, wobei auf den Begriff kommunikative Kompetenz und auf den kommunikativen Ansatz fokussiert wird (Andersen et al. 2015: 14ff). Kommunikation gilt als Schlüsselwort, und explizit wird auch der Ziel-Mittel-Zusammenhang dargestellt: „Kommunikation er på en og samme tid mål og middel, og eleven betragtes fra begyndelsen som en sprogbruger“ (Andersen et al. 2015: 16). In dieser Formulierung findet sich angesichts der unternommenen Forschungssynthese ein erhebliches Potenzial für eine kritische Diskussion des kommunikativen Ansatzes im Deutschunterricht. Es besteht die Möglichkeit einer Aufhebung der bekannten Dichotomie zwischen rein grammatikbasiertem und rein kommunikativem Sprachunterricht, wenn sich zwischen dem stark kommunikativen und dem schwach kommunikativen Ansatz unterscheiden lässt. In diesem Fall könnte eine solche Nuancierung zu einer fruchtbaren Diskussion des Kommunikativen führen, in der sich die Frage stellen lässt, ob nicht tatsächlich andere Aktivitäten im Deutschunterricht stattfinden als diejenigen mit direkt kommunikativem Wert. Es könnte, mit anderen Worten, diskutiert werden, ob kommunikative Kompetenz tatsächlich durch einen stark kommunikativen Ansatz im Fach Deutsch erreichbar ist. Andersen (2017), die auch obligatorische Literatur für Deutschlehrer darstellt, beschreibt dieselbe Problematik: „I en ekstrem version opfattes det at kommunikere om indhold som en tilstrækkelig forudsætning for at lære sprog [...] Men i en mere undervisningstilpasset version må kommunikation opfattes som nødvendig, men ikke tilstrækkelig

for at lære sprog“ (Andersen 2017: 593). Der Ziel-Mittel-Zusammenhang würde dabei in der Praxis eine Relativierung erfahren. Von Andersen (2017) wird betont, dass strukturelle Elemente neben kommunikativen Elementen im Sprachunterricht oft vorhanden sind, wobei ein Lehrer mit einer kommunikativen Sprachauffassung tatsächlich auch strukturelle Übungen integrieren wird. Es handelt sich dabei nicht um ein didaktisches „entweder-oder“, sondern implizit liegt in dieser Darstellung ein schwach kommunikativer Ansatz zum Fremdsprachenunterricht vor.

Das dritte Thema versteht sich als eine Zukunftswerkstatt, in der die angehenden Lehrer über ihre Tätigkeit als Gymnasiallehrer reflektieren sollen (Syddansk Universitet 2019: 12f). Es handelt sich bei diesem Thema um eine visionäre Perspektive auf die Lehrerrolle durch die Formulierung: „lærerroller mellem det gældende og det mulige“. Problemstellungen innerhalb des eigenen Faches sind zu identifizieren und zu formulieren, wobei sich eine Bewegung vom abstrakten, theoretischen Wissen zum konkreten, praktischen Unterricht aus der Perspektive des individuellen Lehrers vollziehen lässt. Die Magisterarbeit versteht sich als eine solche Perspektive, die den Raum dafür öffnet, sich kritisch zu dem geltenden Paradigma im Fremdsprachenunterricht zu verhalten. Dieses Potenzial findet sich auch in der fachdidaktischen Literatur: „En klar tendens går i retning af at kassere det statiske og snærende *metode*-begreb til fordel for en mere kontekstualiseret undervisning, som sætter fokus på lokale forhold, behov og rammer“ (Andersen et al. 2015: 23, im Original kursiv gesetzt). Aus den normativ geltenden Lehrplänen mit ihrem kommunikativen Ziel-Mittel-Zusammenhang können kontextualisierte, kommunikativ orientierte aber auch reflektierte Unterrichtspraxen entwickelt werden. Für das Fach Deutsch dürfte dies bedeuten, dass zentrale linguistische Aspekte der Sprache einzogen werden, um einen angemessenen kommunikativen Unterricht durchzuführen, der die Erreichung kommunikativer Kompetenz bei den Schüler ermöglicht. Kramersch (2014) zufolge gilt Folgendes als Ziel des künftigen, im Rahmen der Globalisierung durchzuführenden Fremdsprachenunterrichts: „Engaging with difference means mastering the linguistic code well enough to be able to resume responsibility for one’s linguistic choices and to respond appropriately to the choices made by others“ (Kramersch 2014: 305). Gefordert werden also noch linguistisches Wissen und sog. metalinguistische Aufmerksamkeit, um überhaupt zweckmäßig in einer Fremdsprache kommunizieren zu können. Eine wesentliche Problematik besteht nicht nur darin, dass der empirische Beleg für den stark kommunikativen Ziel-Mittel-Zusammenhang mangelhaft ist, sondern die Operationalisierung des kommunikativen Ansatzes überhaupt stellt unmittelbar eine Herausforderung für angehende Deutschlehrer dar. Ein

Raum für solche didaktischen Diskussionen wird durch die Kursen des theoretischen Pädagogikums geschaffen, wobei hoffentlich die Einsicht in das kommunikative Paradigma durch die unternommene Forschungssynthese zu einer ergiebigen Diskussion unter angehenden Deutschlehrern wird beitragen können.

Festzuhalten ist, dass diese Magisterarbeit keine wissenschaftliche Revolution vor Augen hat, in der das Deutschfach in eine Krise geraten soll und einen Paradigmenwechsel zurück zum grammatikbasierten oder weg vom kommunikativen Paradigma vollziehen muss. Ziel der Forschungssynthese und der Diskussion ihrer didaktischen Perspektiven ist, durch die auf wissenschaftlicher Grundlage unternommene Untersuchung des identifizierten Ziel-Mittel-Zusammenhangs eine kritischere Perspektive auf das vorherrschende kommunikative Paradigma zu ermöglichen, wobei im Kontext des gymnasialen Deutschfaches kritische Fragen zu stellen und didaktische Anpassungen zu überlegen sind. Schließlich sei ein allgemeiner und sprachübergreifender Ausblick auf die Zukunft des kommunikativen Paradigmas darzustellen.

5.3 Ausblick

Eine interessante Perspektive stellt die Zukunft des kommunikativen Paradigmas im globalisierten Zeitalter dar, weil sich die pädagogische Landschaft seit der kommunikativen Revolution wesentlich verändert hat (vgl. Kramsch 2006; 2014). Ausgehend von der Auffassung des wissenschaftlichen Fortschrittes bei Kuhn (1962) lässt sich vermuten, dass auch das kommunikative Paradigma zu irgendeinem Zeitpunkt durch ein anderes Paradigma ersetzt wird, wenn durch eine Krise eine neue wissenschaftliche Revolution und dadurch einen Paradigmenwechsel ausgelöst werden. Eine solche Annahme gilt nicht als theoretisch-spekulativ, sondern der schon auf empirischer Grundlage festgestellte Paradigmenwechsel vom grammatikbasierten zum kommunikativen Paradigma innerhalb der Fremdsprachendidaktik zementiert die Möglichkeit solcher wissenschaftlichen, nicht logisch erklärbaren, sondern revolutionären Entwicklungen. Kramsch (2006: 250ff) zufolge lässt sich vermuten, dass die durch die fortgeschrittene Globalisierung entstandenen Herausforderungen in der Fremdsprachendidaktik nicht durch den kommunikativen Ansatz lösbar sind, weshalb in der Zukunft ein neuer Ansatz auftauchen wird. Argumentiert wird von Kramsch (2014) dafür, dass Aspekte des Kommunikativen durch die Technologie schon transzendiert worden sind:

The network communications of the Internet have introduced fundamental changes in socially distributed genre and register conventions and have problematized the communicative norms, appropriate pragmatics, and standard grammar that language teachers strive to teach their students.

(Kramsch 2014: 300).

Dies lässt sich so interpretieren, dass fundamentale Annahmen des Kommunikativen in Form von normativen Auffassungen von z.B. sozialem und zweckmäßigem Sprachgebrauch überschritten worden sind. Die Schüler begegnen schon überall der sog. „linguistic hybridity“ der Sprachen, weshalb unmittelbar – wie bei Hymes (1964; 1972) die Autonomie der linguistischen Form in seiner soziolinguistischen Forschung transzendiert wurde – bald die fundamentalen Annahmen des Kommunikativen wie z.B. „appropriateness“ im Sprachgebrauch zu transzendieren sind. Nach dem Übergang vom grammatikbasierten zum kommunikativen Paradigma lassen sich also nun innerhalb des kommunikativen Paradigmas neue Fragen formulieren, die in der Zukunft fordern, dass einige der fundamentalen Annahmen des Kommunikativen von den Forschern kritisch hinterfragt werden, um die Überlebensfähigkeit des kommunikativen Paradigmas und dabei auch das Potenzial eines neuen, künftigen Paradigmas im Fremdsprachenunterricht untersuchen zu können.

6. Zusammenfassung

In der vorliegenden Magisterarbeit wird in den gymnasialen Lehrplänen für das Fach Deutsch ein Ziel-Mittel-Zusammenhang identifiziert, in dem das Kommunikative sowohl das Ziel als auch das Mittel zu bilden scheint. Eine kritische Untersuchung der wissenschaftlichen Grundlage für die theoretische Annahme, dass kommunikative Kompetenz durch einen kommunikativen Ansatz im Deutschunterricht zu erreichen ist, stellt die Problemformulierung dar. Als methodischer Ansatz wird eine Forschungssynthese unternommen. Es wird der Paradigmenwechsel vom grammatikbasierten zum kommunikativen Paradigma konstatiert, wobei einen wesentlichen Unterschied zwischen den Paradigmen die Sprachauffassung bildet. Im kommunikativen Paradigma findet sich ein Fokus auf nicht strukturelle, sondern eher kontextuelle und soziokulturelle Aspekte der Sprache, weshalb auch eine Bewegung von sprachlichen Strukturen zum Sprachgebrauch und von „grammaticality“ zu „appropriateness“ feststellbar ist. Einen zentralen Punkt bildet der Übergang vom Kommunikativen als Ziel zum Kommunikativen als Mittel im Fremdsprachenunterricht, weil sich die Frage stellen lässt, ob nicht andere Aktivitäten im

kommunikativen Fremdsprachenunterricht stattfinden als diejenigen mit direkt kommunikativem Wert.

In den 1960er ist der Begriff kommunikative Kompetenz vom Soziolinguisten Dell Hymes (1964; 1972) entwickelt worden als Teil der ethnographischen Forschung, in der dem soziokulturellen Kontext der Sprache eine große Bedeutung zugeschrieben wurde. Während dieser soziolinguistischen Revolution wurde eine Transzendenz der linguistischen Form vollzogen, nach der eher auf die Funktion, den Kontext und die „appropriateness“ der Sprache zu fokussieren war. Der Wandel des Kompetenzbegriffes lässt sich wegen seiner Operationalisierung kritisieren, weil der kommunikative Kompetenzbegriff durch seine Übertragung von der ethnographischen Forschung auf die Fremdsprachendidaktik eine sog. epistemische Transformation erfahren hat. Aus einmal empirischen Fragen ist eine normative, pädagogische Doktrin entstanden, deren Operationalisierung unmittelbar eine Forschungslücke darstellt. Dies zeigt sich insbesondere in der Auseinandersetzung mit zwei kommunikativen Theorien zur Entwicklung des kommunikativen Ansatzes. Von Canale & Swain (1980) wird festgestellt, dass kommunikative Kompetenz ohne grammatische Kompetenz unerreichbar ist, während aber Celce-Murcia et al. (1995) auf weitere Ergänzungen der soziokulturellen Aspekte fokussieren. Die beiden theoretischen Artikel bieten zwar kommunikative Ansätze mit ausgesonderten Teilkompetenzen, wobei aber keine Operationalisierung des kommunikativen Kompetenzbegriffes in der Praxis vorliegt. Nachgewiesen wird auf empirischer Grundlage auch nicht, dass ein kommunikativer Ansatz im Vergleich zu einem grammatikbasierten Ansatz als effektiver gilt. Eine Keimzelle des Ziel-Mittel-Zusammenhangs bildet die sog. „social turn“ in der SLA-Forschung, nach der die Sprache nicht länger nur als Kommunikationsmittel betrachtet wird, sondern die Sprache lässt sich auch vorwiegend in der Kommunikation aneignen.

Die Rolle der Grammatik im kommunikativen Ansatz stellt ein häufig debattiertes Thema dar, wobei der Ansatz „focus on form“ die vorherrschende kommunikative Form der Grammatik bildet. Es lässt sich zwischen drei Ansätzen unterscheiden, weil neben einem rein grammatikbasierten und einem stark kommunikativen Ansatz auch ein schwach kommunikativer Ansatz vorhanden ist. Der stark kommunikative Ansatz besagt, dass Sprache durch Kommunikation gelernt wird, was dem Ziel-Mittel-Zusammenhang entspricht. Der schwach kommunikative Ansatz betrachtet die Kommunikation als Ziel, während aber auch andere, nicht direkt kommunikationsbasierte

Aktivitäten das Mittel bilden können. Die Lehrpläne gelten als merkwürdige Mischtypen, weil schwach kommunikative Elemente wie z.B. der grammatische Ansatz „focus on form“ vorhanden sind, während aber der identifizierte Ziel-Mittel-Zusammenhang den stark kommunikativen Ansatz darstellt. In der untersuchten Forschungsliteratur wird nicht der stark kommunikative, sondern der schwach kommunikative Ansatz wissenschaftlich belegt. Der Ziel-Mittel-Zusammenhang lässt sich also nicht empirisch nachweisen.

Die didaktischen Implikationen werden in entscheidender Weise von den linguistischen Unterschieden zwischen dem Englischen und dem Deutschen beeinflusst. Das Kommunikative bilden nämlich Prinzipien, die im Englischen entstanden und auf das Deutsche übertragen worden sind, wobei aber das Deutsche im Vergleich zum Englischen aus typologischer Sicht die syntaktisch und morphologisch komplexere Sprache darstellt. Es lässt sich vermuten, dass eine umfangreichere linguistische – vor allem grammatische – Arbeit von den Schülern gefordert wird, um die gleichen fachlich-kommunikativen Ziele im Fach Deutsch zu erreichen. Ein Raum für didaktische Diskussionen wird im theoretischen Pädagogikum für angehende Deutschlehrer geleistet. In der fachdidaktischen Literatur werden sie nämlich vor denselben kommunikativen Ziel-Mittel-Zusammenhang gestellt, der sich anhand dieser Magisterarbeit nun nuancieren und kritisch diskutieren lässt. Die Magisterarbeit trägt also dazu bei, einen kritischeren Blick auf den kommunikativen Ansatz für Deutschlehrer zu ermöglichen. Weitere Forschung sollte vor allem auf eine Operationalisierung des kommunikativen Kompetenzbegriffes fokussieren, wobei auch empirisch zu erforschen ist, ob der kommunikative Ansatz tatsächlich den effektiveren Ansatz im Deutschunterricht darstellt.

7. Literatur

- Andersen, H.L. et al. (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*. Kopenhagen: Frydenlund.
- Andersen, H.L. (2017). Sprog. In Dolin, J. et al. (Red.), *Gymnasiepædagogik. En grundbog*, S. 590-601. Kopenhagen: Hans Reitzel.
- Askedal, J.O. (1996). Überlegungen zum Deutschen als sprachtypologischem „Mischtyp“. In Lang, E. et al. (Hrsg.), *Deutsch-typologisch*, S. 369-383. Berlin/New York: de Gruyter.
- Berns, M. (1990). *Contexts of competence: Social and cultural considerations in communicative language teaching*. New York: Plenum.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching And Testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J.C. & Schmidt, R.W. (Eds.), *Language and Communication*, S. 2-27. New York: Longman.
- Celce-Murcia, M. et al. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6(2), 5-35.
- Chalmers, A. (2013). *What Is This Thing Called Science?* 4. Ausgabe. Queensland: The University of Queensland Press.
- Chomsky, N. (1965/2014). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Cooper, H. & Hedges, L.V. (2009a). Research Synthesis as a Scientific Process. In Cooper, C., Hedges, L.V. & Valentine, J.C. (Eds.), *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis*, S. 3-16. 2. Ausgabe. New York: Russell Sage Foundation.
- Cooper, H. & Hedges, L.V. (2009b). Potentials and Limitations. In Cooper, C., Hedges, L.V. & Valentine, J.C. (Eds.), *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis*, S. 561-572. 2. Ausgabe. New York: Russell Sage Foundation.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In Doughty, C. & Williams, J. (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, S. 197-262. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating Form-Focused Instruction. *Language Learning* 51(1), 1-46.

- Ellis, R. (2002). The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. In Hinkel, E. & Fotos, S. (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, S. 17-34. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Fernández, S.S. (2009). At undervise i grammatik på de nye fremmedsprogstudier. Udfordringer og perspektiver. *Ny Forskning i Grammatik* 16, 91-110.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal* 81(3), 285-300.
- Foster-Cohen, S.H. (2001). Communicative Competence: Linguistic Aspects. In Wright, J.D. (Ed.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. 2. Ausgabe. Amsterdam: Elsevier, 2319-2323.
- Frstrup, D. (2015). Den kommunikative undervisning. In Andersen, H.L. et al. (Eds.), *Fremmedsprog i gymnasiet. Teori, praksis og udsyn*, S. 97-101. København: Samfundslitteratur.
- Hedevang, L. (2003). *Grammatikundervisning – hvorfor og hvordan?* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hinkel, E. & Fotos, S. (2002). From Theory to Practice: A Teacher's View. In Hinkel, E. & Fotos, S. (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, S. 1-11. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hymes, D.H. (1964). Introduction: Toward Ethnographies of Communication. *American Anthropologist* 66 (6:2), 1-34.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J.B. & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*, S. 269-293. Middlesex: Penguin Books.
- Jensen, V.B. & Strudsholm, E. (2009). Sproghistorie i *Almen Sprogforståelse (AP)* i gymnasiet. En bro til sprogstudier på universitetet? *Sprogforum* 47, 19-28.
- Keller, R. (2014). *Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache*. 4., unveränderte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Kirkebæk, M.J. & Hansen, P.B. (2015). Tasks. In Andersen, H.L. et al. (Eds.), *Fremmedsprog i gymnasiet. Teori, praksis og udsyn*, S. 141-156. København: Samfundslitteratur.
- Kordig, C.R. (1971). The Comparability of Scientific Theories. *Philosophy of Science* 38(4), 467-485.
- Koselleck, R. (2006). *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Kramersch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal* 90(2), 249-252.
- Kramersch, C. (2014). Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *The Modern Language Journal* 98(1), 296-311.
- Kuhn, T.S. (1962/2012). *The Structure of Scientific Revolutions*. 4. Ausgabe. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lemnitzer, L. & Zinsmeister, H. (2015). *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. 3. Auflage. Tübingen: Narr.
- Leung, C. (2005). Convivial communication: recontextualizing communicative competence. *International Journal of Applied Linguistics* 15(2), 119-144.
- Long, M.H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In de Bot, K. et al. (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, S. 39-52. Amsterdam: John Benjamins.
- Nassaji, H. & Fotos, S.S. (2010). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York: Routledge.
- Nielsen, P.J. (2010). Samstemmighed som syntagmedanner. Om begrebet kongruens. *NyS – Nydanske Sprogstudier* 38, 69-106.
- Nübling, D. (2010). Lässt sich ein Syntheseindex erstellen? Zur Problematisierung und Präzisierung eines (allzu) geläufigen Begriffs. In Bittner, D. & Gaeta, L. (Hrsg.), *Kodierungstechniken im Wandel: Das Zusammenspiel von Analytik und Synthese im Gegenwartsdeutschen*, S. 1-22. Berlin: de Gruyter.
- Nübling, D. et al. (2017). *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels*. 5. Auflage. Tübingen: Narr.
- Nunan, D. & Lamb, C. (2000). Managing the Learning Process. In Hall, D. (Ed.), *Innovation in English Language Teaching: A Reader*, S. 27-45. Florence: Routledge.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Ortega, L. (2011). SLA after the social turn. Where cognitivism and its alternatives stand. In Atkinson, D. (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*, S. 167-180. London/New York: Routledge.
- Ringbom, H. (2006). *Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Ronneberger-Sibold, E. (1993). 'Typological Conservatism' and Framing Constructions in German Morphosyntax. In Marle, J.v. (Hrsg.), *Historical Linguistics 1991. Papers from the 10th International Conference on Historical Linguistics, Amsterdam, 12-16 August 1991*, S. 295-314. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Ronneberger-Sibold, E. (2010). Der Numerus – das Genus – die Klammer. Die Entstehung der deutschen Nominalklammer im innergermanischen Sprachvergleich. In Dammel, A. et al. (Hrsg.), *Kontrastive Germanistische Linguistik*, Bd. 2, S. 719-748. Hildesheim/Zürich/New York: Olms.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Savignon, S.J. (1972). *Communicative competence: an experiment in foreign-language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Savignon, S.J. (2005). Communicative Language Teaching: Strategies and Goals. In Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, S. 635-651. New York/London: Routledge.
- Schwegler, A. (1990). *Analyticity and Syntheticity: A Diachronic Perspective with Special Reference to Romance Languages*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Segalowitz, N. (1976). Communicative competence and the non-fluent bilingual. *Canadian Journal of Behavioral Science* 8, 122-131.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher* 27(2), 4-13.
- Swain, M. & Deters, P. (2007). "New" Mainstream SLA Theory: Expanded and Enriched. *The Modern Language Journal* 91 (Focus Issue), 820-836.
- Swan, M. (1985a). A critical look at the Communicative Approach (1). *ELT Journal* 39(1), 2-12.
- Swan, M. (1985b). A critical look at the Communicative Approach (2). *ELT Journal* 39(2), 76-87.
- Syddansk Universitet (2019). *Studieordning for teoretisk pædagogikum 2019*. Link: <https://www.gl.org/loenogans/Nygymnasielaerer/paedagogikum/Sider/Hjem.aspx> Besucht am 6. April 2020.
- Sørensen, M.J. (2013). Skal grammatikken genopdages? En undersøgelse af tilgangen til grammatik i tyskundervisningen på stx. *Sprogforum* 56, 87-92.
- Undervisningsministeriet (2017a). *Læreplan Tysk fortsættersprog A – stx 2017*. Link: <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>. Besucht am 1. Februar 2020.

- Undervisningsministeriet (2017b). *Læreplan Tysk fortsætter B – stx 2017*. Link: <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>. Besucht am 1. Februar 2020.
- Undervisningsministeriet (2017c). *Læreplan Engelsk fortsættersprog A – stx 2017*. Link: <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>. Besucht am 1. Februar 2020.
- Undervisningsministeriet (2017d). *Læreplan Engelsk fortsættersprog B – stx 2017*. Link: <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>. Besucht am 1. Februar 2020.
- Van Ek, J. (1976). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Strasbourg: The Council of Europe.