

Kontroversen

Kontroverse Ideen und markante Persönlichkeiten prägen die Entwicklung einer Disziplin in bestimmten Phasen. Erst im Rückblick erschließt sich jedoch, in welcher Weise dieser Einfluss wirksam geblieben ist. Einmal pro Jahr bitten wir zwei Autoren darum, den Beitrag einer Idee, einer Theorie oder einer Person zur Fremdsprachendidaktik aus unterschiedlichen Perspektiven zu erörtern.

In dieser Ausgabe widmen sich Christoph Edelhoff und Richard Matthias Müller den Theorien zur „Kommunikativen Kompetenz“ in Verbindung mit den Arbeiten von Hans-Eberhard Piepho. Da es sich um durchaus persönlich gefärbte Stellungnahmen handelt, verzichten wir auf ein einheitliches Format.

Zugleich möchten wir Sie, unsere Leserinnen und Leser, anregen, mit den Autoren und dem Herausgeberteam sowie der aktiven Leserschaft, diese Beiträge in einem **FORUM** zu diskutieren. Schreiben Sie uns Ihre Einschätzung zur „Kommunikativen Kompetenz“ oder berichten Sie über praktische Erfahrungen, die auf diese Theorien zurückgehen. Wir freuen uns auf eine lebhaftige Debatte.

Controverses

Les domaines de recherche académique se forment et se définissent grâce aux débats, menés par des chercheurs et en lien avec leurs parcours et profils spécifiques. Toutefois, le bilan des effets et des impacts potentiels soll d'une idée ou d'une théorie ne peut qu'être dressé après un certain temps. Afin de saisir ces impacts, nous invitons de façon annuelle deux auteurs de mettre en perspective une théorie à potentiel fort pour le domaine de recherche en lien avec le travail d'un chercheur ou d'un enseignant, ayant fait couler beaucoup d'encre dans le passé.

Dans ce numéro, Christoph Edelhoff et Richard Matthias Müller discutent les théories, mises en avant par Hans-Eberhard Piepho entre autres concernant la « compétence communicative » et son importance pour le domaine de l'apprentissage des langues. Dans la mesure où nous invitons les auteurs à développer leur point de vue personnel, les contributions (de) « controverses » bénéficient d'une certaine liberté quant à la forme choisie par l'auteur.

De plus, nous invitons nos lectrices et lecteurs à participer au débat autour du sujet donné, afin de mieux saisir les effets que les théories autour de la « compétence communicative » ont pu avoir sur le terrain de l'enseignement des langues. A cette fin, un **FORUM** en ligne est mis à disposition.

Nous sommes curieux de connaître vos perspectives sur les hypothèses en lien avec la « compétence communicative ». N'hésitez pas à nous donner vos exemples et vos expériences en salle de classe, susceptibles d'illustrer l'un ou l'autre point de vue. Au plaisir de vous lire et de vous rencontrer dans le cadre de ce débat.

Controversies
Kontroversen

Controversias
Controverses

Controversies

Controversial ideas and idiosyncratic personalities shape the development of an academic discipline at a certain time. However, it only becomes clear in retrospect, in which way and to which extent these personalities and ideas have had an impact. Once a year we ask two authors to discuss the impact of a scholar, a teacher or a theory from different points of view.

In this issue Christoph Edelhoff and Richard Matthias Müller look at Hans-Eberhard Piepho's theories on "communicative competence" and their influence on our understanding of language learning. Since these statements may carry some personal overtones, we grant the authors a certain degree of freedom of form.

We would like to invite our readers to participate in the discussion of the impact of theories of "communicative competence" on foreign language education by contributing to an online [FORUM](#). Tell us what you think about Hans-Eberhard Piepho's hypotheses or relate an example from the classroom which supports or contradicts the ideas of "communicative competence". We are looking forward to a lively debate.

Controversias

Las áreas de investigación académica se forman y definen como tales gracias al debate que generan los investigadores a través de sus recorridos singulares y sus ideas controvertidas. Sin embargo, para reconocer la influencia que ha tenido la figura de un investigador o los efectos de sus teorías, es necesario que haya pasado el tiempo. Tal valoración sólo puede hacerse de forma retrospectiva. Precisamente con el objetivo de comprender esta influencia, anualmente solicitamos a dos autores que valoren desde distintas perspectivas el impacto que ha tenido la figura de un investigador, un profesor, una idea o una teoría en un área de investigación determinada.

En este número, Christoph Edelhoff y Richard Matthias Müller debaten las teorías sobre la "competencia comunicativa" de Hans-Eberhard Piepho entre otros y la influencia que han tenido en nuestra comprensión del aprendizaje lingüístico. Dado que los autores desarrollan libremente su punto de vista personal, sus contribuciones gozan también de cierto margen de libertad formal.

Por otra parte, querríamos invitar a nuestros lectores a que participen en este debate sobre el impacto de las teorías de la "competencia comunicativa" en la enseñanza de lenguas extranjeras a través de contribuciones en nuestro [FORO](#). Comente cuál es su opinión sobre las hipótesis de Hans-Eberhard Piepho o explique un ejemplo extraído de su experiencia docente que apoye o contradiga las teorías sobre la "competencia comunicativa". Sus contribuciones son indispensables para animar el debate y lograr que éste sea verdaderamente controvertido.

Controversies
Kontroversen

Controversias
Controverses

Inhalt / Contents

Gilles Breton, Giuliana Grego Bolli, Michaela Perlmann-Balme All different – all equal? Towards cross-language benchmarking using samples of oral production in French, German and Italian	5
Lothar Bredella Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens?	21
Sylvia Schulze Das Lehrwerk als bildprägende Instanz? Die Landesbilder von Großbritannien und den USA bei Schülerinnen und Schülern unter dem Einfluss des Lehrwerks	43
Jutta Rymarczyk Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund	60
Sabine Doff/Matthias Trautmann „Von außen Standards (...) am System angelegt, das letzten Endes nicht verändert wird ...“ Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch: eine Fallstudie	80
Wolfgang Mayer-Großkurth Teaching Intercultural Communicative Competence: Eine Unterrichtssequenz in der Oberstufe	99
Richard Dawton Teaching English through Sitcom: Yes, Minister	120
Richard Matthias Müller Kritischer Blick auf das Konzept des „kommunikativen Englischunterrichts“	141
Christoph Edelhoff Kommunikative Kompetenz revisited – Anmerkungen in einer überflüssigen Debatte	149

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-366100-5

aus Ausgabe 04 / 2010 ISBN 978-3-19-186100-1

2. Jahrgang, No 2, 2010

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv.
Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin
der Fall ist.

Kritischer Blick auf das Konzept des „kommunikativen Englischunterrichts“

Richard Matthias Müller

In den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts ruhte die Fremdsprachendidaktik für die Sekundarstufe I hauptsächlich auf Prinzipien. Es handelte sich um wenige, aber weitreichende Anweisungen zur Unterrichtsgestaltung, die die traditionelle Freiheit der bequemen Nutzung der Muttersprache, des Vokabel- und Grammatiklernens ablöste mit dem Anspruch auf allgemeine Gültigkeit und Unveränderlichkeit. Unter diesen Prinzipien stach die „Einsprachigkeit“, das heißt, die Verbannung der Muttersprache, hervor und wurde umso dogmatischer vorgeschrieben und verfochten, je mehr Missachtung in der Praxis zu befürchten war. Hinzu trat der Primat der Mündlichkeit, meist in der Form, dass den Schülern nichts in Schriftform vorgestellt werden solle, was sie nicht zuvor auditiv aufgefasst hatten. Für die Grammatik galt das Prinzip der Immanenz, d.h. sie wurde unter einem (bis heute) ungeklärten Begriff von „Struktur(en)“ in Texten, und nicht als grammatisches Regelsystem dargeboten (Müller 1975). Es folgte noch, nicht allgemein etabliert, das Prinzip der „Situativität“ (Ganzheitlichkeit). Die Prinzipien galten als selbst-evident, wurden aber, wenn angegriffen, durch suggestive Schlagworte wie „Natürlichkeit“ oder „Modernität“ und durch ausgewählte, hilfreich scheinende Theoreme der jeweils aktuellen Psychologie oder Linguistik gestützt.

Wie steht es heute mit der Theorie des Fremdsprachenunterrichts?

Trotz institutioneller Schwächung hat die Fremdsprachendidaktik sehr an theoretischem Selbstbewusstsein gewonnen. Von den neusprachlichen Philologien als selbstständige eigene Disziplin emanzipiert, widmet sie sich den Fragen ihrer Methoden als Wissenschaft und ihrer Rolle für die Praxis.

Allerdings ist ihr Aufbruch, zum Teil unter neuem Namen, mit dem Versprechen, in wissenschaftlicher Strenge der Faktorenkomplexion ihres Gegenstandes gerecht zu werden (beispielhaft: Königs 1983), ins – vorhersehbare – Stocken geraten. Doch der Impetus, die Leidenschaftlichkeit der jungen und älteren Forscher hat sich fortgesetzt – mehr oder weniger auf Kosten wissenschaftlicher Seriosität. Die legitime Freude an der Erfindung neuer Unterrichtsverfahren schlägt sich im Bereich der wissenschaftlichen Theorie weitgehend als Leichtfertigkeit nieder. Ob es um die „kommunikative“ oder die „interkulturelle“ Kompetenz geht, um die Projekt-, Task- und Prozessorientierung oder die „Lernerautonomie“ – meist glaubt man ohne die wissenschaftstypische Objektivierung, Überprüfungsgründlichkeit und Aufmerksamkeit auf voraussagbare Schwachstellen, aber auch ohne Angaben einschränkender Bedingungen für erwartete Erfolge auskommen zu können. Stattdessen: umfangreiche neue Begrifflichkeiten und terminologischer Bürokratismus, sowie herablassende Polemik gegen „Gestriges“, noch ehe die wesentlichen Prämissen des Neuen gesichert sind. Inzwischen werden schon offizielle Kernzielkataloge für das Fach Englisch veröffentlicht (Ministerium für Schule des Landes NRW 2004), die erkennbar von diesen neuesten Tendenzen inspiriert sind und schon im Herbst 2005 in NRW verbindlich gemacht wurden. Wie in den 60er Jahren scheint sich eine neue dogmatische Wagenburg zu schließen.

Kommunikative Kompetenz

Das erste, was man für den modernen Fremdsprachenunterricht aus den Kern-Richtlinien herauslesen kann, ist die Wesentlichkeit der „kommunikativen Kompetenz“. Nun gehört es zum Wesen des Fremdsprachenunterrichts, dass er, anders als das Erstsprachlernen, keine selbstverständliche genetische Unterstützung mehr vorfindet und dass

Controversies
Kontroversen

Controversias
Controverses

seine Schüler nur in einer frühen Phase und nur noch für kurze Zeit eine entwicklungspsychologische Disposition zum Sprachlernen mitbringen. Dem steht jedoch andererseits der dauerhafte Vorteil gegenüber, dass Schüler und Schülerinnen, anders als das Kleinkind, bereits „Welt“ kennen und auch eine fundamentale Vorstellung davon haben, „wie Sprache geht“. Der schulische Fremdsprachenunterricht kann sich folglich auf das konzentrieren, was dem Lernwilligen noch fehlt: das Fremde und Fehlerträchtige an der neuen Sprache. Er kann das leisten; aber er muss es auch, wenn er trotz seiner wenigen Wochenstunden Erfolg haben will. Dieser Kernbereich jeder Sprache besteht aus den spezifischen Regelungen, unter deren Kontrolle Sätze gebaut oder die „Inhalte“ von Wörtern mit ihren „Wortformen“ vereinigt werden. Der Begriff „Regelung“ (anderwärts auch „Regularität“ genannt) bedeutet hier und im Folgenden die arbiträre Gesetzmäßigkeit an einer bestimmten Systemstelle einer Sprache – zugleich aber auch den entsprechenden, vorläufig noch hypothetischen Gehirnmechanismus. Sie ist zu unterscheiden von der grammatischen oder lexikalischen „Regel“, dem Versuch der Beschreibung der Regelung. Ohne diese Unterscheidung kommt es, wie im Englischen bei *rule*, immer wieder zu vermeidbaren Missverständnissen. – Zu denken ist die Regelung nach dem Muster eines Bedingungssatzes, WENN X (Bedingungen a-n) DANN Y (Form, Struktur) (Müller 1980). Die verschiedenen Regelungen einer Fremdsprache haben eine für das Lernen unangenehme Eigenschaft: Sie können wirklich nur gelernt, nicht erfunden oder aus irgendwelchen Voraussetzungen abgeleitet werden.

Was man nicht ableiten kann, was aber zum Ableiten anderer Dinge unerlässlich ist (in diesem Falle zur Ableitung der zulässigen Sätze und Wörter einer bestimmten Sprache), kann man ein Axiom nennen. Die Sprachregelungen sind in diesem Sinne Axiome. Was in Ferdinand de Saussure „Cours de linguistique“ (1916) für die Koppelung von Wortinhalten und Wortformen herausgearbeitet wurde: dass diese Koppelung „arbiträr“ sei (= „willkürlich“, „beliebig“, „unvorhersehbar“), das gilt ebenso prinzipiell für die grammatischen Regelungen einer Sprache. Arbitrarität kann man am eindrucksvollsten onomasiologisch am Wortschatz demonstrieren, also an den Dingen, Gegenständen, Tatsachen, Vorstellungen, zu denen man als Lernender die zugehörigen Laut- oder Buchstabenketten sucht. Man kennt sie als Lernender ja nur erst in der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache. Die Dinge, Gegenstände, Tatsachen, Vorstellungen sagen einem von sich aus nicht, wie sie in der Sprache, die man erst noch lernen will, heißen. Man könnte versuchen, sie zu erraten, oder annehmen, dass sie der Muttersprache entsprechen. Aber das führt bei Fremdsprachen nicht weit, wie schon der Name sagt. Und woher könnte man wissen, ob man zufällig richtig geraten hat? Kurz: man muss es durch den Zusammenhang mit anderen Wörtern, die man schon kennt, also in Texten, versuchen herauszufinden, oder irgendwo nachschlagen (oder jemand belehrt einen). Und dann muss man es noch oft hören oder gesagt bekommen, bis es einem beim Sprechen oder Schreiben zuverlässig einfällt. Bei der Grammatik, also beim Bauen von Sätzen und Texten, ist es ebenso. Da können manche Regelungen zwar dieselben sein wie in der Muttersprache, aber ob es für eine bestimmte Regelung zutrifft, weiß man erst, wenn man sie gelernt hat.

Der Fremdsprachenunterricht muss also diese „arbiträren“ Regelungen auf vielerlei Weise vorführen und einprägen, und das heißt bis zu dem Punkt, dass sie im Lernenden gerade dann auftauchen und in Aktion treten, wenn er darauf beim Sprechen und Schreiben, Lesen und Verstehen angewiesen ist. Das ist zu schaffen, doch nicht ohne Mühe. Daher muss vor allem der Fremdsprachenunterricht dafür sorgen, dass den Lernenden die Lust am Lernen nicht vergeht.

Was hat es nun mit der „kommunikativen Kompetenz“ auf sich, dem Leitbegriff der heute weithin herrschenden Theorie der Fremdsprachendidaktik?

1974 hat H.-E Piepho ein folgenschweres Buch veröffentlicht mit dem Titel *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Der Titel lässt offen, welchem anderen Ziel dieses neue Ziel „übergeordnet“ sein soll. Aber wer das Buch gelesen und verstanden hat, weiß, dass es ausgerechnet das Arbiträre ist – das, was auch das „System“ einer Sprache genannt wird. Wie war ein solcher Missgriff

Controversies
Kontroversen

Controversias
Controverses

möglich? Wie konnte irgendetwas dem, was, wie dargelegt, unbedingt und vordringlich zu lernen ist (weil kein Lernender es schon besitzt oder erfinden kann) übergeordnet sein? Noch rätselhafter ist, dass das auch nach 30 Jahren noch gedruckt und geglaubt wird (Legutke & Schocker-v. Ditfurth, 2003: 1-40) und in den neuesten Richtlinien einen Platz einnimmt, als ob es sich von selbst verstünde.

Der 1974 noch ungeläufige, in Deutschland durch Jürgen Habermas bekannt gemachte Ausdruck „kommunikative Kompetenz“ wurde von H.-E. Piepho als die Fähigkeit verstanden, das arbiträre System einer Sprache für Zwecke zu nutzen, die dem Menschen wichtig sind: mit anderen Menschen zusammen ein Problem lösen, die Wahrheit sagen oder die Wahrheit verbergen, andere von etwas überzeugen, ihnen die neuesten Gerüchte erzählen, ihnen schmeicheln – und unzählig viele andere Zwecke, zu denen man eine Sprache verwenden kann. Zum Beispiel könnte jemand wollen, dass ein anderer, der ihn bei der Arbeit stört, das Zimmer verlässt. Dann kann er innerhalb der Regelungen des deutschen Systems sagen: „Hau ab“, oder „Du, ich hab schrecklich viel zu tun“. Oder auch (außerhalb des Systems, aber immerhin noch verständlich): „Nicht können du sein hier.“ Er könnte aber auch beschließen, dem Begriffsstutzigen eine schlimme Geschichte zu erzählen, aus der hervorgeht, was mal einem anderen passiert ist, der auch so begriffsstutzig war wie er. Alle diese möglichen Sätze oder Texte können den gewünschten Erfolg haben – oder auch nicht. Niemand kann für den Erfolg einer Sprachhandlung garantieren. Diese Unsicherheit ist aber typisch für das, was Piepho „kommunikative Kompetenz“ nannte (ohne zu berücksichtigen, dass seine Gewährsleute, etwa Habermas oder Wunderlich, Sprache unbedingt als Muttersprache verstanden und mit dem Lehren von Fremdsprachen nichts im Sinn hatten). Das arbiträre System, das Piepho und seinen Mitstreitern als weniger wichtig für den Fremdsprachenunterricht galt und gilt, ist von entsprechenden Unsicherheiten frei. Zwar kann auch das arbiträre System nicht den praktischen Erfolg der durch seine Regelungen kontrollierten Äußerungen garantieren – das kann, wie gesagt, nichts und niemand –, wohl aber, dass man Englisch oder Französisch spricht und sich also nicht schon wegen mangelnder Sprachbeherrschung disqualifiziert. Der Mann, der nicht länger in seinem Zimmer gestört werden will, könnte natürlich auch, wenn er sich dazu stark genug fühlt, aufstehen und den anderen vor die Tür setzen (was ebenfalls schief gehen kann, wenn er dessen Körperkraft unterschätzt hat). Aber an dieser Muskel-Option der „Handlungsfähigkeit“ (wie die kommunikative Kompetenz auch genannt wird) sehen die fremdsprachdidaktischen Vertreter der kommunikativen Kompetenz lieber vorbei. Sie steht jedoch unbezweifelbar im selben pragmatischen Kontext wie die sprachlichen Optionen, erfüllt genau deren „Funktion“ und enthüllt die kommunikative Kompetenz, das angeblich übergeordnete Ziel des Fremdsprachenunterrichts, zwar als handlungs-, aber nicht als notwendig sprach-orientiert. (Haustiere und Menschen kommunizieren ständig ohne eine gemeinsame Sprache mit arbiträren Regelungen). Eine Zeitlang mochten die Fremdsprachendidaktiker glauben, dass sie sich bei der „kommunikativen Kompetenz“ auf die Linguisten stützen könnten, die es in den siebziger Jahren tatsächlich leid waren, sich wie Chomsky strikt an das System der Sprache zu halten, und lieber untersuchen wollten, ob nicht auch in der Anwendung des Systems („Performanz“) noch Gesetzmäßigkeiten walten, die man der Sprachkompetenz zuschlagen könnte. Dabei übersahen sie, dass sie eine Grenze überschritten, jenseits derer noch vieles Interessante zu entdecken war, aber nichts, was zur Sprache im System- und Kompetenzsinne gehört. Hinter dieser Grenze hört nämlich das Reich der Arbitrarität auf, und was als „kommunikative Funktionen“ der Sprache bekannt wurde, erwies sich als ein nicht systematisierbares (als unendliches auch nicht lernbares) „Meer“ an Möglichkeiten, mit der Sprache zu „handeln“. Der Traum, auf dieser Basis eine neue, adäquatere Beschreibung von Sprachen zu Wege zu bringen, war schnell ausgeträumt. Denn der ganze Bereich, der hauptsächlich in der Fremdsprachendidaktik „kommunikative Kompetenz“ hieß und heißt, ist ein Konglomerat von Handlungsstrategien, die sich jeder Mensch beliebig ausdenken und mit denen er weltklug versuchen kann, sich in der Welt durchzusetzen. Mit diesem Konglomerat tritt jede Sprache zwar in eine symbiotische Verbindung, „systematisch“

Controversies
Kontroversen

Controversias
Controverses

aber nur auf einem eng begrenzten Sondergebiet. Dieses Sondergebiet ist freilich linguistisch (und auch fremdsprachendidaktisch) meist vernachlässigt worden, hatte aber tatsächlich immer schon zum arbiträren Sprachsystem gehört. (Davon weiter unten, Stichwort: „kommunikative Idiome“).

Benötigt nun ein Zehnjähriger den Fremdsprachenunterricht und eine Fremdsprachenlehrkraft, um in den Besitz dieser Situations- und Handlungsfunktionen (oder Sprecherabsichten) zu kommen? Keineswegs. Denn gleichgültig, ob sie ihm einfach als Mensch zugewachsen sind oder ob er sie sich ausgedacht oder von anderen übernommen hat, er besitzt sie bei Unterrichtsbeginn in solch selbstverständlicher Fülle, dass der Unterricht noch lange nur einen Bruchteil nutzen kann. Wie könnte der Schüler auch sonst zur selben Zeit so flüssig seine Muttersprache sprechen? Deren Regulationssystem koexistiert bei ihm ja schon seit Jahren mit seinen Wünschen und Absichten in der „Welt“, in die er hineingeboren wurde, und also auch mit den „Strategien“, die er entdeckt oder entwickelt hat, um mit ihr zurechtzukommen. Also braucht der Fremdsprachenunterricht nicht mehr (aber auch nicht weniger!) zu erbringen als die prompte Verfügbarkeit der fremden arbiträren Regelungen – Verfügbarkeit in allen Situationen, in die sie passen und die sprachlich zu bewältigen die Lerner muttersprachlich längst gewöhnt sind. Für ein übergeordnetes Ziel ist da kein Platz und die Erfindung einer „kommunikativen Kompetenz“ überflüssig. Was von der kommunikativen Kompetenz lernnotwendig ist, fiel wie gesagt, schon immer in die Sprachsystem-Kompetenz („kommunikative Idiome“). Im Übrigen aber stellt sie eine Unterabteilung universaler „Lebensklugheit“ dar, die unter dem Empfängeraspekt von der „Hermeneutik“ und unter dem Senderaspekt von der „Rhetorik“ behandelt wird.

Nach dem Zweiten Weltkrieg hatte der Fremdsprachenunterricht – bis zu Piephos kommunikativer Wende – die Fremdsprache als *skill* verstanden und gelehrt. *Skill* verlangte Übereinstimmung mit den Regelungen des Systems in der Anwendung. Das wurde nicht immer erreicht, aber es war das Ziel. (Oder glaubt man im Ernst, Methodiker wie Aronstein, Palmer, Lado oder Gutschow hätten etwas anderes angestrebt, als dass ihre Schüler die Fremdsprache tatsächlich gebrauchen lernten?) Erst die „kommunikative“ Polemik gegen ihre Vorgänger erfand die bloße „System-Unterrichtung“ als Spottlernziel, um sich vorteilhaft von ihr abheben und die Forderung nach Übereinstimmung mit den Systemregelungen herunterspielen zu können. Wenn es aber auf die Verfügung über die Regelungen nicht so sehr ankam als darauf, dass die Schüler gemäß „übergeordnetem“ Ziel eine passende Absicht beim Sprechen haben sollten (was aber, wenn sie in einer realen Sprechsituation standen oder eine fiktive ernst nahmen, selbstverständlich war und gar keine Leistung) – woran sollte man dann Lernleistung und -fortschritt künftig ablesen? Piephos Antwort: Am kommunikativen Erfolg! Im Idealfall sollte der Beurteilende (die Lehrkraft) feststellen, ob der Schüler unabhängig vom Erfüllen der Regelungen sprachlich erfolgreich „gehandelt“ habe. Da das aber, im Vollsinn genommen, über den sprachlichen Horizont hinausführt, weil der Hörer ja vielleicht unaufmerksam war oder der Schüler deshalb erfolglos geblieben ist, weil der Angesprochene zwar sprachlich reagierte, aber seine Antwort vom Schüler falsch interpretiert wurde, musste es wohl ausreichen, wenn der Beurteilende entschied, dass der Schüler / die Schülerin jedenfalls alles Nötige getan habe, um sich „verständlich“ zu machen. Es war dann Piephos dubioser Geniestreich, die unter diesem bloßen Verständlichkeitskriterium steigende Zahl sprachlicher Fehler durch eine imposant klingende Zieländerung (eben „kommunikative Kompetenz“) aus dem didaktischen Blickfeld zu entfernen. Diese Abkoppelung der Schülerleistung von der Erfüllung sprachlicher Regelungen ist jedoch abschüssiges Gelände. Denn in bestimmten Situationen ist die Erfüllung einer bestimmten sprachlichen Regelung fürs notdürftige Verstehen vielleicht nicht nötig, weil die Umstände schon das meiste erklären; in anderen aber, etwa am Telefon, führt dieser Fehler möglicherweise zu einem Missverständnis, weil da die Situation weniger Information beisteuert. Handelt es sich dann um einen anzurechnenden „Fehler“ des sprechenden Schülers? Soll er die Regelung erst beherrschen, wenn ihre Notwendigkeit (am Telefon) auftaucht? Oder soll er vielleicht immer sogleich zweierlei

Controversies
Kontroversen

Controversias
Controverses

lernen: wann er die Regelung ruhig vernachlässigen kann und wann nicht? Kann das didaktisch einen Sinn ergeben? (Müller 1977: 63-77). Und wie steht es mit den künftigen Englischlehrern unter den Schülern, die man ja noch nicht erkennen kann: Wie sollen die auf die Idee kommen, sich um Korrektheit zu bemühen, wenn im Unterricht Verständlichkeit reicht? Dabei hätte Korrektheit das Problem der Verständlichkeit erst gar nicht entstehen lassen!

Mit dieser seit den 70er Jahren publizierten wissenschaftlichen Kritik an der „Kommunikativen Kompetenz“ (Müller 2007: 115-140) in Theorie und Praxis stehe ich nicht mehr ganz allein. O’Neill (1999) hat, *commonsense*- und erfahrunginspiert, mit fünf Hauptaussagen mit dieser Schule überzeugend abgerechnet. Lee (2006) geht behutsamer wissenschaftlich-empirisch in diese Richtung. Butzkamm & Caldwell (2009, Ch. 3) liegen argumentativ völlig auf meiner Linie.

Der ganze Irrweg hat freilich auch etwas Gutes gebracht. Man entdeckte, während man ihn verfolgte, linguistisch wie didaktisch den erwähnten Sonderbereich der kommunikativen Idiome, der vorgefertigten Einheiten, die nicht oder kaum mehr der Generierung/Kodierung durch das System bedürfen:

How do you do (Antwort: *How do you do*), als Bestandteil des englischen Vorstellungsrituals mit Handschlag – *Nice to meet you* = „Freue mich, Sie kennen zu lernen“ – *Well* = „Nun/Also“, als Redeeinleitungs- und Verzögerungsfloskel – *I see* = „Verstehe“, „Aha“ – *All in a day’s work* = „Nicht der Rede wert“, als höfliche Zurückweisung eines Danks für einen Dienst, den man jemandem geleistet hat – *Let’s call it a day* = „Schluss für heute!“ – *Would you do me a favour?* = „Ich hätte da eine Bitte.“ – *Oh come on!* = „Komm, komm! (das ist doch nicht dein Ernst)“. Und so weiter.

Hier – und nur hier – bildet die kommunikative Kompetenz (wenn man an dem Begriff festhalten will) einen Teil des Sprachsystems und damit einen Teil des im Unterricht zu Lernenden. Dagegen glaubte Piepho – aber keineswegs nur er – im Ernst, die Schüler müssten im Fremdsprachenunterricht außer der Fremdsprache nicht nur lernen, Wünsche und Absichten zu haben, sondern diese auch noch jedes Mal erkennen und benennen können. Das sollte wenigstens heute, verspätet, als Irrtum gesehen und als überflüssiger Ballast aufgegeben werden.

Hiernach wären noch andere Tendenzen kritisch zu beleuchten, die sich ebenfalls an den Piephoschen Zielkern angelagert und unter dem Banner der Modernität vereinigt haben, so dass durchaus von einer komplexen neuen Methode zu sprechen angebracht ist. Dazu gehört die Prozessorientierung, die prinzipielle Resignation im Bereich der Aussprache und der Ausspracheschrift, sowie die Aufgaben-Orientierung (mit der Projekt-Orientierung als fließender Erweiterung), die, wenn sie nicht zum unbeweglichen Prinzip erstarrt, allerdings Unterstützung verdient.

Trotz aller Kritik soll hier nicht der Eindruck erweckt werden, dass alle Probleme der Fremdsprachendidaktik gelöst wären, wenn sie sich von der Piepho-Linie verabschiedete. Die hier angebrachte Kritik richtet sich hauptsächlich auf die Irrtümer des theoretischen Überbaus, der, wenn keine Besinnung eintritt, mit seiner Zielmanipulation „Weg-von-der-Korrektheit“ und seiner naiven Polemik gegen das „Gestrige“ die Fremdsprachenlehrerausbildung für eine Reihe von Jahren dogmatisch bestimmen wird. Hingegen können viele Verfahrensvorschläge der Piepho-Schule unter den verschiedensten Bedingungen vorurteilslos erprobt und mit kritischem Kommentar möglicherweise in den dauerhaften Schatz des Fremdsprachenunterrichts aufgenommen werden. Was man getrost die Piepho-Methode nennen kann, sollte sich eben wie jede andere Methode im Wettbewerb um die Erreichung des Ziels „Sprachbeherrschung“ bewähren. Das ist jedoch erst möglich, wenn das Ziel des Fremdsprachenunterrichts, die Verfügung über die Systemregelungen, allseits anerkannt ist und nicht mehr wie bei Piepho zugunsten seiner Methode manipuliert wird. Als Konkurrenz zur Piephoschen Methode ist (oder wäre) eine undogmatische, an den jeweiligen Schüler- und Lehrer(!)fähigkeiten orientierte, abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung zu sehen, mit festem Blick auf das Ziel „Sprachbeherrschung“. Die Blaupause dafür liefern Butzkamm (2007) vor allem in den Kapiteln 5 und 6, und Butzkamm & Caldwell (2009, Ch. 3). Nach

Controversies
Kontroversen

Controversias
Controverses

Bedingungsprüfung wären auch Rudolf Nissens ausgefeilte Anweisungen zum „Unterrichtsgespräch“ ins Repertoire aufzunehmen (Nissen 1998), nicht aber sein „System-Trauma“ (Müller 2007, 211-214).

Am besten wäre es, wenn die Fremdsprachendidaktik die „kommunikative Kompetenz“ einfach wieder vergäße, so wie ab 1905 die Physik völlig ohne den „Äther“ auskommen konnte. Solange ein solch wichtig klingender Terminus in der Fachatmosphäre herumschwirrt, verführt er dazu, auch nach Beschäftigung für ihn zu suchen.

Danach wäre das heikle Gebiet der unterrichtspraktischen Korrektheitskontrolle bei Grammatik, Lexik, Aussprache und Orthographie einfühlsam pädagogisch aufzuarbeiten. Auch müsste sich die traditionelle, mehr sprachsystem-orientierte Konkurrenz der Piephoschule immer wieder fragen, ob sie beim Ziel „Sprachbeherrschung“ den Aspekt „Verfügbarkeit der Sprachregelungen in konkreten Situationen“ wirklich ernst genug nimmt – nicht nur bei den begabtesten Schülern und Schülerinnen.

Die gegenwärtigen behördlichen Festlegungen sind hierbei keineswegs hilfreich, da sie sich so sehr auf die Propagierung der Fehlwege der Piephoschule verlegt haben.

Freilich wird diese amtliche Ausrichtung, ungeachtet ihrer erklärten Verbindlichkeit, in der Mühle der Lehrwerke und Schulkonferenzen vor den vorhersehbarsten negativen Konsequenzen bewahrt und auf ein mehr oder weniger fades Kompromissprogramm zurückgeschnitten werden. Dieses Programm wird sich unter vagen Hinweisen auf gesellschaftlichen Wandel verfestigen, das heißt, sich als rekursiv selbsttragende Konstruktion eine Zeitlang halten, bis die Grundirrtümer, die aus der Luft gegriffenen Axiome ihr stilles Zerstörungswerk beginnen und die Impulse der Avantgarde über den „Mühen der Ebene“ und der prometheisch selbstgeschaffenen Überforderung aller Beteiligten erlahmen. Alte und neue Generationen zynischer Praktiker werden danach „die Wissenschaft“ und ihre politischen Handlanger wieder einmal verfluchen, und in der nächsten Generation wird das Ganze (und mehr als das Falsche und Entbehrliche daran!) auf den Schrotthaufen der Geschichte geworfen. Wenn nicht ein grundsätzliches Umdenken in der Theorie des Fremdsprachenunterrichts erfolgt, wird es ohne erkennbaren Effektivitätsfortschritt bei der mehr oder weniger zyklischen Wiederkehr antagonistischer Positionen bleiben (Müller 2007: 65-67, 17-29, 141-152).

Dr. Richard Matthias Müller,
Professor für Englische Sprache und ihre Didaktik,
RWTH Aachen
D-52074 Aachen
Muffeter Weg 18
Tel 0241 94751
Tel 02472 6049

E-Mail: r.m.mueller@t-online.de
www.richardmatthiasmueller.de

Zum **FORUM** gelangen Sie hier. Wir freuen uns auf eine lebhafte Debatte.

We would like to invite our readers to participate in the discussion by contributing to an online **FORUM**. We are looking forward to a lively debate.

Nous invitons nos lectrices et lecteurs à participer au débat autour du sujet donné. Un **FORUM** en ligne est mis à disposition. Au plaisir de vous lire et de vous rencontrer dans le cadre de ce débat.

Controversies
Kontroversen

Controversias
Controverses

Bibliographie

- Butzkamm, W. (1977). „Wider eine statische Konzeption der Bedeutung“. In: *Zielsprache Französisch* 2, 72-75.
- Butzkamm, W. (2007). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Franke (2. verb. Aufl.).
- Butzkamm, W. & Caldwell, J.A.W. (2009). *The Bilingual Reform*. Tübingen: Narr.
- Ministerium für Schule des Landes NRW (Hrsg.) (2004). *Kernlehrplan – Schule in NRW, Nr. 3205: Sekundarstufe I. Hauptschule. Englisch*. Frechen: Ritterbach.
- Königs, F.G. (1983). *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht: Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Lee, Jo-An (2006). „Towards Respecification of Communicative Competence: Condition of L2 Instruction or its Objective?“ In: *Applied Linguistics* 27 (3), 349-376.
- Legutke, M. K. & Schocker-v.Ditfurth, M. (2003). „Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Bilanz und Perspektiven. Eine Einführung“. In: Legutke, M.K. & Schocker-von Ditfurth, M. (Hrsg.) (2003), *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn: Festschrift für Christoph Edelhoff*. Tübingen: Narr. 1-40.
- Müller, R.M. (1975). „Grammatische Strukturen in Lehrwerken des Englischen“. In: Heuer, H. & Müller, R.M. (Hrsg.) *Lehrwerkkritik* 2. Dortmund: Lensing, 57-95.
- Müller, R. M. (1977). „Kommunikative Kompetenz und Arbitrarität“. In: *Linguistik und Didaktik*, 63-77.
- Müller, R. M. (1980). „Probleme der grammatischen Regel“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 115-132.
- Müller, R. M. (2007). *Wissenschaft und Commonsense: Einführung in die Fremdsprachendidaktik und Aufsätze 1970-2004*. Bern: Peter Lang.
- Nissen, R. (1998). „Lerngespräche“. In: Timm, J.P. (Hrsg.). *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 158-167.
- O'Neill, R. (1999). „Teaching method with lasting appeal has failed to deliver“. In: *Guardian Unlimited, The Guardian Review, Wednesday July 14*. www.education.guardian.co.uk/search/article/0.5606.3933530.00.html (Zugriff am 25.9.2003).
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickenhofen: Frankonius.
- Piepho, H.-E (2003). „Von der Übungs- und Aufgabentypologie zur Szenariendidaktik – es hat sich etwas entwickelt“. In: Legutke, M. K. & Schocker von Ditfurth, M. (Hrsg.). *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn: Festschrift für Christoph Edelhoff*. Tübingen: Narr.

Controversias

Controversies

Controverses

Kontroversen

Inhalt / Contents

Gilles Breton, Giuliana Grego Bolli, Michaela Perlmann-Balme All different – all equal? Towards cross-language benchmarking using samples of oral production in French, German and Italian	5
Lothar Bredella Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens?	21
Sylvia Schulze Das Lehrwerk als bildprägende Instanz? Die Landesbilder von Großbritannien und den USA bei Schülerinnen und Schülern unter dem Einfluss des Lehrwerks	43
Jutta Rymarczyk Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund	60
Sabine Doff/Matthias Trautmann „Von außen Standards (...) am System angelegt, das letzten Endes nicht verändert wird ...“ Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch: eine Fallstudie	80
Wolfgang Mayer-Großkurth Teaching Intercultural Communicative Competence: Eine Unterrichtssequenz in der Oberstufe	99
Richard Dawton Teaching English through Sitcom: Yes, Minister	120
Richard Matthias Müller Kritischer Blick auf das Konzept des „kommunikativen Englischunterrichts“	141
Christoph Edelhoff Kommunikative Kompetenz revisited – Anmerkungen in einer überflüssigen Debatte	149

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-376100-2

aus Ausgabe 04 / 2010 ISBN 978-3-19-186100-1

2. Jahrgang, No 2, 2010

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv.
Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin
der Fall ist.

Kommunikative Kompetenz revisited – Anmerkungen in einer überflüssigen Debatte

Christoph Edelhoff

Was mag das Ziel von Fachartikeln in einer Online-Zeitschrift unter dem Rubrum „Kontroverses“ sein? Als geübter oder auch unbefangener Zeitschriftenleser wie als eher flüchtiger Internetsurfer auf der Suche mit einem einschlägigen *catchword* dürfte man Ausführungen zu einer aktuellen Debatte, zur Diskussion eines brennenden Problems, zur Einschätzung eines wissenschaftlichen Diskurses erwarten. Handelt es sich um ein neues Thema oder wird ein bekanntes Thema unter neue Fragen gestellt? Gibt es Neues zu wissen, bisher nicht Beachtetes zur Kenntnis zu nehmen, oder zieht eine neue Sicht der Dinge alternative Deutungen nach sich?

Piepho 1974: Kommunikative Kompetenz und Piepho-Rezeption

Im vorliegenden Fall, der vermeintlichen Kontroverse zur Kommunikativen Kompetenz, ist von alledem nichts aufzuspüren. Hans-Eberhard Piephos Buch zum Thema aus dem Jahr 1974 leitete eine Epoche der grundlegenden Neuorientierung ein und rief anfangs durchaus den Widerspruch meist konservativer Fachdidaktiker hervor. Im denkwürdigen Giessener Fachdidaktikerkongress von 1976 wurde gestritten (Christ, Piepho 1977; Hüllen 1977, 1981) – aber nur ein bisschen, denn so richtig streitet man sich in unserer Branche nicht. Man ließ links liegen, im wahren Wortsinn. Inzwischen ist der Piepho'sche Ansatz Teil der Standards in der Theoriebildung und eines auf sprachlich-interkulturelle Bildung und *language use* gerichteten praktischen didaktischen Konzeptes, das europaweit wirksam geworden ist (Legutke & Schocker-von Ditfurth 2003). Michael Legutke, Nachfolger Piephos auf dem Giessener Lehrstuhl, nennt es eine nach wie vor wirksame „fremdsprachendidaktische Vision“ (Legutke 2008).

Als Hans-Eberhard Piepho seine Schrift veröffentlichte, zunächst in Auszügen im Düsseldorfer Pädagogischen Institut, dann in einem wenig bekannten Fachverlag – abseits des *Mainstream* der veröffentlichten Fachmeinung war Kommunikative Kompetenz noch ein Reizwort. Andernorts war der Begriff längst etabliert, löste aber im zeitgeistigen Klima der sich emanzipierenden (westlichen) deutschen Republik, die in allen Lebens-, Politik- und Kulturbereichen gerade erst die patriarchalische Adenauerrepublik zu überwinden sich anschickte, ein kleines Erdbeben aus. Der an *Beda Venerabilis*, Milton, Shakespeare und dem englischen Roman des 19. Jahrhunderts gebildete Gymnasiallehrer, der schon wie sein eigener Englischlehrer die englische Schulgrammatik zunächst in der Schule und dann vom Referendariat an über etliche Jahre in der eigenen Schulpraxis in ihren Grundkapiteln erlernt und gründlich vermittelt hatte, war von klassischer Linguistik allenfalls gestreift und von pragmatischer Linguistik nicht berührt worden. Er erschrak. *Grammar-Translation* war zwar nicht mehr unbestritten, aber im Alltag des selektiven Sekundarschulwesens – in dem man ohne weiteres sitzen bleiben, absteigen oder in die jeweils niedrigere Schulform versetzt werden konnte – hatte die „direkte“ Methode der Moderne kaum eine Chance. Viele seiner Schüler waren gescheitert, denn Englisch hatte schon Ende der 50er Jahre die selektive Rolle des Lateinischen im Gymnasium übernommen (Roeder 1974).

Jetzt sollte auf einmal die Forderung gelten: Eine moderne Schule für die Demokratie (Willy Brandt: „Mehr Demokratie wagen!“) – was man heute international „zivilgesellschaftliche Entwicklung“ nennt – muss auch im Unterricht der modernen Sprachen, und dazu noch Englisch als Weltsprache, zu allererst auf den konkreten Gebrauch abzielen. Und das durch den Gebrauch: *Learning by Doing!* Sprachanalyse, Sprachbeschreibung, Sprachkonstruktion und damit verbundene Sprachrichtigkeit nach sprachsystematischen

Controversies
Kontroversen

Controversias
Controverses

Kriterien scheinen auf einmal in der Prioritätenliste nach hinten zu rücken. Im Vordergrund steht nicht mehr *grammatical accuracy* sondern *acceptability, fluency, pragmatic and cultural adequacy* (Schröder). In einem Europa, in dem die Nachbarnationen wie die Niederländer oder Skandinavier in der internationalen Begegnung zwanglos Englisch sprechen – allerdings selten *if*-Sätze, Gerundien und Partizipien oder andere Kapitel der deutschen englischen Schulgrammatik erklären können – , zählt VERSTEHEN und VERSTÄNDIGUNG, wie die Festschrift für Hans-Eberhard Piepho zum 60. Geburtstag im Jahre 1989 bezeichnender Weise hieß (Candlin & Edelhoff 1989), zählt Sprachkönnen und nicht abstraktes Sprachwissen.

Ganze Generationen erleben den Widerspruch: Man paukt für Englisch: Vokabeln in unverbundenen Listen nach dem chronologischen Vorkommen in Lehrwerkslektionen (anstatt situationsbezogen und in semantischen Bezügen), Grammatikregeln gemäß einer so genannten linguistischen Progression, die weder lernpsychologisch noch nach den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung legitimiert sind (Butzkamm 2004, Bleyhl 2005), landeskundliche und pseudoliterarische Inhalte, die sich am Englandbild des 19. Jahrhunderts (*Westminster, the Mother of Parliaments; Robin Hood and Maid Marian*) ausrichten, natürlich vom Bild des „perfiden Albion“ geläutert und zugeschnitten sind auf die Westintegration der Bundesrepublik Deutschland.

Kommunikative Kompetenz, Englisch für alle

Inzwischen ist Englisch längst eine Sprache für jedermann geworden, nicht mehr nur für die politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Eliten. In der westdeutschen Republik hieß das seit den 1970er Jahren: nicht nur Realschüler und Gymnasiasten werden an die Fremdsprache herangeführt. Auch Hauptschüler, die immerhin fast 40% der Schülerpopulation stellten, sollten Englisch als modernes Kommunikationsmedium erlernen. Als Muster galt dafür ein „volksschulgemäßer“ bzw. „hauptschulgemäßer“ Unterricht, der diese große Gruppe der weniger Begabten des Volkes nicht überforderte, aber doch an das Bildungsideal einer „Höheren Bildung“ gebunden war (Gutschow 1964, 1967). Es wird noch aufzuarbeiten sein, wie dieser „Volksschulunterricht“ weithin mit einer falsch verstandenen didaktischen Reduzierung gymnasialer Fremdsprachenziele einher ging – die noch immer, wenn auch versteckter, Elemente des klassischen Lateinunterrichts transportierte. Bis heute kommt kein Schüler, auch in der Hauptschule nicht, an der abstrakten Behandlung von *The Present Perfect vs. The Past Tense, shall-will-Future vs going-to-Formen, Partizipien, Gerundien, some und any, if-Sätzen, dem Passiv und indirekter Rede* et al. vorbei. Fatal ist daran bis heute, dass die (manchmal klammheimliche) Dominanz einer formalen schulgrammatischen Systematik dem Fehlschluss unterliegt, dass Wissen über und von der Sprache zu Sprachkönnen führt. Mit den Befunden der DESI-Studie (Schröder, Harsch & Nold 2006; Schröder 2007b) und – bestätigend - der nachfolgenden Untersuchung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Köller et al. 2010) ist zum ersten Mal in *large scale research* klar geworden, dass ein solcher Unterricht, der Sprachmittel zwar ständig kategorial beschreibt, erörtert, katalogisiert und in *Abstracta* abfragt, aber nicht primär zum Gebrauch verfügbar macht, zu unakzeptablen Ergebnissen führt.

Kommunikative Kompetenz im europäischen curricularen Zusammenhang

Eine interessante Parallele ist derzeit in den Erfolgen kommunikativen Unterrichts in den mittel- und osteuropäischen Ländern zu beobachten, die – oftmals von der traditionellen klassischen Philologie der Neuen Sprachen tief geprägt¹ – viel radikaler mit diesen traditionellen Zugängen zu den modernen Fremdsprachen gebrochen haben und die nach der politischen Wende zugänglichen, jahrzehntelang entwickelten und erprobten Curriculumkonzepte des Europarats im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER, *Common European Framework*; vgl. Europarat 2001 (1996); Council of Europe 2001 (1996)) im Fremdsprachenunterricht ihrer Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildung

¹ Als Beispiel kann hier Polen angeführt werden, wo dieser Prozess international auch schon vor der politischen Wende in der Zeitschrift „Glottodidactica“ verfolgt werden kann, die seit 1966 vom Institut für Angewandte Linguistik der Adam Mickiewicz Universität Poznan herausgegeben wird.

realisiert haben. Kommunikative Kompetenz steht in dieser epochalen Entwicklung als Metapher für die konkrete Motivation und die Befähigung zu realen Kontakten in und mit modernen Fremdsprachen, wie sie in Deutschland mit dem wachsenden Europa in konkreten Begegnungen, den verzweigten Schul- und Städtepartnerschaften, dem das Alltagsleben größerer Bevölkerungskreise erfassenden Kultur- und Studienaustausch, der Internationalisierung der Wirtschaftsbeziehungen, der weltweiten Kontakte in der so genannten Globalisierung entstanden, systematisch gefördert und gelebt werden (Schröder 2007a).

In der üblichen Vereinnahmung von neuen Ansätzen in die fachdidaktische Szene ist Kommunikative Kompetenz freilich oftmals nur als neue „Methode“ gehandelt worden. Gegner nutzten das Kürzel „KoKo“, um „KoKo ist Kiki“ zu rufen. Haltet den unwissenschaftlichen Dieb, der Habermas fälschlich zitiert und die britische pragmatische Linguistik unzulässigerweise mit dem Tiefgang deutschen Denkens zu verbinden sucht. Kommunikative Kompetenz als der „herrschaftsfreie Diskurs“ in der Habermas'schen Philosophie ist ohnehin Teil einer gesellschaftlichen Utopie, die im Alltag der Geschäfte nichts zu suchen hat (Bredella 2008). Im eher gewöhnlichen Souterrain, abseits der seriösen Wissenschaftsszene, war dann abschätzig von „Würstchenbuden-Englisch“ die Rede, wie es nach dem Gutachten von Werner Hüllen zu den hessischen Rahmenrichtlinien Neue Sprachen (1980) für den konservativen Hessischen Elterverein hieß – eine mündlich überlieferte Behauptung, die sich nicht wissenschaftlich belegen lässt.²

Essentials des kommunikativen Ansatzes

Versucht man gut 35 Jahre nach der Erstveröffentlichung der programmatischen Schrift von Hans-Eberhard Piepho, die Essentials zu benennen, die bis heute richtungweisend und nachhaltig wirken, so ist auf den gesellschaftlichen und schulpädagogischen Zusammenhang der Bildungs- und Schulentwicklung im internationalen (namentlich europäischen Zusammenhang) zu verweisen. Standen in den 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts bei der Forderung eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts noch die fachinternen Positionen im Vordergrund, so verband sich die Diskussion in den nächsten Dekaden mit zwei elementaren internationalen Reformansätzen: der Qualitätsdebatte und der Entwicklung des Europäischen Referenzrahmens und den sich daraus speisenden Bildungsstandards im deutschen Schulwesen auf nationaler und länderspezifischer Ebene (Hallet & Müller-Hartmann 2006).

Zur Qualitätsentwicklung

Die Zielsetzung einer zu steigernden Qualität des Schulwesens (vgl. zu TIMSS 3, 2000; zu PISA 2001: Baumert 2001) verlangte die Entwicklung von Indikatoren auch für den fremdsprachlichen Unterricht, die ohne Umschweife mit der Kommunikationsorientierung allen Sprachenlernens benannt wurden. Die in den 70er Jahren dogmatisch abgelehnten Forderungen eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts als Ausweis „linker“ Schulreformer, Sprachpädagogen und Wissenschaftler wurden im Zeichen der europäischen Öffnung und Globalisierung gleichsam salonfähig für den *Mainstream* programmatischer Äußerungen von Politik und Wirtschaft: Anzustreben und europäisch beschlossen in den Bildungssystemen der europäischen Partner sind umfassende praktische Fremdsprachenkenntnisse, Weltorientierung und Mobilität für jedermann, und nicht mehr nur für die politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Eliten. Bereits 1996 ist im Weißbuch der Europäischen Union *Teaching and Learning. Towards the Learning Society* als Ziel definiert, dass Fremdsprachenkompetenz als aktive Bereitschaft und Fähigkeit – idealerweise mit drei Sprachen – mindestens aber einer europaweiten als allgemeinem Kommunikationsmittel, allen voran Englisch als *Lingua Franca*, verstehend und sich äußernd/mitteilend umzugehen, unterrichtet wird. Kenntnisse der Sprachstruktur und Grammatik oder der Literatur spielen dabei eine untergeordnete Rolle. Qualität und Qualifikation werden am Sprachkönnen, an Kompetenz und Performanz gemessen (Rebel 2003). Für die Politik ist dabei die ökonomische Fragestellung

² Im wissenschaftlichen Ton vgl. Hüllen 1981.

entscheidend: Wie kann es gelingen, dass bei fortschreitender Internationalisierung und Globalisierung der wirtschaftlichen Prozesse der „Standort Deutschland“ gedeihlich bleibt? Eine grundlegende Antwort wird in der Anpassung des Bildungssystems an einen erhöhten Fremdsprachenbedarf gesehen.

Immerhin werden auch bildungstheoretische Überlegungen in die Debatte um Qualitätsentwicklung eingebracht. Wolfgang Klafki hat schon 1993 darauf hingewiesen, dass Fremdsprachenunterricht und internationales (und interkulturelles) Lernen als Bestandteile einer allgemeinen Grundbildung eng zusammen gehören, was in der Kompetenzbeschreibung der nationalen Bildungsstandards (KMK 2003) seinen Niederschlag gefunden hat (Becker 2005; Beck & Klieme 2007).

Qualität im kommunikativen Fremdsprachenunterricht

Diese Entwicklungen haben ihre Parallele in dem jahrzehntelangen sprachpädagogischen und didaktischen Forschungs- und Entwicklungszusammenhang, der verkürzt und oft missverständlich als kommunikativer Fremdsprachenunterricht bezeichnet wird: Sprache soll nicht als System, sondern als angewandtes Instrument der Verständigung (des Verstehens und Äußern/Mitteilens und der interkulturellen Begegnung) und des kommunikativen Handelns unterrichtet werden (Breen & Candlin 1980; Candlin 1981; BAG 1978, 1996). Die von Piepho geforderte Kommunikative Kompetenz als Richtziel ist damit - nach Jahren unnötiger Glaubenskämpfe - ein allseits anerkannter Grundsatz. Die heute von den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Gruppen geforderte Gebrauchs- und Handlungsorientierung ist längst in (fach)didaktischer Literatur verankert, in Richtlinien und Lehrplänen kodifiziert und auch in einigen neueren Lehrmaterialien die Grundlage.

Grundlegende Prinzipien sind:³

- ▶ das Dialogprinzip (Piepho 1974)
- ▶ die narrative Dimension (Piepho 2007)
- ▶ das Prinzip des Interkulturellen Lernens (Edelhoff & Liebau 1988; Bredella & Delanoy 1999; De Florio-Hansen 2000) (Eigen- und Fremdverstehen; Begegnung, grenzüberschreitendes Lernen)
- ▶ das Prinzip der Authentizität (Edelhoff 1985; Amor 1999; Edelhoff & Weskamp 1999; Weskamp 1999) (Sprache, Sachverhalte, Texte und Medien in direkter Begegnung und realer Abbildung; die Lernenden als sie selbst)
- ▶ das Prinzip der Handlungsorientierung (Bach & Timm 1989, 1996; Schiffler 1998)
- ▶ das Prinzip der Schülerorientierung (Bredella & Legutke 1985; Börner 1994; Tudor 1996; Edelhoff & Weskamp 1999; Rampillon 2000; Piepho 2003)
- ▶ das Prinzip des Aufbaus in Themen und zyklischen Progressionen (Edelhoff 1996b) (Thema, *Topic*, Texte, Situationen, Sprachmittel)
- ▶ das Prinzip des offenen Unterrichts und der Projektorientierung (Legutke 1988; Legutke & Thomas 1991)
- ▶ das Prinzip einer offenen Methodik (Legutke 1996; Klippel 2000) (verzweigende, methodische Differenzierung: unterschiedliche Aufgaben für unterschiedliche Lerner durch Übungsketten (BAG 1996): *exercise, activity, task* (Nunan 1989; Ellis 2003; Müller-Hartmann & Schocker-v. Dittfurth 2005; Willis & Willis 2007) *and project*)
- ▶ das Prinzip der Selbst- und Fremdevaluation (Börner & Lohmann 2009; Edelhoff & Schröder 2009).

Kompetenzorientierter Unterricht

Nirgendwo findet man freilich eine geschlossene und durchgängige Anwendung dieser Prinzipien. Ein größerer Konsens zeichnet sich jedoch in den letzten Jahren in der Ausbildung und Verbreitung des so genannten Kompetenzorientierten Unterrichtes ab, der – auf

³ Zum folgenden s. auch Edelhoff 1996a.

der Grundlage des von Piepho eingeführten Begriffs - die Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen des Europarates (GER 2001) und der nationalen Bildungsstandards (2003) zur Umsetzung länderbezogener Kernlehrpläne produktiv aufnimmt und im Sinne der geschilderten schulischen Qualitätsentwicklung ausfüllt. Wie schon in den internationalen flächendeckenden Leistungsuntersuchungen (PISA 2000) interessieren nicht nur die mehr oder minder konkret ausformulierten Lehr-/Lernziele des FSU (als *Input*), sondern das tatsächliche fremdsprachliche Können (als *Output*, besser: *Outcome*), für das der GER konkrete Kompetenzbereiche und Indikatoren bereitstellt. Die Umsetzung der nationalen Bildungsstandards über länderbezogene Kerncurricula o.ä. spiegeln die schulpolitischen Unterschiede im föderativen Staat wider und können hier nur exemplarisch Erwähnung finden.⁴ Jedoch fällt auf, dass im Prinzip alle Bundesländer ähnlich vorgehen, wozu insbesondere die Vereinheitlichung der Qualitätsziele und ihre Überprüfung auf nationaler Ebene durch das *Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)* beiträgt. Im Mittelpunkt dessen Forschungsdesigns stehen Aufgaben (*tasks*), welche die fremdsprachlichen Kompetenzbereiche in Niveaustufen belegen. Interessant an dieser Stelle ist die von allen Bundesländern zugestimmte Gleichrangigkeit und Interdependenz der folgenden Kompetenzbereiche der Sekundarstufe I (in Hinsicht auf den Mittleren Schulabschluss in neueren Fremdsprachen):

- ▶ Funktionale kommunikative Kompetenzen
 - Kommunikative Fertigkeiten:
 - > Hör- und Hör-/Sehverstehen
 - > Leseverstehen
 - > Sprechen
 - >> an Gesprächen teilnehmen
 - >> zusammenhängendes Sprechen
 - >> Schreiben
 - >> Sprachmittlung
 - Verfügung über die sprachlichen Mittel
 - >> Wortschatz
 - >> Grammatik
 - >> Aussprache und Intonation
 - >> Orthographie
- ▶ Interkulturelle Kompetenzen
 - soziokulturelles Orientierungswissen
 - verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz
 - praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen
- ▶ Methodische Kompetenzen
 - Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen)
 - Interaktion
 - Textproduktion (Sprechen und Schreiben)
 - Lernstrategien
 - Präsentation und Mediennutzung
 - Lernbewusstheit und Lernorganisation

Es ist bemerkenswert, dass die „Verfügung über Sprachmittel“ nicht nur nicht im Mittelpunkt der Vermittlung fremdsprachlichen Lernens steht, auch keine der früher üblichen Listen von Sprachmitteln propagiert werden, sondern den Fähigkeiten und Fertigkeiten („funktionale kommunikative Fertigkeiten“) zugeordnet wird, die neben und nicht über den ebenso bedeutsamen Kompetenzbereichen des Interkulturellen Lernens und der Methodenkompetenz stehen. Damit erfährt die alte Erkenntnis, dass isoliertes Sprachwissen nicht zu kommunikativer Kompetenz führt, endlich auch ihre

4 Einen Überblick über Übersicht der geltenden Lehr-/Bildungspläne auf dem Deutschen Bildungsserver: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=400> (Zugriff 01.08.2010) .

flächendeckende curriculare Würdigung. In den Kernlehrplänen o.ä. der letzten Jahre formulieren einzelne Bundesländer die Kompetenzbereiche – bezogen auf die *Can-do*-Beschreibungen des GER – detaillierter und veröffentlichen umfangreiche Unterstützungsmaterialien mit Aufgabenbeispielen für die Schulen.⁵ Gleichartige Tendenzen sind im Bereich des früher einsetzenden Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule (BIG-Kreis 2005) und des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II, etwa durch die Berücksichtigung des GER in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Abitur (für Englisch bereits seit 2002, KMK)⁶, festzustellen.

Der Kommunikative Ansatz: Akzeptanz und Umsetzung im epochalen Zusammenhang

Nach mehr als 30 Jahren seit seiner Schöpfung scheint sich der kommunikative Ansatz von Hans-Eberhard Piepho auch in Deutschland durchzusetzen.

Woran mag diese Verspätung liegen?

- ▶ Daran, dass sich Schulentwicklung nach aller Erfahrung sehr langsam vollzieht und Jahrzehnte zur Veränderung benötigt?
- ▶ Daran, dass erst die Veränderung des Zeitgeistes und der gesellschaftliche Bedarf zum Wechsel der Parameter drängen?
- ▶ Daran, dass die Menschen (in diesem Fall Lehrkräfte und Eltern) für den Wandel – entgegen den Gewohnheiten – bereit und fähig sein müssen?
- ▶ Daran, dass Beobachtung und Auswertung von außen (in unserem Fall aus der europäischen und globalen Sicht) herangetragen werden?
- ▶ Daran, dass wissenschaftliche Forschung und Erkenntnisse in unserem Lande zwar ein hohes Prestige besitzen, aber selten in der Praxis angewandt werden?

Die Antwort ist vermutlich nicht unter einer einzelnen Rubrik zu finden, sondern eine Mischung aus mehreren Begründungszusammenhängen. Im begrenzten Raum dieses Online-Artikels sollen abschließend noch zwei dieser Zusammenhänge skizziert werden: zum einen die Rezeption des kommunikativen Ansatzes durch die Lehrkräfte in der Ausbildung und in der Praxis der Schulen, zum anderen durch die Analyse von ehernen Glaubenssätzen in der schulischen Fremdsprachenvermittlung, hier bezogen auf „die Grammatik“.

Rezeption des kommunikativen Ansatzes im Alltag der Schule

Vera Breuer, eine junge Studentin und spätere Hauptschullehrerin von der Pädagogischen Hochschule Hannover, in welcher der Assistent Hans-Eberhard Piepho die Ausbildung bestreitet, erinnert sich an die charismatische persönliche Einwirkung des jungen Fremdsprachenlehrers und Hochschuldozenten:

... Im Fach Englisch lief ... nichts mehr wie erwartet. Der neue Assistent kam nie auf den Gedanken, dass irgendjemand von uns Hemmungen haben konnte, sich frei zu äußern... Und (dann) stand ich eines Tages als Englischlehrerin vor der Klasse... Man sah sich auf veraltete Unterrichtsmittel verpflichtet, die eine Verwirklichung all dessen, was wir gelernt hatten, in dieser Form nicht zuließen. ... Als Lehrerin sah ich die Möglichkeit, das ... Gelernte anzuwenden, mich vom Buch zu lösen. So konnte ich unzusammenhängende, grammatisch beladene „Satzleichen“, wie unser Meister zu sagen pflegte, im Buch ruhen

- 5 Die Bundesländer Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen legten schon vor dem Erlass der nationalen Bildungsstandards entsprechende Materialien vor. Als jüngeres Beispiel für konkrete Unterrichtsmaterialien und Evaluationsvorschläge können die Materialien für kompetenzorientierten Unterricht im Sekundarbereich, Englisch, des Niedersächsischen Kultusministeriums dienen (Hannover 2008) http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/materialien/englisch_sekl/uebersicht_engl_h.htm (einschließlich herunterladbarer Hörmaterialien; Zugriff 01.08.2010). Vom IQB liegen derzeit Implementationsaufgaben für Mathematik Sek I, Deutsch, Französisch und Schreibaufgaben Englisch/Französisch vor (<http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/aufbsp/frz>). Für Englisch sind die Implementationsaufgaben noch 2010 zu erwarten.
- 6 <http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/allgemeine-bildung.html> (Zugriff 1.8.2010)

lassen und den gleichen Stoff mit motivierenden oder situativen Inhalten für die Klasse maßgeschneidert zu neuem Leben erwecken ... Der Umgang mit dem Vokabular verlor seinen inquisitorischen Charakter und gewann fast den Reiz eines Kreuzworträtsels. (Breuer 1989: 74f.)

Solche Erlebnisse und Äußerungen begleiten die Berufsbiografie von Hans-Eberhard Piepho. Wo er, über 35 Jahre lang, in Schulen, Seminaren und Hochschulen auftritt – unermüdlich auf Reisen im In- und Ausland – ist seine Botschaft ein bleibendes persönliches Erlebnis für die Teilnehmenden: intellektuelle Herausforderung, Wissensvermittlung und emotional-persönliche Botschaft, gepaart mit einer genialen Unterrichtskompetenz, die in den unterschiedlichsten Situationen zeigt, wie man's macht.

So wirksam diese Einwirkung im Einzelnen belegbar ist und so vielfältig die Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung (Edelhoff 1999, 2002) und Materialerstellung (Bausch 1999; Börner et al. 2008) in den vergangenen Dekaden das Thema behandelt und ausgefüllt hat, so wenig scheint sie noch immer nicht die ganze Wirklichkeit des *Mainstream* im Schulunterricht erfasst zu haben: Oftmals sind die Teile des Sprachsystems als isolierte Lernanforderungen anzutreffen; vereinzelte Vokabeln und unverbundene Wortlisten, abstrakte grammatische Regeln, unerreichte und für die große Mehrheit unerreichbare Ausspracheforderungen und Rechtschreibung in irrelevanten Situationen und uninteressanten, unauthentischen Texten stellen den eigentlichen Inhalt des Fremdsprachenunterrichts in der Schule dar, zumindest in der Sekundarstufe I, und bilden das gar nicht heimliche Curriculum. Die flächendeckenden am Ergebnis orientierten, international geeichten Untersuchungen quittieren das Ungenügen.

Es ist ja nach wie vor nicht so, wie einige im Schulfeld weniger Informierte meinen, dass man nur die sprachlichen Zeichen und Systemteile, an Situationen und Texte angelagert und in Jahrgangspäckchen gradiert, beibringen müsse, die Kommunikative Kompetenz stelle sich dann schon durch den Gebrauch ein. Vielmehr lehrt alle Erfahrung, dass Kommunikative Kompetenz im Sinne der Bildungsstandards und des GER nur im angewandten Fall, der kommunikativen Situation - sei sie real oder für den Gebrauch in der Wirklichkeit simuliert - und im Umgang mit realen Texten und echten *tasks*, wächst, wobei natürlich die ebenso alte Weisheit gilt, dass Übung den Meister macht.

Grammatik als Prüfstein des kommunikativen Ansatzes

Als Prüfstein für die nachhaltige Realisierung des kommunikativen Ansatzes kann die Grammatikfrage angesehen werden, die immer wieder als Gretchenfrage gestellt wird, konkret die Frage nach einer Mindestgrammatik: „Wie viel Grammatik braucht der Mensch? Und welche?“ (Edelhoff 2010). Es ist reizvoll und lohnend, Piephos Äußerungen aus dem Jahr 1992 mit denen von Dave Willis (2010) in Beziehung zu setzen. Wie Piepho setzt Willis auf eine nachgehende Grammatik, d.h. erst, wenn die grammatischen Phänomene häufig genug in verstehbaren Kontexten dem Lernenden zugänglich geworden sind, kann Regelmäßigkeit aufgefunden und für das weitere Lernen wirksam gemacht werden. Nach der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (BAG), die 2010 dieser Frage nachgegangen ist,

...(ist) zu klären, wie Wissen und Können unter dem generellen Ziel der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit zusammenhängen. Entscheidend ist das Zusammenwirken der Wissensbereiche Strukturwissen und Kommunikationswissen für kommunikatives Können, das in elementaren und spiralförmig aufbauenden Kommunikationssituationen sprachhandelnd von den Lernenden konstruiert wird. Dazu gehört Einsicht nehmendes oder kognitives Lernen für alle Schüler.

Dieses Ziel ist nur zu erreichen, wenn das Angebot die heterogenen Lernstände und -möglichkeiten berücksichtigt und nicht auf Gleichschritt und gleichen Anspruch angelegt ist. Nicht die Sprache ist hierbei zu elementarisieren (simples Englisch für simple Schüler), sondern die Kommunikationssituationen sind gemäß den Lern- und Lebensbedingungen der Schüler zu gestalten.

Controversies
Kontroversen

Controversias
Controverses

Die in den Bildungsstandards geforderte Verfügung über Sprachmittel (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Intonation und Orthographie) wird nicht durch enzyklopädische Listen und Übungshefte – gleichsam in einer vorausgehenden, von Situationen abgelösten „Grammatik“ – erreicht, sondern – unterschieden nach rezeptiven und produktiven Sprachtätigkeiten – in einer vom Schüler auf dem Wege des entdeckenden Lernens aufgefundenen Grammatik, die in seinen inneren Monitor eingeht und – je unterschiedlich – Schreiben und Sprechen ermöglicht. Dieser Sprachaufbau ist stets eng mit Inhalten verbunden, die dem Erfahrungsfeld der Lernenden entstammen (bereits gemachte Erfahrungen und neue Erfahrungen). (BAG 2010; www.bag-englisch.de, 48. BAG, Arbeitsergebnisse AG2, forthcoming)

Bei Willis heißt es dazu:

Rather than saying You can't speak a language unless you know the grammar we should recognise that You don't know the grammar of a language unless you can speak it. ...

For some aspects of grammar, particularly those which tell us how the language is structured (see Willis 2003), we can give firm and precise rules. ...

We can usefully correct learners occasionally. This serves the function of preventing fossilisation. Learners need to be pushed. They need to be reminded that there is still more to learn. We can provide learners with guidelines which will help them interpret the language they are exposed to in a way that helps them develop a true grammar. ...

Activities ... not only provide useful input to the developing grammar, they also encourage good learning habits. They encourage learners to look carefully and critically at language to see what they can learn from it. ...

Yet good learners manage, given enough time, to develop a pretty complete grammar of the language, certainly one which goes beyond even the best description a grammarian can offer.

(Willis 2010)

Und bei Piepho:

Unter Grammatik verstehe ich ein Ordnungssystem für sprachliche Erscheinungen, die als Formen und Beziehungsmuster manifest sind und deren Bedeutungsweisen aus Texten und Kontexten ersichtlich werden. Grammatik ist weder Lehr- noch Lernziel, sondern dient der Erreichung von Lehr- und Lernzielen. Deswegen kann man grammatische Kapitel nicht gesondert durchnehmen, sondern es sind immer zunächst Inhalte, Mitteilungsabsichten und Thematisierungen festzulegen, an denen man u. a. auch grammatische Mittel und Gesetzmäßigkeiten erkennen und als Teil der Verstehensleistung ins Bewusstsein nehmen kann [...] Jede Grammatikübung „auf Halde“ ist Zeitverschwendung und verhindert die kontinuierliche Entwicklung der Ausdrucks- und Mitteilungsfähigkeit. Wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Sprachtätigkeit bewusst wie mit einem Monitor kontrollieren, so nennen wir das Mitteilungsgrammatik. Das ist keine andere als die Lerngrammatik, aber sie ist dadurch gekennzeichnet, dass sie psychisch bzw. kognitiv dann zur Verfügung steht, wenn Entscheidungen zu sprachlichen Formen, Fügungsregeln oder Bedeutungsweisen notwendig sind.

(Piepho 1992)

Zum Schluss

Damit ist eigentlich alles gesagt. Eine Debatte, welche die Regelhaftigkeiten des Sprachsystems als vorgeordnete Kategorie des Fremdsprachenunterrichts wieder zu etablieren sucht und Sprachrichtigkeit vor kommunikative Verständlichkeit stellt, ignoriert nicht nur, dass sich dieser über Jahrzehnte zäh haltende Ansatz – international evaluiert – als

ungenügend herausgestellt hat, sondern verfehlt auch die gesellschaftlich-pädagogische Aufgabe der Schule der Zeit.

Es zeichnet sich ab, dass die höhere Präsenz der Fremdsprache im Alltag der Gesellschaft, die ohne Zweifel wachsende Kompetenz der Lehrkräfte und die *Outcome*-orientierte öffentliche Kontrolle den Wechsel der Parameter in kürzerer Zeit bewirkt. Immerhin kann man feststellen, dass es zu keinem Zeitpunkt nach dem Piepho'schen Anschlag von 1974 und den Folgejahren so gute Chancen zu einer grundlegenden Qualitätsentwicklung im Fremdsprachenunterricht gegeben hat wie derzeit. Und gute Hoffnung kann man haben, wenn man die Vielfalt und Qualität der Arbeiten der Preisträger des Hans-Eberhard-Piepho-Preises, der seit 2006 vergeben wird, zur Kenntnis nimmt.⁷

So gesehen ist eine Diskussion über den Stellenwert der Regelmäßigkeit des Sprachsystems im Fremdsprachenerwerb eine überflüssige Debatte.

Dr. phil. h.c. Christoph Edelhoff, StD a.D.
 Wilh.-Vesper-Str. 27
 34393 Grebenstein
 Tel. 05674 6423
 Fax 05674 6430
 E-Mail: edelhoff@the-english-academy.de

Zum **FORUM** gelangen Sie hier. Wir freuen uns auf eine lebhafte Debatte.

We would like to invite our readers to participate in the discussion by contributing to an online **FORUM**. We are looking forward to a lively debate.

Nous invitons nos lectrices et lecteurs à participer au débat autour du sujet donné. Un **FORUM** en ligne est mis à disposition. Au plaisir de vous lire et de vous rencontrer dans le cadre de ce débat.

Controversias

Controversies

Controverses

Kontroversen

⁷ http://www.piepho-preis.de/preistraeger_index.php (Zugriff 01.08.10)

Bibliographie

- Amor, S. (1999). Authenticity in the Language Classroom. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 5, 1999, 4-10.
- Bach, G. & Timm, J.-P. (Hrsg.) (1996). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 2. Aufl. Tübingen: Francke.
- Baumert, J. et al. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.) (1999). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Beck, B. & Klieme, E. (Hrsg.) (2007). *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messungen. DESI-Studie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Becker, G. et al. (Hrsg.) (2005). *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Seelze: Friedrich (=Jahresheft 23/2005).
- BIG-Kreis (2005). *Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung. Empfehlungen für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule*. München: Stiftung Lernen.
- Bleyhl, W. (2005). Fremdsprachenlernen – ‚gesteuert‘ oder nach den Prinzipien des Mutterspracherwerbs? In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3, 2005, 2-7.
- Börner, O. (1994). „Schüler- und Handlungsorientierung im Englischunterricht der Sekundarstufe I“. In: Bruschi, W., Stiller, H. (Hrsg.) (1994). *Lust auf Sprachen. Beiträge zum internationalen Fremdsprachenkongress Hamburg 1994*. Fachverband Moderne Fremdsprachen Hamburg, 31-38.
- Börner, O. et al. (2008). Funktion und Zukunft von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.), 348-356.
- Börner, O. & Lohmann, Ch. (Hrsg.) (2009). *Leitfaden zur neuen Evaluationskultur. Grundlagen und Beispiele*. (Perspektiven Englisch Heft 7, The English Academy). Braunschweig: Bildungshaus.
- Bredella, L. (2008). Hans-Eberhard Piephos Konzept der Kommunikativen Kompetenz: Eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, M. (Hrsg.), 43-83.
- Bredella, L. & Legutke, M. (Hrsg.) (1985). *Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht Englisch*. Bochum: Kamp.
- Breen, M. & Candlin, C.N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. In: *Applied Linguistics* 1, 89-112.
- Breuer, V. (1989). Als Hauptschullehrerin unter Piephos Einfluss. In: Candlin, C. N. & Edelhoff, Ch. (Hrsg.), 74-76.
- Brusch, W. (2009). *Didaktik des Englischen. Ein Kerncurriculum in zwölf Vorlesungen*. Braunschweig: Bildungshaus.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (BAG, Edelhoff, Ch., Hrsg.) (1996). *Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie*. Neue Ausgabe. München: Langenscheidt-Longman (1. Auflage 1978).
- Burwitz-Melzer, E. et al. (Hrsg.) (2008). *Sprachen lernen - Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*, Gießen, Oktober 2007. Baltmannsweiler: Schneider.
- Butzkamm, W. (2004). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Candlin, C. N. (Hrsg.) (1981). *The Communicative Teaching of English. Principles and an Exercise Typology*. Harlow: Longman.
- Candlin, C. N. & Edelhoff, Ch. (Hrsg.) (1989). *Verstehen und Verständigung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans-Eberhard Piepho*. Bochum: Kamp.
- De Florio-Hansen, I. (2000). Interkulturalität als Voraussetzung für personale Autonomie und Authentizität. Überlegungen zu einem (fremd)sprachenübergreifenden Konzept. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 47, 224-237.
- Edelhoff, Ch. (1996a). Kommunikative Grundlagen des Englischunterrichts. In: Christ, H., & Legutke, M. (Hrsg.). *Fremde Texte verstehen*. Festschrift für Lothar Bredella. Tübingen: Narr, 40-49.
- Edelhoff, Ch. (1996b). Themenorientierter Englischunterricht: Textsorten, Medien, Fertigkeiten und Projekte. In: BAG, 60-76.
- Edelhoff, Ch. (1999). Lehrwerke und Autonomie. In: Edelhoff, Ch. & Weskamp, R. (Hrsg.), 63-78.
- Edelhoff, Ch. (2001). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Ch. (Hrsg.), 4-11.

- Edelhoff, Ch. (Hrsg.) (2001). *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht. Qualitätsentwicklung, Erfahrungsberichte, Praxis*. Hannover: Schroedel.
- Edelhoff, Ch. (2002). Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer in den Neueren Sprachen. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 31, 185-201.
- Edelhoff, Ch. (2007a). Bildungsstandards. Kurzlebiger Trend oder nachhaltige Veränderung des Fremdsprachenunterrichts? In: Edelhoff, Ch. (Hrsg.), 4-10.
- Edelhoff, Ch. (Hrsg.) (2007b). *Lernen und Leisten im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur Qualitätssicherung*. (Perspektiven Englisch Heft 5, The English Academy). Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schönningh Winklers.
- Edelhoff, Ch. (2010). Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: *Praxis Englisch* 1, 2010 (Auch zugänglich unter <http://www.the-english-academy.de/149.0.html> ; Zugriff 01.08.2010)
- Edelhoff, Ch. & Liebau, E. (Hrsg.) (1988). *Über die Grenze. Praktisches Lernen im fremdsprachlichen Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Edelhoff, Ch. & Schröder, K. (2009). Die neue Evaluationskultur. In: Börner, O. & Lohmann, Ch. (Hrsg.), 6-9.
- Edelhoff, Ch. & Weskamp, R. (Hrsg.) (1999). *Autonomes Fremdsprachenlernen. Neue Tendenzen in der Entwicklung lernerorientierter Ansätze im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
- Europäische Union (1996). *Teaching and Learning. Towards the learning society*. Brüssel.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen – Lehren – Beurteilen*. München: Langenscheidt. [Englische Fassung: Council of Europe 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. (Strasbourg 1996), Cambridge University Press.]
- Gutschow, H. (1964). *Englisch an Volksschulen*. Berlin: Cornelsen.
- Gutschow, H. (1967). *Englisch an Hauptschulen*. Berlin: Cornelsen.
- Hallet, W. & Müller-Hartmann, A. (Hrsg.) (2006). *Bildungsstandards*. Themenheft *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 81, 2006. Selze: Friedrich.
- Harsch, C. (2006). *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Leistung und Grenzen. Die Bedeutung des Referenzrahmens im Kontext der Beurteilung von Sprachvermögen am Beispiel des semikreativen Schreibens im DESI-Projekt*. Universität Augsburg: Diss. (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:384-opus-3680> ; Zugriff 01.08.2010)
- Hüllen, W. (1977). Linguistische Pragmatik und Fremdsprachenunterricht. In: Christ, H. & Piepho, H.E. (Hrsg.). *Kongreßdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker Gießen 1976*. Limburg: Frankonius, 106-109.
- Hüllen, W. (1981). Aufgaben von Richtlinien. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 60, 250-253.
- Klafki, W. (1993). Allgemeinbildung heute. Grundzüge internationaler Erziehung. In: *Pädagogisches Forum* 1, 1993. Hohengehren: Schneider, 21-28.
- Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung.
- Klippel, F. (2000). Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachenunterricht*, 242-248.
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Kwakernaak, E. (1996). *Grammatik im Fremdsprachenunterricht: Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*. Amsterdam: Rodopi.
- Legutke, M. (1996). Redesigning the Language Classroom. In: Christ, H. & Legutke, M. (Hrsg.). *Fremde Texte verstehen*. Festschrift für Lothar Bredella. Tübingen: Narr, 1-14.
- Legutke, M. (Hrsg.) (2008). *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr.
- Legutke, M. & Schocker-von Ditfurth, M. (Hrsg.) (2003). *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn*. Festschrift für Christoph Edelhoff. Tübingen: Narr.
- Legutke, M. & Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow: Longman.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (Hrsg.) (2005). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching*. Festschrift für Michael K. Legutke. Tübingen: Narr.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts*. Limburg: Frankonius.

Controversies
Kontroversen

Controversias
Controverses

- Piepho, H.-E. (1992/2000). Grundzüge einer Minimalgrammatik des Englischen für deutsche Schülerinnen und Schüler. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (BAG) 2000. *Veränderungen in Schule und Englischunterricht. Beiträge zur inneren Schulentwicklung. Ausgewählte Referate und Ergebnisse der Arbeitstagen 1992 – 1999 (31.-38. BAG)*. Grebenstein: als Ms gedruckt, 72-98 (auch unter: www.bag-englisch.de, 48. BAG Vorpapier).
- Piepho, H.-E. (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Braunschweig, Bad Heilbrunn: Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt.
- Piepho, H.-E. (2007). *Narrative Dimensionen im Fremdsprachenunterricht*. (Hrsg. v. Börner, O. & Edelhoff, Ch.) Braunschweig, Bad Heilbrunn: Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt.
- Rampillon, U. (2000). *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Rebel, K. (2003). Qualität - Kompetenzen - Können als Bedingungen für pädagogisches Handeln. In: *Die Rolle der Fächer in der Schulentwicklung und Lehrerfortbildung*. FORUM Lehrerfortbildung Nr. 37, April 2003: Grebenstein: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, 66-80.
- Roeder, P.M. (1974). *Modelle der Differenzierung in Abhängigkeit von Leistungsdimensionen einzelner Fächer*. (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 21: Dimensionen der Schulleistung, Teil 1). Stuttgart: Klett.
- Rubin, J. (1975). What the 'Good Language Learner' Can Teach Us. In: *TESOL Quarterly* 9, 1975, 41-50.
- Schiffler, L. (1998). *Learning by Doing im Fremdsprachenunterricht. Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht mit und ohne Lehrbuch*. Ismaning: Hueber.
- Schröder, K. (2007a). Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Europäische Vorgaben und regionale Ausprägungen. In: Edelhoff, Ch. (Hrsg.), 11-17.
- Schröder, K. (2007b). DESI – Einige erste Ergebnisse. In: Edelhoff, Ch. (Hrsg.), 18-23.
- Schröder, K., Harsch, C. & Nold, G. (2006). DESI – Die sprachpraktischen Kompetenzen unserer Schülerinnen und Schüler im Bereich Englisch. Zentrale Befunde. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 3, 2006, 11-32.
- Thürmann, E. (2008). Kompetenzen und Skills – Wie hängt das zusammen?. Vortrag in der 46. Arbeitstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen. (<http://www.bag-englisch.de/2008/08/07/ergebnisse-der-46-bundesarbeitsgemeinschaft-bag/#more-127>; Zugriff 01.08.2010)
- TIMSS 3. (2000). *Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie zur mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung am Ende der Schullaufbahn* (Abschlussbericht), Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (www.bmbf.de/pub/timss.pdf; Zugriff: 01.08.2010).
- Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weskamp, R. (1999). Ein Gefühl von Authentizität? Lehrer, Schüler und die Konstruktion des fremdsprachlichen Klassenzimmers. In: *Fremdsprachenunterricht* 3, 1999, 161-167.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D. (2010). What do we mean by grammar? A commentary on an accompanying ppt. presentation“. IATEFL 2010 (<http://iatefl.britishcouncil.org/2010/sessions/2010-04-09/what-do-we-meangrammar-dave-willis>, Zugriff 23.04.2010).
- Ziener, G. (2006). *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer-Friedrich.
- Zydariß, W. (2006). *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen*. Frankfurt/M.: Lang.