

GLOTTODIDACTICA

VOL. XXXIV (2008)

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

GLOTTODIDACTICA
An International Journal of Applied Linguistics
Founding Editor: Prof. Dr. Ludwik Zabrocki

Ausgabe / Issue 34

Herausgeber / Publisher
Institut für Angewandte Linguistik der Adam Mickiewicz Universität Poznań

V.i.S.d.P. Responsible person in accordance with Polish press law
Prof. Dr. Waldemar Pfeiffer (Honorary Editorship)

Redaktion (Leitung) / Editorial Head
Prof. Dr. Barbara Skowronek

Redaktionelle Mitarbeit / Editorial support
Dr. Luiza Ciepielewska, Dr. Agnieszka Nowicka

Redaktionsbeirat Editorial / Advisory Board
Prof. Dr. Jerzy Bańcerowski, Prof. Dr. Anna Cieślicka, Prof. Dr. Józef Darski,
Prof. Dr. Jacek Fisiak, Prof. Dr. Antoni Markunas, Prof. Dr. Kazimiera Myczko,
Prof. Dr. Stanisław Puppel, Prof. Dr. Christoph Schatte, Prof. Dr. Teresa Tomaszewicz,
Prof. Dr. Weronika Wilczyńska, Prof. Dr. Stephan Wolting, Prof. Dr. Władysław Woźniewicz

Wissenschaftlicher Beirat / Academic Advisory Board
Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Duisburg/Essen), Prof. Dr. Dmitrij Dobrovolskij (Moskau/Wien),
Prof. Dr. Franciszek Gucza (Warszawa), Prof. Dr. Wolfgang Herrlitz (Utrecht),
Prof. Dr. Hanna Komorowska (Warszawa), Prof. Dr. Bogdan Kovtyk (Halle),
Prof. Dr. Frank Königs (Marburg/L.), Prof. Dr. Roman Lewicki (Wrocław),
Prof. Dr. Clare Mar-Molinero (Southampton), Prof. Dr. Paweł Mecner (Szczecin),
Prof. Dr. Bernd Müller-Jacquier (Bayreuth), Prof. Dr. David S. Singleton (Dublin),
Prof. Dr. Marian Szczodrowski (Gdańsk), Prof. Dr. Iwar Werlen (Bern),
Prof. Dr. Jerzy Żmudzki (Lublin)

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

GLOTO GLOTTODIDACTICA DIDACTICA

VOLUME XXXIV



POZNAŃ 2008

BIBL. UAM
808.47

Adres redakcji

Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198
61-485 Poznań, Poland
tel. +48 61 829 29 25, tel./fax +48 61 829 29 26

Editor: Prof. Barbara Skowronek barbaras@amu.edu.pl
Assistant to the Editor: Dr Luiza Ciepielewska l.ciepielewska@ils.amu.edu.pl
Assistant to the Editor: Dr Agnieszka Nowicka fik@amu.edu.pl

Weryfikacja językowa tekstów
prof. dr hab. Anna Cieślicka
dr Britta Stöckmann

Publikacja dofinansowana przez
Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM

© Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008



425821 II / vol 34: 2008

Wydano na podstawie maszynopisu gwarantowanego

Projekt okładki i stron tytułowych: Ewa Wąsowska

Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska

ISBN 978-83-232-1936-1

ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA
61-734 Poznań, ul. F. Nowowiejskiego 55, tel. 061 829 39 85, fax 061 829 39 80

e-mail: press@amu.edu.pl www.press.amu.edu.pl

Nakład 250 egz. Ark. wyd. 20,00. Ark. druk. 15,75

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1

BIBL. UAM

2009 EO 879

CONTENTS

I. ARTICLES

Intercultural Studies *Interkulturelle Studien*

STEPHAN WOLTING, „Die Fremde ist nicht Heimat geworden, aber die Heimat Fremde.“
(Alfred Polgar) – Überlegungen zum Jahr des Interkulturellen Dialogs 2008 9

PAULINA CZUBAK-WRÓBEL, *Are Gestures of One Culture the Same as Those of the Another One? In the Search of Cross-Cultural Differences in Nonverbal Behaviour from the Perspective of Cognitive Linguistics* 19

Methodology in Glottodidactics *Fremdsprachenmethodik*

MAŁGORZATA CZARNECKA, *Zum Begriff „Kompetenz“ in der Fremdsprachendidaktik* 25

LUIZA CIEPIELEWSKA, *Muttersprache im Fremdsprachenunterricht – mehr als ein Ausweichmanöver?* 35

GABRIELA GORAÇA, *Intersemiotische Kommunikation im frühen Fremdsprachenunterricht* ... 43

ANNA MAŁGORZEWICZ, *Entwicklung der translatorischen Kompetenz im Rahmen des Postgradualen Studiums für Übersetzer und Dolmetscher am Institut für Germanistik an der Universität Wrocław* 53

IWONA LEGUTKO-MARSZAŁEK, *Struktur und Organisation des mentalen Lexikons in Kontext psychologischer Gedächtnistheorien* 65

ROMUALD GOZDAWA-GOŁĘBIOWSKI, *Grammar and Formulaicity in Foreign Language Teaching* 75

JOANNA LEMPART, *Why should a Business English Teacher be a Constructivist Teacher?* ... 87

ELŻBIETA DANUTA LESIAK-BIELAWSKA, *The Relationship between Learning Style Preferences and Reading Strategy Use in English as a Foreign Language* 93

ILONA PODLASIŃSKA, *Reading and Understanding Texts* 105

Basic and Referential Disciplines
Grundlagen- und Referenzwissenschaften)

HANS-JÖRG SCHWENK, <i>Imperfektiv oder Perfektiv? Die Krux mit dem slavischen Verbalaspekt aus deutscher Sicht (am Beispiel des Polnischen)</i>	117
JUSTYNA DUCH, <i>Die Wiedergabe deutscher Abtönungspartikeln im Polnischen unter Satzarten- und Intentionsaspekt</i>	129
REINHOLD UTRI, <i>„Is ja cool“ – der Wandel der Sprache in der Moderne</i>	143

II. RESEARCH REPORTS

JERZY ŻMUDZKI, <i>Zum Stand der Translationsdidaktik in den polnischen Germanistikinstituten. (Ein Arbeitsbericht)</i>	153
CAMILLA BADSTÜBNER-KIZIK, <i>„Mit Fremden in der Fremdsprache über sich selbst reden?“ Anmerkungen zur Rolle der kulturellen Identität von Lernenden im glottodidaktischen Prozess..</i>	173

III. BOOK REVIEWS

FRANCISZEK GRUCZA: <i>Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia. Seria: Języki – kultury – teksty – wiedza, Franciszek Grucza, Jerzy Lukszyn (Hg.), Wydawnictwo Euro-Edukacja: Warszawa 2007 (Barbara Skowronek)</i>	185
KONRAD EHLICH: <i>Transnationale Germanistik. Iudicium Verlag: München 2007 (Camilla Badstübner-Kizik)</i>	188
BEATA LEUNER: <i>Migration, Multiculturalism and Language Maintenance in Australia. Polish Migration to Melbourne in the 1980s. Peter Lang: Bern 2007 (Danuta Wiśniewska)</i>	192
STEPHAN WOLTING: <i>wegfahren. Gedichte. Neisse Verlag: Dresden 2007 (Klaus Hammer)</i> ...	195
GREGOR REHM: <i>Hypertextsorten: Definition – Struktur – Klassifikation. Books on Demand: Norderstedt 2007 (Marcin Maciejewski)</i>	198
ELKE MONTANARI: <i>Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München 2006 (Reinhold Utri)</i>	201
FRANCISZEK GRUCZA, MAGDALENA OLPIŃSKA, HANS-JÖRG SCHWENK (Hg.): <i>Germanistische Wahrnehmungen der Multimedialität und Multikulturalität. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten, 11. – 13. Mai 2007, Opole. Verlag Euro-Edukacja: Warszawa 2007 (Anna Górajek)</i>	203
IWONA BARTOSZEWICZ, JOANNA SZCZEK, ARTUR TWOREK (Hg.): <i>Fundamenta linguisticae, Linguistische Treffen in Wrocław. Band 1. Wrocław/Dresden 2007 (Anna Urban)</i>	207
RYSZARD LIPCZUK, PRZEMYSŁAW JACKOWSKI (Hg.): <i>Wörter und Wörterbuch. Übersetzung und Spracherwerb. Dr. Kovacs: Hamburg 2008 (Monika Bielińska)</i>	211

HELGA LOSCHE: <i>Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen.</i> Ziel Verlag: Augsburg 2005 (Joanna Andrzejewska-Kwiatkowska)	212
ADELHEID KIEREPKA, EBERHARD KLEIN, RENATE KRÜGER (Hg.): <i>Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht.</i> Gunter Narr Verlag: Tübingen 2007 (Aldona Sopata) ...	214
MATHIAS KNEIP, MANFRED MACK UNTER MITARBEIT VON KRYSZYNA GÖTZ UND RENATE SCHLIEPHACKE: <i>Polnische Literatur und deutsch-polnische Literaturbeziehungen. Ma- terialien und Kopiervorlagen für den Deutschunterricht im 10.-13. Schuljahr.</i> Cornel- sen Verlag: Berlin 2003. MATTHIAS KNEIP, MANFRED MACK UNTER MITARBEIT VON MARKUS KRZOSKA UND PETER OLIVER LOEW: <i>Polnische Geschichte und deutsch- polnische Beziehungen. Darstellungen und Materialien für den Geschichtsunterricht.</i> Cornelsen Verlag: Berlin 2007. SABINE SCHMIDT, KARIN SCHMIDT (Hrsg.): <i>Erinne- rungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht.</i> Cornelsen Verlag: Berlin 2007 (Camilla Badstübner-Kizik)	216

IV. REPORTS

<i>Qualität Entwickeln. Neue Wege in Unterricht und Lehrerbildung, Leipzig, 27. - 29. März 2008</i> (Anna Kaźmierczak)	223
<i>Internationale Fachtagung „Wort-Satz-Text: Einheit und Vielfalt der modernen ger- manistischen Sprachwissenschaft“, Poznań, 25. - 27. 04. 2008</i> (Agnieszka Poźlewicz)	227
<i>Bericht über die Internationale wissenschaftliche Konferenz des Verbandes Polnischer Germanisten (VPG), Łódź (Bronisławów), 9. - 15. 05. 2008</i> (Silvia Bona- cchi/Hans-Jörg Schwenk/Reinhold Utri)	229
<i>Erstes Philologisches Treffen (Pierwsze spotkania filologiczne), Osieki, 29. 05. - 01. 06. 2008 (Marta Janachowska)</i>	235
<i>Linguistisches Doktorandentreffen im Bereich der germanistischen Sprachwissenschaft (Lingwistyczne Spotkania Doktorantów w zakresie językoznawstwa germańskiego), Poznań, 31. 05. 2008</i> (Agnieszka Poźlewicz)	236

V. SERIEN

<i>Wissenschaftliche Reihe Studia Niemcoznawcze * Studien zur Deutschkunde ist 29 Jahre alt</i> (Lech Kolago)	239
<i>Eine neue wissenschaftliche Buchreihe: Języki - kultury - teksty - wiedza (Sprachen - Kul- turen - Texte - Wissen, Herausgeber der Reihe: Franciszek Grucza, Jerzy Luks- zyn (Herausgeber, übersetzt von Anna Pieczyńska-Sulik)</i>	246
<i>Eine neue wissenschaftliche Buchreihe: Język - kultura - komunikacja (Sprache - Kultur - Kommunikation), 2008</i> (Monika Kowalonek)	247

MAŁGORZATA CZARNECKA

Uniwersytet Wrocławski

Zum Begriff „Kompetenz“ in der Fremdsprachendidaktik

ABSTRACT. This paper discusses the role of the notion of competence in foreign language teaching. The starting point is a definition of competence given by Chomsky and other researchers over a span of several decades (Labov, Hymes, Canale & Swain, Coseriu, Lyons et al.). In the latter part of the paper, a model of communicative competence by Hans Eberhard Piepho is presented. The author focuses on changes the notion of competence has undergone within the period under consideration; they are presented as a process that - in the linguistics - has manifested itself for years in a tendency „towards the performance“.

Der Begriff Kompetenz ist in der Sprachwissenschaft relativ neu: Er gewann erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts an Bedeutung. Kompetenz bezeichnet u.a. die Fähigkeit von Sprechern und Hörern, mit Hilfe einer begrenzten Zahl von Regeln und Ausdruckselementen potentiell unendlich viele Sätze bilden und verstehen zu können. Die neue Deutung im sprachwissenschaftlichen Bereich verdankt der Begriff Kompetenz Noam Chomsky, dessen Theorie bezogen auf den idealen Sprecher-Hörer den Ausgangspunkt unserer weiteren Überlegungen bildet:

Der Gegenstand einer linguistischen Theorie ist in erster Linie ein idealer Sprecher/Hörer, der in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt, seine Sprache ausgezeichnet kennt und bei der Anwendung seiner Sprachkenntnis in der aktuellen Rede von solchen grammatisch irrelevanten Bedingungen wie

- begrenztes Gedächtnis
- Zerstreuung und Verwirrung
- Verschiebung in der Aufmerksamkeit und im Interesse
- Fehler (zufällige oder typische)

nicht affiziert wird (Chomsky 1973: 13).

Die Sprachkenntnis des idealen Sprecher-Hörers wird von Chomsky als Kompetenz bezeichnet, der Sprachgebrauch als Performanz. Es wird her-

vorgehoben, dass die Performanz durch die grammatisch irrelevanten Faktoren gestört wird und die Kompetenz nicht genau widerspiegelt. Chomsky legt fest: „Die Grammatik einer Sprache versteht sich als Beschreibung der immanenten Sprachkompetenz des idealen Sprecher-Hörers“ (Chomsky 1973: 15).

Auf Basis der Unterscheidung zwischen der Sprachkenntnis und dem Sprachgebrauch führt Chomsky¹ in die Sprachwissenschaft die Dichotomie Kompetenz/Performanz ein. In seiner Theorie wird die Kompetenz, also die Sprachfähigkeit und das mit ihr verbundene Kenntnissystem des idealen Sprecher-Hörers, in den Vordergrund gestellt. Dieses Kenntnissystem, als angeborener Mechanismus der Sprachfähigkeit, existiert in Form einer Universalgrammatik.

Mit seiner Differenzierung zwischen Kompetenz und Performanz baut Chomsky auf Saussures *langue/parole* Dichotomie auf. Der Genfer Linguist, dessen Theorie allgemeinen Eingang in die Sprachwissenschaft gefunden hat, trennte zwischen Sprache als System von Zeichen (*langue*) und Sprache als Sprechakt (*parole*) – der letztgenannten als Existenzform dieses Systems. Obwohl Saussures *langue/parole* Dichotomie in der Regel mit Chomskys Differenzierung gleichgesetzt wird, muss darauf hingewiesen werden, dass mit Chomskys Kompetenzauffassung eigentlich ein Wechsel von einer sozialen zu einer biologischen Perspektive verknüpft ist: Saussures *langue* existiert nicht in den Köpfen der einzelnen Sprachbenutzer, sondern in einer Sprachgemeinschaft; Chomsky dagegen konzentriert sich auf die Sprachkenntnis des Individuums (Krämer/König 2002: 9). Er sieht Sprache nicht als ein soziolinguistisches, sondern als ein psycholinguistisches System, und die Kompetenz ist für ihn ein Wissen, nicht ein Können, das durch Training und Erfahrung erworben wird.

Aus Chomskys Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz ergibt sich, dass die Kompetenz der Performanz zugrunde liegt (sie verhält sich zur Performanz wie z.B. eine Regel zu ihrer konkreten Anwendung). Darüber hinaus wäre die Kompetenz die Form der Sprache, die Performanz aber ihre Deformation, denn die Analyse der Kompetenz lässt die reine Sprache hervortreten, die Analyse der Performanz dokumentiert deren Deformation durch den Einfluss nichtsprachlicher Faktoren. Die Kompetenz ist außerdem ein verborgenes, die Performanz dagegen ein beobachtbares Phänomen (Krämer 2001: 53).

Seine Theorie der angeborenen Universalgrammatik sah Chomsky durch Wilhelm von Humboldt bestätigt: „Die Sprache muss [...] als [...] unmittelbar

¹ Dieses Konzept ist auch bei Humboldt, auf den sich Chomsky oftmals beruft, zu finden: „Die Summe des Erkennbaren liegt, als das von dem menschlichen Geiste zu bearbeitende Feld, zwischen allen Sprachen, und unabhängig von ihnen, in der Mitte; der Mensch kann sich diesem rein objectiven Gebiet nicht anders, als nach seiner Erkennungs- und Empfindungsweise, also auf einem subjectiven Wege, nähern.“ (von Humboldt, 1983: 22).

in den Menschen gelegt angesehen werden [...]. Die Sprache liesse sich nicht erfinden, wenn nicht ihr Typus schon in dem menschlichen Verstande vorhanden wäre“ (von Humboldt 1968: 14).

Chomskys Versuche, Humboldtsche sprachphilosophische Überlegungen mit seiner Theorie zu verbinden, entpuppten sich als „fruchtbare Missverständnisse“ (Gipper/Schmitter 1985: 125).

Die Wissenschaft hat bis heute keine zufriedenstellende Antwort auf die Humboldtsche Frage nach dem wahren Charakter der Sprache gefunden, obwohl kein Linguist gegenwärtig ernsthaft bestreiten könnte, dass die Sprachfähigkeit zur genetischen Ausstattung der Menschen gehört. Aber gerade weil sich die Kompetenz nur in Gestalt der Performanz manifestiert, ist es schwierig, herauszufinden, worin das angeborene Sprachwissen besteht.

DIE PERFORMATIVE WENDE IN DER LINGUISTIK UND DIE ENTSTEHUNG DES BEGRIFFES ‚KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ‘

Chomskys Annahme, dass die Erscheinungen der gesprochenen Sprache linguistisch irrelevant sind, wurde ab Mitte der 60-er Jahre des vergangenen Jahrhunderts kritisiert. Linguisten wie William Labov (Labov 1966, 1970), John J. Gumperz oder Dell Hymes (Gumperz /Hymes 1964, 1972) begannen sich für die Performanz zu interessieren und trugen dazu bei, dass die Linguistik mit ihrer Zuwendung zur Soziologie eine neue Dimension erreichte.

In der deutschen Diskussion wurde diese Frage durch die Auseinandersetzung zwischen Habermas, dem Interaktionstheoretiker, und Luhmann, dem Systemtheoretiker, aufgeworfen (Habermas/Luhmann 1971). In diesen breiten sozialen wie auch philosophischen Kontext stellt Habermas seine Theorie des kommunikativen Handelns. Habermas knüpft an Austins und Searles Sprechakttheorie an, nach der die Sprache als Handeln aufgefasst und in jedem Sprechakt zwischen Inhalt (propositionalem Bestandteil) und Gebrauch (illokutionärem Bestandteil) unterschieden wird. Habermas formuliert die Voraussetzungen für die ideale Sprechsituation. In seiner Theorie der kommunikativen Kompetenz werden die universalen Bedingungen möglicher Geltungsansprüche identifiziert: Die Sätze müssen verständlich, die Aussagen wahr, die Intentionen wahrhaftig und die Äußerungen richtig sein.

Kritik an Chomskys Theorie bewirkte, dass der Gegenstand der Linguistik von der Grammatik auf das kommunikative Handeln in seinem sozialen Umfeld erweitert wurde.

Hierzu zählt auch Dell Hymes, der Chomskys idealisierten Kompetenzbegriff kritisierte. Hymes forderte die Erweiterung des Kompetenzbegriffes und bildete einen weit gefassten Begriff der „kommunikativen Kompetenz“,

wobei hervorgehoben werden sollte, dass für die Kommunikation auch soziale Grundfähigkeiten äußerst wichtig sind (Hymes 1971). Mit der „kommunikativen Kompetenz“ ist daher nicht nur linguistisches Wissen des Sprechers gemeint, sondern auch „poetische, argumentative, narrative, non-verbale Fähigkeiten und kommunikationspsychologische Eigenschaften wie Mut, Empathie oder Vertrauen“ (Deppermann 2004). Im Unterschied zu Chomsky sieht Hymes die kommunikative Kompetenz als äußerst milieu- und kontextgebunden.

1980 haben Michael Canale und Merrill Swain eine neue Gliederung der kommunikativen Kompetenz vorgeschlagen (Canale/Swain 1980). Sie sehen kommunikative Kompetenz als bestehend aus:

(...) grammatischer Kompetenz, d.h. der Beherrschung von Wortschatz, Satzgrammatik, Wortbildungsregeln, Aussprache, Orthographie usw., also der Elemente des sprachlichen Codes; soziolinguistischer Kompetenz, d.h. wie Sprecher Äußerungen in unterschiedlichen situativen und kulturellen Kontexten produzieren und verstehen, wobei Faktoren wie der soziale Status der Gesprächsteilhaber, die Rollenverhältnisse zwischen ihnen, das Ziel der Interaktion und die Situationsangemessenheit der Äußerungen in Bedeutung und Form eine Rolle spielen; Diskurskompetenz, d.h. wie Sprecher es schaffen, beim Sprechen und Verstehen grammatische Formen und Bedeutungen miteinander zu verbinden, damit Texte und Diskurse entstehen; strategischer Kompetenz, also die Beherrschung derjenigen verbalen und non-verbalen Kommunikationsstrategien, die Sprecher verwenden, wenn die Kommunikation zwischen den am Gespräch Beteiligten zusammengebrochen ist, z.B. wegen mangelnder Kompetenz in einem der anderen drei Kompetenzgebiete. (House 1996)

Es gibt auch viele andere Kompetenzkonzeptualisierungen, z. B. die von Eugene Coseriu, der die Kompetenz im Rahmen einer Wissenschaft vom Sprechen situiert. Nach seiner Auffassung hat die Sprache drei Ebenen: die universelle Ebene, die das Sprechen im allgemeinen betrifft, die historische Ebene, die die Einzelsprachen mit ihren verschiedenen Strukturen, Wortschätzen, Grammatiken usw. umfasst, und die individuelle Ebene, die Texte als Produkte betrifft. Jede der drei verschiedenen Ebenen hat spezifische Funktionen (von Coseriu Stufen der Kompetenz genannt); daher unterteilt sich Coserius Wissenschaft vom Sprechen in drei „Wissensarten“, die von ihm entsprechend als elokutionelles, idiomatisches und expressives Wissen bezeichnet werden. Die Sprachkompetenz definiert Coseriu wie folgt:

Unter Sprachkompetenz verstehen wir das Wissen, das die Sprecher beim Sprechen und bei der Gestaltung des Sprechens anwenden. Wir meinen nicht das Wissen über 'die Sachen', von denen man spricht, sondern das Wissen, das sich auf das Sprechen selbst und auf seine Gestaltung bezieht. (...) Die Theorie der sprachlichen Kompetenz wird zugleich eine Theorie des Sprechens in ihren Grundzügen sein. (Coseriu 1988: 1f)

Die Sprachkompetenz wird demnach von Coseriu im weiteren Sinne verstanden und auf allgemeine Sprachfähigkeit bezogen. Sein Modell der Sprachkompetenz weist daher folgende Gliederung auf (Coseriu 1988):

I. Fähigkeit zu sprachbegleitenden Tätigkeiten (Mimik, Gestik usw.).

II. Sprachkompetenz in ihrer Gesamtheit:

1. Physisch-psychische Sprachkompetenz,

2. Kulturelle Sprachkompetenz:

- allgemein-sprachliche Kompetenz (elokutionelles Wissen),

- einzelsprachliche Kompetenz (idiomatisches Wissen),

- Text- oder Diskurs-Kompetenz (expressives Wissen).

Das von Bachman erarbeitete Modell (das sich übrigens an Canale und Swain anlehnte) unterteilt sich dagegen in drei Bereiche: Sprachkompetenz, strategische Kompetenz und psycho-physiologische Mechanismen (Bachman 1990). Die modifizierte Fassung dieses Modells präsentiert kommunikative Kompetenz als bestehend aus pragmatischer, organisatorischer und strategischer Kompetenz (Bachman/Palmer 1996). Pragmatische Kompetenz sei die Fähigkeit, Sprache für einen bestimmten Zweck zu verwenden (funktionale Kompetenz), wie auch die Fähigkeit, sich sprachlich situationsgerecht zu verhalten. Organisatorische Kompetenz bedeute die Fähigkeit, Wörter zu Sätzen (grammatische Kompetenz) und Sätze zu Texten (Textkompetenz) zu verbinden, und die strategische Kompetenz wäre die Fähigkeit, sprachliches Wissen bewusst und zielgerichtet anzuwenden.

In Bezug auf die Kompetenz/Performanz Dichotomie wäre auch die von John Lyons vorgestellte Idee interessant. Der britische Sprachwissenschaftler unterscheidet im Rahmen der Performanz, die für ihn als ein Akt des Sprechens gilt, zwischen Prozess und Produkt und kommt damit zu der Dreiteilung Kompetenz, Performanz und Text (Lyons 1996).

Im Lichte einer kulturwissenschaftlichen performativen Wende sind auch Forschungen zu sehen, die eine Interaktion zwischen Kompetenz und Performanz zum Gegenstand haben. Nach Auffassung der generativen Grammatik bestimmt die Sprachkenntnis (Kompetenz) das aktuelle Sprechverhalten (Performanz), das durch andere Faktoren beeinflusst sein kann; dagegen ist der Einfluss der Performanz auf die Kompetenz irrelevant. Diese Auffassung wird in neueren Forschungen in Frage gestellt: Es gibt Linguisten, die argumentieren, dass der Gebrauch der Sprache die Kompetenz bestimmt und das sprachliche Regelsystem beeinflusst (Fanselow 2002). Zu interessanten Schlüssen kommt Martin Haspelmath, der in seiner Grammatikforschung zu beweisen versucht, dass die Grammatikalisierung „eine Art sprachlicher Inflationsprozess“ (Haspelmath 2002) ist. Die Grammatik entsteht als Nebenprodukt des Sprechens in der sozialen Interaktion, die Kompetenz entsteht im Sprachgebrauch aus der Performanz – so seine These. Diese Behauptung dient ihm als Grundlage für die Widerlegung der Konzeption der angeborenen Universalgrammatik.

KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ IN DER DEUTSCHEN FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Mit der sog. kommunikativen Wende zu Beginn der 70-er Jahre des vergangenen Jahrhunderts traten in den Fremdsprachenunterricht grundsätzliche Veränderungen ein. Die Entwicklung der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten wurde im praktischen Unterricht in den Vordergrund gestellt. In der deutschen Fremdsprachendidaktik hat das Konzept von Hans-Eberhard Piepho (1974) einen starken Widerhall gefunden. In seinem programmatischen Buch *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* hat Piepho für die kommunikative Kompetenz folgende Definition vorgeschlagen:

Kommunikative Kompetenz ist die umfassende Fähigkeit eines Sprechers, kommunikativ zu handeln und sich im Diskurs zu äußern, d.h. die Bedeutung und die Absicht in oder hinter einer Äußerung bzw. einem Text aufzufassen und einige Absichten in wirksamer Weise sprachlich auszudrücken. (Piepho 1974: 15)

Das Ziel des kommunikativen Handelns wird als „gesellschaftliche Regelung des Miteinanders“ formuliert, und „Diskurstüchtigkeit“ bedeutet „(...) dass ein Sprecher bewusst kommunikativ handelt und in der Lage ist, seine sprachlichen Mittel zu problematisieren“ und notfalls anzupassen und zu variieren, um die Verständigung zu verbessern und zu vertiefen. (Piepho 1974: 15)

Piephos Konzept der kommunikativen Kompetenz geht sowohl auf Hymes als auch Habermas zurück und bildet im Ergebnis ein Modell, in dem beim Lernprozess auf die kulturelle Reproduktion, soziale Integration und Persönlichkeitsbildung Wert gelegt wird.

Der Erwerb von kommunikativer Kompetenz hat sich seit damals als übergeordnetes Lernziel im Fremdsprachenunterricht etabliert. Die kommunikative Kompetenz findet sich in zahlreichen Lehrplänen und Rahmenrichtlinien; obwohl sie ständig Modifikationen unterliegt und ihre Definitionen unterschiedliche Ausprägungen aufweisen, steht fest, dass die traditionelle instruktivistische Vorstellung von Lernen der Vergangenheit angehört. Die Aufmerksamkeit der Forscher ist auf die konstruktive Art der Informationsaufnahme und -verarbeitung im Lernprozess gerichtet, und im Fremdsprachenunterricht steht der Lernende im Zentrum des Interesses. Der Unterricht wird neu definiert: Er ist ein „Arrangement, in dem Kommunikation in der Zielsprache (in Wort und Schrift) erfahren, geübt, erprobt, und analysiert wird, damit die Lernenden für ein ‚Später‘ handlungsfähig werden“ (Bach/Timm 2003: 83). Ein Weg zur Erreichung dieses Ziels ist die Klassifikation und Beschreibung der Hauptkomponenten der kommunikativen

Kompetenz. Ein theoretisches Modell, das auf diese Weise entsteht, bildet den Ausgangspunkt für eine optimale Planung des Lernprozesses. Ein gutes Beispiel ist das von Lewicki (2007) dargestellte Modell der kommunikativen Kompetenz, die sich in die Interaktionskompetenz, die linguistische Kompetenz und die soziokulturelle Kompetenz gliedert. Die Interaktionskompetenz wird hier als Fähigkeit definiert, das Sprachverhalten auf der Routineebene unter Verwendung der nichtverbalen Kommunikation zu interpretieren und zu gestalten. Die linguistische Kompetenz ist die Kenntnis der Sprache als ein Instrument, auch die Kenntnis des Wortschatzes und der grammatischen Regeln, die es ermöglichen, sprachlich korrekte Äußerungen zu konstruieren. Die soziokulturelle Kompetenz umfasst das Wissen um alle Aspekte des Lebens im Land der jeweiligen Sprache, also die Kenntnis der Kultur, der Tradition und der religiösen Bräuche.

Die einzelnen Bestandteile der kommunikativen Kompetenz können auch weiter gegliedert werden: Als Komponenten der Interaktionskompetenz werden in der Mehrheit der Quellen Diskurskompetenz und funktionale Kompetenz genannt; die linguistische Kompetenz teilt sich in lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenz auf.

Der Fremdsprachendidaktik hat auch der Konstruktivismus neue Impulse gegeben. Da die Konstruktivisten das Lernen als einen Prozess der Selbstorganisation von Wissen verstehen, gewinnen Interaktion, Kreativität und subjektive Erfahrung an Bedeutung.² Die Spezifik des Spracherwerbs – aus konstruktivistischer Sicht gesehen – kommt in den Worten von Ernst von Glasersfeld zum Ausdruck:

Jeder Lerner einer Sprache muss seine Wortbedeutungen aus Elementen seiner individuellen Erfahrungen aufbauen, und diese Bedeutungen hernach durch Versuch, Irrtum und erfolgsorientierte Anpassung in sprachlichen Interaktionen viabel machen. Selbstverständlich werden die subjektiven Bedeutungen im Prozess sozialer Interaktionen ständig modifiziert, geschärft und variiert. Das kann aber an der Tatsache nichts ändern, dass das Material, aus dem die individuellen Bedeutungen geschaffen werden, nur der subjektiven Erfahrung eines Individuums entstammen kann. (Glasersfeld 1997: 223)

In der Hinwendung der heutigen Linguistik zu konkreten kommunikativen Praktiken sehen manche Sprachwissenschaftler eine Gefahr. Die Kompetenz darf nicht vernachlässigt werden – so die These von Simon Steiner, der in Bezug auf die Fremdsprachendidaktik mit seinen Worten den Kern der Sache trifft:

² Die bisher umfassendste Arbeit zu diesem Thema ist in polnischer Sprache veröffentlicht worden – Lewicka 2007; von den älteren Arbeiten wären auch Wendt (1996) und Wolff (1994) zu nennen.

Gerade die Sprachdidaktik, und im Besonderen denke ich dabei an den Fremdsprachenunterricht, wird bei Förderung von sprachlichen Kompetenzen (...) kaum von der Vorstellung eines kohärenten Sprachsystems mit präskriptiven Regeln abstrahieren können. (...) Aber nicht nur die Sprachdidaktik, sondern auch die Gesellschaft hat ein Interesse an Sprache, so etwa an Sprachnormen verschiedenster Art oder an Sprachkritik. (Steiner 2006)

LITERATURVERZEICHNIS

- Bach, G./Timm, J.P., 2003. *Englischunterricht, Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen.
- Bachman, L.F., 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford.
- Bachman, L.F./Palmer, A.S., 1996. *Language Testing in Practise*. Oxford.
- Canale, M./Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: *Applied Linguistics 1*.
- Chomsky, N., 1973. *Aspekte der Syntaxtheorie*. Frankfurt am Main.
- Coseriu, E., 1988. *Sprachkompetenz. Grundzüge einer Theorie des Sprechens*. Tübingen.
- Deppermann, A. 2004. 'Gesprächskompetenz'. Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: M. Becker-Mrotzek, G. Brunner (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Radolfzell.
- Fanselow, G., 2002. Wie ihr Gebrauch die Sprache prägt. In: S. Krämer/E. König (Hrsg.), *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen*. Frankfurt am Main.
- Gipper, H./Schmitter, P., 1985. *Sprachwissenschaft und Sprachphilosophie im Zeitalter der Romantik. Ein Beitrag zur Historiographie der Linguistik*, Tübingen.
- Glaserfeld E. von, 1997. *Radikaler Konstruktivismus*. Frankfurt am Main.
- Gumperz, J./Hymes, D., 1972. *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York.
- Habermas, J./Luhmann, N., 1971. *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?*. Frankfurt am Main.
- Haspelmath, M., 2002. Grammatikalisierung: von der Performanz zur Kompetenz ohne angeborene Grammatik. In: S. Krämer/E. König (Hrsg.), *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen*. Frankfurt am Main.
- House, J., 1996. Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(3).
- Humboldt, W. von, 1983. *Über die Sprache. Ausgewählte Schriften*. München.
- Humboldt, W. von, 1968. *Gesammelte Schriften IV*. Berlin.
- Hymes, D.H., 1971. *On communicative competence*. Philadelphia.
- Krämer, S., 2001. *Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main.
- Krämer, S./König, E., 2002. *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?*. Frankfurt am Main.
- Labov, W., 1966. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington.
- Labov, W., 1970. The Study of Language in its Social Context. In: *Studium Generale 23*.
- Lewicka, G., 2007. *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław.
- Lewicki, R., 2007. *Einzelvorlesung (2007-2008)*, Institut für Germanistik der Universität Wrocław.
- Lyons, J., 1996. On competence and performance and related notions. In: G. Brown/K. Malmkjaer/J. Williams, (Hrsg.), *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge.

- Piepho, H.E., 1974. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg.
- Steiner, S., 2006. *Von der Kompetenz zur Performanz? Argumente für und gegen einen Paradigmenwechsel in der Sprachwissenschaft*, <http://www.ds.unizh.ch/lehrstuhlduerscheid/docs/semarb/steiner-kompperf-06.pdf>.
- Wendt, M., 1996. *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*. Tübingen.
- Wolff, D., 1994. Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: *Die Neueren Sprachen* 93/5.
- Zeuner, U., 1997. *Thesen zur interkulturellen Landeskunde*, <http://www.tu-dresden.de/su-lifg/daf/thesekol.htm#Canale>.

Muttersprache im Fremdsprachenunterricht – mehr als ein Ausweichmanöver?

Abstract: The article asks whether the use of the mother tongue in foreign language classes is a necessary and useful strategy. It discusses the role of the mother tongue in the foreign language classroom and the impact of the mother tongue on the foreign language learning process. The article concludes that the use of the mother tongue is not a necessary strategy and that it can be avoided.

Die Muttersprache ist bei gegenwärtigen fremdsprachigen Unterrichts- und Lernpraktiken ein Tabu. Wer als Lehrer im Fremdsprachenunterricht auf muttersprachliche Erklärungen nicht verzichten will/kann, wird sehr oft als inkompetent eingeschätzt. Viele Fremdsprachenschulen in Polen haben Kriterienkataloge zur Beurteilung der Kompetenz ihrer Lehrkräfte entwickelt, die während der Hospitation eingesetzt werden, in denen der Gebrauch der Muttersprache im Unterricht immer *in minus* bewertet wird. Die schon seit der behavioristisch orientierten audio-lingualen Methode verpönte Muttersprache sollte aber wieder verstärkt Beachtung finden, da neueste Ergebnisse der Sprachforschung zeigen, dass das zweisprachliche und mehrsprachliche mentale Lexikon in enger Beziehungen zueinander stehen (vgl. Schachter 1986, Quetz 1998) und „das sich das zweisprachliche nicht mit dem muttersprachlichen System (oder dessen Systemen oder Netzwerken) trennen lässt, sondern immer einmal angenommen hat“ (Quetz 1998: 276).

Die Muttersprache darf deshalb auf keiner Stufe unterschätzt werden, schon die Anfänger kommen bereits mit gutem Grund muttersprachlichem System in den Unterricht, auf das sie immer wieder unvermeidlich zurückgewiesen. Buszkiewicz (2004: 29) bemerkt, niemand könne sein Vorwissen einfach abschaffen. Auch Quetz (1998: 276) hält es für kaum vorstellbar, „dass Lernende mit dem Erlernen der neuen Sprache auch ein völlig neues Weltwissen aufbauen“. Jeder Lehrer setze sich bei seinen Erklärungen von

