

# Der kommunikative Denkstil

Joachim Appel<sup>1</sup>

The article analyses the development of the communicative approach to language teaching during the 1970ies and 1980ies. It uses Fleck's concept of thought style to capture some of the basic assumptions underlying this approach. Thought styles are commonly shared and unchallenged assumptions among a research community. They set the parameters within which research questions are formulated and answered. About one hundred articles from British, American, German, and international journals as well as a number of key monographs were analysed with a view to uncovering the characteristics of a communicative thought style. The article looks at academic disciplines (e.g. social science and pragmatics) contributing to a communicative thought style and at the debates surrounding its central tenet, the primacy of language use over language form.<sup>2</sup>

## 1. Einleitung

Die Anfänge des kommunikativen Ansatzes reichen in die frühen 1970er Jahre zurück. Seine Annahmen über das Lehren und Lernen von Sprachen werden heute noch als gültig betrachtet.<sup>3</sup> Sicherlich zeigt ein Blick in die Zeitschriftenliteratur, dass der kommunikative Ansatz nicht allgegenwärtig und seine mediale Präsenz auch das Produkt von Herausgeberpolitik ist (vgl. Hunter 2009). Trotzdem haben seine Grundannahmen den Fremd- und Zweitsprachenunterricht auf allen Ebenen – von der Lernzielformulierung bis hin zu konkreten methodischen Vorschlägen und Unterrichtsmaterialien – beeinflusst. Sie stehen hinter aktuellen Ansätzen in der Fremdsprachendidaktik wie dem bilingualen Sachfachunterricht, dem aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht, dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen sowie Lehrwerken, durch die Begriffe wie 'Sprechabsichten' und *information-gap-exercises* Gemeingut geworden sind.

Zentrale Merkmale des kommunikativen Ansatzes sind eine Schwerpunktsetzung auf dem Sprachgebrauch und eine Formulierung von Lernzielen als Sprechakte oder Funktionen (vgl. Wilkins 1976), die Teil eines vom Europarat initiierten Curriculums waren (vgl. van Ek with Alexander 1975). Wissenschaftlich griff der kommunikative Ansatz vorrangig auf die linguistische Pragmatik und auf den Be-

---

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Joachim Appel, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Abteilung Englisch, Reuteallee 25, 71634 Ludwigsburg, E-Mail: [appel@ph-ludwigsburg.de](mailto:appel@ph-ludwigsburg.de)

2 Ich danke Friederike Klippel, dem Herausgeberteam sowie einem anonymen Gutachter für Kritik und Anregungen.

3 Vgl. einen Artikel von Martin Spiewak (2016) in der ZEIT, in dem auf Piepho (1974) Bezug genommen wird.

griff der kommunikativen Kompetenz zurück (vgl. Canale & Swain 1980). Methodisch entwickelte er Übungsformen und -typologien, die ihren Schwerpunkt auf den Umgang mit inhaltlicher Information legten und nicht auf das Einüben sprachlicher Formen (vgl. Candlin, Edelhoff, Grewer, Mohr, Moston, Piepho & Sexton 1978).

Der kommunikative Ansatz weist einerseits ein beträchtliches Maß an begrifflicher Elastizität auf, die ihn für die verschiedensten Gebiete des Fremdsprachenunterrichts anschlussfähig macht und für eine Diversifizierung in verschiedene Ansätze unter dem Label 'kommunikativ' gesorgt hat.

Andererseits lassen sich, wie die Analyse zeigen wird, die Grundannahmen des kommunikativen Ansatzes auf eine Reihe von Prinzipien eingrenzen, die den gesamten Diskurs über Fremdsprachenunterricht durchdrungen und dominiert haben. Auf Grund dieser wahrgenommenen Dominanz wurde der kommunikative Ansatz auch immer wieder als Orthodoxie (vgl. Cook 2000), Ideologie oder Dogma kritisiert (Swan 1985a, b; Bax 2003; Rösler 2008; Swan 2009).

Orthodoxien, Ideologien und Dogmen betreffen auch die Fremdsprachenforschung, da sowohl die Formulierung von Forschungsfragen als auch die Interpretation von Befunden immer vor dem Hintergrund herrschender Grundannahmen stattfindet, so z.B. wenn Seedhouse (2004) in einer einflussreichen Untersuchung zur Interaktionsarchitektur des Fremdsprachenunterrichts die aus dem kommunikativen Ansatz bekannte Unterscheidung zwischen *fluency* und *accuracy* (vgl. Brumfit 1984) als Setzung übernimmt.

Wenn Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenforschung den Anspruch erheben, sich wissenschaftlich mit Fremdsprachenunterricht auseinanderzusetzen, dann müssen sie sich der Traditionen und Voraussetzungen, auf denen ihr Denken beruht, bewusst sein. Hierbei ist ein distanzierter, fremder Blick auf das eigene wissenschaftliche Tun hilfreich, wie ihn beispielsweise ethnographische Zugänge zur Wissenschaftsforschung anbieten. Diese werden bereits für verschiedene wissenschaftliche Disziplinen genutzt (vgl. Griesecke 2014; für die sprachlichen Fächer vgl. bereits Evans 1988) und greifen u.a. auf die Arbeiten von Ludwik Fleck zurück. Die vorliegende Darstellung stützt sich auf einen Begriff, den dieser in die Diskussion gebracht hat, den Begriff des Denkstils (vgl. Fleck 2012). Mit seiner Hilfe soll die Genese, Stabilität und Artikulation bestimmter Annahmen in der Fremdsprachendidaktik beschrieben werden. Die Wahl des Begriffs wird im folgenden Abschnitt näher erläutert.

## 2. Denkstil

Der Begriff des Denkstils geht auf die Erkenntnistheorie des polnischen Immunologen Ludwik Fleck (2012) zurück. Diese entstand in den 1920er und 1930er-

Jahren. Sie ist spätestens seit den 1980er Jahren auf ein zunehmendes Interesse in der Wissenschaftsforschung gestoßen (vgl. Cohen & Schnelle 1986; Egloff 2005; Werner & Zittel 2011; Griesecke 2014). Zuvor waren Flecks Arbeiten bereits von Kuhn in "The Structure of Scientific Revolutions" (1962; vgl. Kuhn & Hacking 2012: xli; Kuhn 2014: 8) aufgegriffen worden. Der dort entwickelte Paradigmenbegriff weist eine gewisse Ähnlichkeit zum Begriff des Denkstils auf. Er wurde jedoch primär für die Geschichte und Erkenntnistheorie der Naturwissenschaften entwickelt und erklärt deren Entwicklung als eine Reihe von Umbrüchen (Revolutionen, Paradigmenwechseln). 'Paradigma' ist hierbei zu einem Begriff geworden, der weit über die Naturwissenschaft hinaus in einem nicht-technischen Sinne verwendet wird.

Die vorliegende Untersuchung verwendet Flecks Denkstilbegriff in der Erwartung, dass dieser zu einem besseren Verständnis der Entwicklung leitender und auch dominanter Grundannahmen in der Fremdsprachendidaktik beitragen kann. Zwar sind auch Flecks Konzepte zunächst für die naturwissenschaftliche Forschung entwickelt worden, im Gegensatz zu Kuhn allerdings nicht für die Physik, sondern für die Medizin als praktisch orientierte Wissenschaft. Vor allem aber wies Fleck darauf hin, dass seine vergleichende Erkenntnistheorie auch über die Naturwissenschaft hinaus anwendbar sei (Fleck 2012: 58). Neuere Beiträge zu einer Ethnographie der Wissenschaften (vgl. Shapin 1986; Fehr 2005; Griesecke 2014) haben gerade diesen Aspekt weiter entwickelt. Es scheint deshalb angemessen und auch lohnend, Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik unter dem Begriff des Denkstils betrachten. Hierzu ist eine kurze Explikation des Begriffs notwendig.

Bei Fleck steht ein Denkstil für eine von einer Gruppe von Wissenschaftlern, einem 'Denkkollektiv', geteilte Perspektive, die festlegt, was in der Forschung als Beobachtung, Tatsache und zugelassene Fragestellung gelten darf. Ein Denkstil "wird zum Zwange für Individuen, er bestimmt 'was nicht anders gedacht werden kann'" (Fleck 2012: 130), und kann ganze Epochen beeinflussen.

Denkstile sind stabil und zeigen eine Beharrungstendenz. Diese ist nicht einer allgemeinen Trägheit geschuldet, sie beruht vielmehr auf einer "aktive[n] Vorgehensweise" (Fleck 2012: 40) aller Mitglieder des Denkkollektivs. Fleck schildert diese Vorgehensweise:

1. Ein Widerspruch gegen das System erscheint undenkbar.
2. Was in das System nicht hineinpasst, bleibt ungesehen, oder
3. es wird verschwiegen, auch wenn es bekannt ist, oder
4. es wird mittels großer Kraftanstrengung dem Systeme nicht widersprechend erklärt (ebd.).

Solche kollektiven "Auffassungen sind eben keine logischen Systeme – so sehr sie es jederzeit sein wollen – sondern stilgemäße Einheiten" (ebd.). Fleck relativiert damit den Geltungsanspruch wissenschaftlichen Wissens. Ein solches Wissen ist immer im sozialen Kontext seiner Entstehung und als Teil einer historischen Genese zu verstehen.

Der soziale Charakter von Wissenschaft und wissenschaftlich generierten Wissens kommt im Begriff des Denkkollektivs zum Ausdruck. Dieser hat eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Begriff der Diskursgemeinschaft (Swales 1990; Borg 2003), überschneidet sich jedoch nur partiell. Eine Diskursgemeinschaft ist eine relativ eng definierte Gruppe, die v.a. um eine Fachsprache, ein Genre oder um ein gemeinsames Ziel herum organisiert ist (Swales 1990: 24-27). Ein Denkkollektiv im Sinne der vorliegenden Darstellung ist hingegen nicht so sehr durch eine Fachsprache geeint, sondern eher durch deutungsoffene Begriffe (beispielsweise den der kommunikativen Kompetenz) sowie durch unausgesprochene Grundannahmen, die von den Mitgliedern des Denkkollektivs nicht in Frage gestellt und auch über die engeren Grenzen eines wissenschaftlichen Gebiets hinaus als gültig angesehen werden.

Ebenfalls abzugrenzen ist der Denkstil vom Begriff des Diskurses, der weiter gefasst ist. Ein Denkstil ist als Element eines Diskurses zu verstehen. Letzterer umfasst natürlich auch Äußerungen, die dem Denkstil widersprechen und so zu dessen Ablösung führen können.

Neue Erkenntnis, d.h. die Weiterentwicklung einer wissenschaftlichen Disziplin bedeutet eine Veränderung des Denkstils. Der Begriff des Denkstils geht hierbei – anders als der Begriff einer wissenschaftlichen Revolution – eher von einer graduellen, evolutionären Entwicklung aus, die oft auf einem Bedeutungswandel verwendeter Begriffe beruht: "Wahrscheinlich bilden sich nur sehr wenige vollkommen neue Begriffe ohne irgendeine Beziehung zu früheren Denkstilen" (Fleck 2012: 130f.). Denkstile sind in zentralen Teilen sprachlich konstituiert und vermittelt. Dies führt dazu, dass Gedanken sich bei ihrer Artikulation und Vermittlung verändern (Fehr 2005: 29-33). Solche Veränderungen schaffen ein spezifisches intellektuelles Klima:

Dieses soziale Gepräge des wissenschaftlichen Betriebes bleibt nicht ohne inhaltliche Folgen. Worte, früher schlichte Benennungen, werden Schlagworte; Sätze, früher schlichte Feststellungen, werden Kampfrufe. Dies verändert vollständig ihren denksozialen Wert: sie erwerben magische Kraft, denn sie wirken geistig nicht mehr durch ihren logischen Sinn – ja, oft gegen ihn – sondern durch bloße Gegenwart (Fleck 2012: 59).

Deutlich wird hier auch, dass wissenschaftliches Wissen emotional gefärbt ist. Diese Emotionalität prägt dann eine "Kollektivstimmung" (ebd.: 67) sowie eine durch sie konstituierte "Stimmungskameradschaft", deren Kohärenz sich nicht zuletzt aus einem bestimmten Artikulationsstil speist. Den Denkstil "begleitet eventuell ein technischer und literarischer Stil des Wissenssystems" (ebd.: 130).

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie der Begriff des Denkstils zu einem Verständnis des kommunikativen Ansatzes, seiner Genese, Konstanz und Artikulation beitragen kann. 'Kommunikativer Denkstil' soll hierbei für Grundannahmen des kommunikativen Ansatzes stehen, die nicht nur von einem engeren Kreis, son-

dem – bewusst oder unbewusst – relativ allgemein akzeptiert werden. Die Bezeichnung 'Kommunikativer Ansatz' wird in einem umfassenderen Sinne für das historische Phänomen eines als kommunikativ verstandenen Fremdsprachenunterrichts verwendet. Sie schließt sowohl dessen Denkstil als auch seine praktischen Ausprägungen (z.B. Formulierung von Lernzielen, Unterrichtsmaterialien) ein.

### 3. Quellen- und Forschungslage

Der kommunikative Ansatz ist seit den 1980er Jahren Gegenstand von teils affirmativen, teils kritischen Bilanzierungen (vgl. für den englischsprachigen Raum Brumfit 1981; Paulston 1981; Wilkins 1981a, b; Savignon 1983, 1991, 2002, 2007; Howatt 1984; Berns 1990; Howatt with Widdowson 2004; Johnson 2006; Richards 2006; Hunter 2009; Littlewood 2011; Hunter & Smith 2012 und für den deutschsprachigen Raum Mans 1976; Pauels 1983; Zimmermann 1984; Stang 1990; Legutke & Schocker-von-Ditfurth 2003; Schmenk 2005; Doff 2008; Legutke 2008).

Beherrschende Themen dieser Publikationen sind neben einer Bewertung des *notional syllabus* (vgl. Brumfit 1981; Paulston 1981; Wilkins 1981a, b) die Einflüsse der Bezugswissenschaften und insbesondere der linguistischen Pragmatik (Zimmermann 1984; Stang 1990; Doff 2008), der Begriff der kommunikativen Kompetenz und dessen verschiedene inhaltliche Füllungen (vgl. Savignon 1991, 2002, 2007; Schmenk 2005), die Umsetzung des kommunikativen Ansatzes in der Praxis (Legutke & Schocker-von-Ditfurth 2003; Legutke 2008) sowie die bereits erwähnte Affinität des kommunikativen Ansatzes zur Ideologie (Swan 1985a, b; Cook 2000; Bax 2003; Rösler 2008; Swan 2009).

Texte zur Historiografie des kommunikativen Ansatzes umfassen persönliche Rückblicke (vgl. Richards 2006), Festschriften (vgl. Legutke & Schocker-von-Ditfurth 2003; Legutke 2008), systematische und themenbezogene Betrachtungen (vgl. Pauels 1983; Zimmermann 1984; Stang 1990), aber auch breiter angelegte historische Studien (vgl. Howatt 1984; Howatt with Widdowson 2004; Doff 2008; Hunter 2009). Howatt und Widdowson (2004: 326-352) geben als Teil ihrer "History of English Language Teaching" einen Überblick über die Entwicklung des kommunikativen Ansatzes in Großbritannien.<sup>4</sup> Sie nehmen – dasselbe gilt auch für Berns (1990) – dem kommunikativen Ansatz gegenüber eine grundsätzlich affirmative Grundhaltung ein.

Die Studien von Doff (2008) und Hunter (2009)<sup>5</sup> stellen sich der Fülle des vorhandenen Materials und versuchen diese zu bändigen. Doff (2008), deren Studie den Zeitraum von 1949 bis 1989 umfasst, tut dies durch eine Vorauswahl der

4 Hierbei setzen die beiden Ausgaben von 1984 und 2004 durchaus unterschiedliche Akzente.

5 Für eine knappe Zusammenfassung vgl. Hunter & Smith (2012).

Quellen im Rahmen einer Expertenbefragung. Ein ähnliches Vorgehen findet sich auch in einer aktuellen Geschichte der Angewandten Sprachwissenschaft (vgl. de Bot 2015), wobei in beiden Fällen zu fragen ist, wie verlässlich eine solche retrospektive Expertenmeinung ist.

Hunter (2009) beschränkt sich auf das *ELT-Journal* als Quelle und wertet die gesamten Texte der Zeitschrift mit Methoden der Korpuslinguistik auf Schlüsselwörter hin aus. Nach quantitativen Kriterien ausgewählte Artikel werden dann einer eingehenden qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Mit dem *ELT-Journal* wurde allerdings eine Publikation ausgewählt, die sich – wie Hunter selbst zeigt – in besonderer Weise der Propagierung des kommunikativen Ansatzes verschrieben hatte und deshalb nicht als repräsentativ für die Fachliteratur insgesamt gelten kann.

Die Vorteile einer korpuslinguistischen Analyse, wie sie hier vorgeführt wird, sind unbestritten. Ein Segment an Literatur kann flächendeckend erfasst und behandelt werden. Hierbei werden Textstellen und Bezüge sichtbar, die bei einer bloßen Lektüre nicht so leicht ins Auge fielen. Umgekehrt gilt aber auch, dass eine solche Vorgehensweise auf eine sprachliche Oberfläche angewiesen bleibt. Die Anzahl des Vorkommens bestimmter Begriffe ist sicher eine nicht zu vernachlässigende und auch wichtige Tatsache. Wenn es jedoch um das Aufspüren impliziter Grundannahmen geht, dann sind diese nicht allein über Vorkommenshäufigkeiten erschließbar. Dieses lässt ein interpretatives Vorgehen, für das sich die vorliegende Darstellung entschieden hat, bei allen Einschränkungen als gerechtfertigt erscheinen.

Grundlage der Untersuchung sind etwa 100 Zeitschriftenartikel aus den Jahren 1967 bis 1989. Diese stammen zur einen Hälfte aus deutschsprachigen Zeitschriften ("Englisch", "Praxis des neusprachlichen Unterrichts", "Neusprachliche Mitteilungen", "Die neueren Sprachen"), zur anderen aus englischsprachigen (*ELT Journal*, *Applied Linguistics*, *TESOL Quarterly*, *IRAL*, *Language Learning*). Hinzu kamen einige Referenzwerke des kommunikativen Ansatzes wie u.a. Piepho (1974), Wilkins (1976), Munby (1978), Widdowson (1978), Brumfit (1984), von denen die meisten auch bei Doff (2008) als solche identifiziert werden.

Die Auswahl der Artikel erfolgte danach, ob in ihnen der kommunikative Ansatz oder auf diesen bezogene Fragen thematisiert wurden. Die Einbeziehung von deutsch- und englischsprachiger Literatur geschah in der Absicht, ein breiteres Spektrum an Kontexten auf Gemeinsamkeiten und Varianz der dort herrschenden Denkstile hin zu betrachten. Weder ist die Textauswahl umfassend, noch kann die Betrachtung über erste Eindrücke und textbasierte Vermutungen hinausgehen. Für jeden Artikel wurde eine Synopse erstellt. In dieser wurden auch rhetorisch-stilistische Besonderheiten (Autorenrolle, Terminologie, Jargon) notiert sowie Bezugnahmen auf andere Disziplinen (insbesondere die Linguistik). Anhand der Synopsen wurde eine Reihe von Themen identifiziert wie beispielsweise der eingangs erwähnte Primat des Sprachgebrauchs.

## 4. Entwicklung des kommunikativen Ansatzes im angelsächsischen Bereich

Trotz eines übergreifenden Denkstils tritt der kommunikative Ansatz in verschiedenen länder- und institutionsspezifischen<sup>6</sup> Varianten auf. Diese Varianz besteht sowohl innerhalb der englischsprachigen Welt, d.h. zwischen Großbritannien, den USA, Kanada, Neuseeland und Australien, als auch zwischen diesen Ländern und Europa sowie innerhalb Europas. Im Folgenden soll auf einige Merkmale der Entwicklung des kommunikativen Ansatzes in Großbritannien und in den USA eingegangen werden. Der nachfolgende Abschnitt 5 widmet sich der Entwicklung in Deutschland.

Der kommunikative Ansatz hat starke britische Wurzeln. Aus Großbritannien kamen viele seiner Referenzautoren (vgl. u.a. Widdowson 1972, 1978; Wilkins 1976; Munby 1978; Brumfit 1984). In britischen Zentren wie den Universitäten Lancaster und Reading wurde der kommunikative Ansatz maßgeblich entwickelt. Hierbei spielte ein frühes, anwendungsorientiertes Interesse an Fachsprachen eine wichtige Rolle (vgl. z.B. Widdowson 1972, 1978; Munby 1978). Magisterkurse in angewandter Sprachwissenschaft an britischen Universitäten, die von Studierenden aus der ganzen Welt besucht wurden, waren ein Kanal, über den der kommunikative Ansatz verbreitet wurde, ebenso britische Zeitschriften, allen voran das *ELT-Journal* (Hunter 2009: 264) und die Zeitschrift *Applied Linguistics*, deren erster Beitrag überhaupt Canales und Swains (1980) Überlegungen zur kommunikativen Kompetenz waren.

Bildungs- und wissenschaftspolitisch wurde die Verbreitung des kommunikativen Ansatzes vom *British Council* gefördert, u.a. durch dessen enge Verbindung zum *ELT-Journal* (vgl. Lott 1984) und durch weltweite Dienstleistungen wie die Beratung von Kultusverwaltungen oder die Fortbildung von Lehrkräften. Die Diskussion im *ELT-Journal* ist in den 1980er Jahren deutlich eine Diskussion unter denjenigen, die in diesen Bereichen tätig waren (einige Beispiele sind Shaw 1982; Taborn 1983; Young 1983). Im Verlauf seiner globalen Verbreitung fand eine zunehmende Kommerzialisierung des kommunikativen Ansatzes durch Verlage und Sprachschulen aller Art statt.

Anders verlief die Entwicklung in den USA. Dort war die Diskussion weitaus stärker auf Fragen der Lehrmethoden fokussiert. Die Aufmerksamkeit, die dem kommunikativen Ansatz in den USA zuteilwurde, fiel insgesamt geringer aus als in Großbritannien. Dies gilt zumindest für Fachzeitschriften wie *The Modern Language Journal*, *Foreign Language Annals* und *Language Learning*, in denen der kom-

---

6 Zu institutionellen Unterschieden vgl. v.a. Holliday (1994).

munikative Ansatz bis Ende der 1970er Jahre wenig präsent war. Mehrere Beiträge aus den USA setzten sich überdies kritisch mit dem kommunikativen Ansatz auseinander (vgl. z.B. Stratton 1977; Huckin 1980; Paulston 1981).

## 5. Die Entwicklung in Deutschland Ende der 1960er Jahre

Wiederum eine andere Entwicklung durchlief der kommunikative Ansatz in Deutschland. Dort war in den 1960er Jahren einerseits der Audiolingualismus als Teil des Projekts "Englisch für alle" rezipiert worden, gleichzeitig aber auch die generative Grammatik und der britische Kontextualismus (vgl. Appel 2004). Wichtige Begriffe, um die sich die fremdsprachendidaktische Diskussion drehte, waren die der Situation und des Transfers. Beide antworteten auf ein Unbehagen an der bestehenden Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Dieses betraf v.a. eine sprachliche Engführung durch *pattern drills*, die kaum Gelegenheit zur freien Äußerung bot (vgl. Schneider 1971: 59). Das Schlüsselkonzept, um das sich dieses Unbehagen organisierte, war das der Situation. Dieses stand auch im Mittelpunkt des in Großbritannien zu diesem Zeitpunkt dominanten *situational approach* und wurde beispielsweise in Billows' (1961) Methodik des Fremdsprachenunterrichts (*The techniques of language teaching*) vertreten, die unter dem Titel "Kooperatives Sprachenlernen" (Billows 1973) auch in Deutschland einflussreich wurde und Positionen des kommunikativen Ansatzes vorwegnahm. Hans-Eberhard Piepho (1967; 1971) setzte sich, noch bevor er ab 1974 zum Protagonisten der kommunikativen Wende wurde, in zwei Aufsätzen mit dem Begriff der Situation auseinander.<sup>7</sup> Sein Text von 1967 zeigt, wie in diesem Begriff – ähnlich wie später im Begriff der kommunikativen Kompetenz – unterrichtspraktische Anliegen und theoretische Reflexion zusammenfinden.

Die unterrichtspraktische Seite des Situationsbegriffs (Piepho 1967: 23, 26f.) betraf zunächst die Sprechmotivation von Schülerinnen und Schülern. Piepho griff hier Überlegungen von Tiggemann (1959) zur sogenannten 'Realsituation' auf. Diese enthalte eine "psychologische Nötigung, Stellung zu beziehen" (Piepho 1967: 23). Ähnliches erhoffte sich Piepho vom *situational approach*:

Im Gegensatz zum Unterricht, der sich alleine am Lehrbuch orientiert und die Schüler lediglich nötigt, die Texte und Übungen des Lehrbuchs nachzusprechen und schriftliche Aufgaben zu erledigen, will der Situationsunterricht die Kinder unmittelbar in den Zwang und in den Vollzug der sprachlichen Kommunikation stellen (ebd.: 26).

Piepho verwies in diesem Zusammenhang auch auf eine unterrichtspraktische Aufgabe jener Zeit, nämlich die, einen von narrativen und expositorischen Texten bestimmten Unterricht in Situationen aufzulösen und so lebendiger zu machen. Ein

---

<sup>7</sup> In Piepho (1974: 30-34) greift er den Situationsbegriff nochmals abgrenzend auf.



Unterricht, der mit Situationen arbeitete, kam dann aber nicht an der Frage einer situationsadäquaten Sprache vorbei. "Was sagt man auf Englisch in dieser oder jener lebensnahen Situation?" (Piepho 1967: 23). Hiermit war ein Thema angesprochen, das zu einem zentralen Motiv des kommunikativen Denkstils werden sollte: die Forderung nach Authentizität der im Unterricht zu verwendenden Sprache verbunden mit einer Kritik an der Künstlichkeit der Sprache in Lehrwerkstexten:

Nur am Rande sei darauf hingewiesen, daß viele Dialoge, z.B. am Frühstückstisch der 'Lehrbuchfamilie' etc., in einer krampfhaft und unglaublich gehobenen Sprache geführt werden, die weder der typischen Wirklichkeit entspricht, noch hinreichend einprägsam ist. Es wäre methodisch falsch, diese Dialoge einfach zur Einführung des ganzen Sachgebiets zu nehmen (Piepho 1967: 29).

Müller (1970: 232) schlug eine "Kontextualisierungsprobe" für Lehrwerke vor, um zu gewährleisten, dass die im Unterricht gelehrt Sprache situationsangemessen und authentisch sei. Diese Probe bestand darin, Sätze und Texte aus Lehrwerken daraufhin zu überprüfen, ob Kontexte vorstellbar seien, unter denen sie außerhalb eines Lehrwerks auftreten könnten.

Bei aller Kritik an der Künstlichkeit von Lehrwerkssituation und Sprache blieben sich die Autoren allerdings der Tatsache bewusst, dass diese Künstlichkeit letztendlich nur schwierig auflösbar war. Ziegeler (1973: 133) hielt es nicht für realisierbar, dass, wie Tiggemann (1970: 36) forderte, "der Abstand zwischen 'Schule' und 'Leben' aufgehoben" werden könne. Eine Möglichkeit der Versöhnung der Unterrichtssituation mit ihrer Künstlichkeit wurde von Piepho in einem bewussten Rückgriff auf Theatralität gesehen. Diese kommt bei Piepho sehr deutlich zum Ausdruck, wenn er von der Dramaturgie von Situationen spricht (Piepho 1967: 30f.) und hierbei auf eine "Dramaturgie des Unterrichts" von Hausmann (1959) verweist.

Der Begriff der Situation barg aber auch Potenzial zu theoretischer Reflexion. Eine wichtige theoretische Untermauerung des situativen Ansatzes war hierbei der britische Kontextualismus (vgl. Gutschow 1968). Dieser war u.a. Gegenstand einer breit rezipierten Monographie "The linguistic sciences and language teaching" von Halliday, McIntosh und Strevens (1964). Vor allem der systemisch-funktionale Ansatz Hallidays, der in einer hierarchisch-strukturellen Weise sprachliche Phänomene direkt auf Eigenschaften der Äußerungssituation bezog, versprach einen differenzierten analytischen Zugriff auf die Situation. Auf ihn berief sich später auch der kommunikative Ansatz.

Ein zweiter wichtiger Begriff in diesem Zeitraum war der des Transfers. Dieser greift eine Alltagserfahrung im Fremdsprachenunterricht auf: Sprache, die innerhalb des Klassenzimmers systematisch vermittelt wurde, ist bei der Anwendung in einer Realsituation nicht notwendigerweise verfügbar. Der Begriff des Transfers wurde in einem vielbeachteten Text von Zimmermann (1969; zur Rezeption

Heuer 2004) einem didaktischen Stufenmodell zugeführt, das sowohl das Englische wie auch das Französische einbezog und sich von der "Sprachaufnahme" in mehreren Schritten der "Sprachanwendung" (Zimmermann 1969: 245) näherte.

Zimmermann geht hierbei noch ausführlich auf das Potential von *pattern drills* ein, legt aber gleichzeitig großen Wert auf Idiomatik und Bedeutung (z.B. Tempussemantik). Vereinzelt finden sich hier bereits Termini, die wenig später zum begrifflichen Repertoire des kommunikativen Ansatzes gehören würden, wie "Sprechintentionen" oder "Sprachmittel" (ebd.: 256, 259). Teil des Textes ist eine Auflistung von Redemitteln, wie sie später auch in kommunikativen Lernzielbestimmungen zu finden war. Was dort zu Sprachfunktionen wurde und wofür dann das Vokabular der Pragmatik zur Verfügung stand, wurde hier noch in Begriffe wie "Situationstypen" (ebd.: 259) gefasst.

## 6. Die kommunikative Wende

Ein wichtiger Unterschied zwischen den wissenschaftsgeschichtlichen und erkenntnistheoretischen Vorstellungen von Kuhn und Fleck bestand darin, dass – wie in Abschnitt 2 gezeigt – Kuhn von wissenschaftlichen Revolutionen ausging, Fleck hingegen von einer eher evolutionären Entwicklung. Obwohl in der eben skizzierten Diskussion in Deutschland einige Begriffe und Überlegungen verwendet wurden, die der kommunikative Ansatz dann aufnahm, ändert dies nichts daran, dass dessen Entstehung als Revolution gilt.<sup>8</sup> Die Rede von einer 'kommunikativen Wende' legt dies ebenso nahe wie die häufige Gegenüberstellung einer dem Audiolingualismus zugeschriebenen Formorientierung und einer Gebrauchsorientierung des kommunikativen Ansatzes. Inwiefern kann im Hinblick auf den kommunikativen Ansatz von einer Wende oder Revolution gesprochen werden?

Im folgenden Abschnitt soll zunächst gezeigt werden, dass der kommunikative Ansatz, obwohl er sich in Opposition zu Chomsky positionierte, in Teilen den Darstellungsstil der Chomskyschen Revolution fortschreibt (6.1). Gleichzeitig greift der kommunikative Ansatz in großem Umfang auf die Sozialwissenschaften und eine zu diesen hin geöffnete Linguistik zurück (6.2). Verbunden mit dieser inhaltlichen Neuorientierung ist ein Wechsel des Darstellungsstils (6.3).

---

8 Vgl. Titel wie die von Raimes (1983) "Tradition and Revolution in ESL Teaching" und Whitley (1993) "Communicative Language Teaching: An Incomplete Revolution". Raimes bezieht sich ausdrücklich auf Kuhns Paradigmenbegriff.

## 6.1 Die Chomskysche Revolution

In einer Studie zur Ethnographie der Wissenschaften stellt Becher (2002) unter Rückgriff auf Johnson (1971)<sup>9</sup> mehrere Bedingungen für wissenschaftliche Revolutionen dar. Diese sind u.a.:

1. eine existierende Orthodoxie, deren Erklärungskraft als unzureichend empfunden wird und die deshalb angreifbar ist,
2. ein Darstellungsmodus, der nicht ohne weiteres zugänglich ist, in anderen Worten ein Ausdrucksstil, der gleichermaßen für inneren Zusammenhalt wie für Abgrenzung nach außen sorgt,
3. Radikalität,
4. das Potenzial, bestehende Aussagen zu integrieren.

Diese Kriterien treffen in hohem Maße auf die durch Chomsky (1957; 1965) eingeleitete Wende in der Linguistik zu. Wenngleich es in der Linguistik Gegenstand fachhistorischer Diskussionen ist, ob es sich hier um eine Revolution im Sinne eines Kuhnschen Paradigmenwechsels handelt (vgl. Percival 1976; Newmeyer 1986; Harris 2010; Joseph 2010), kann davon ausgegangen werden, dass eine solche Wahrnehmung in den 1960er und 1970er Jahren gängig war. Mit Strukturalismus und Behaviourismus waren allgemein akzeptierte Orthodoxien gegeben, die durch die generative Grammatik abgelöst wurden. Diese bediente sich eines quasi-mathematischen Ausdrucksstils, der nicht ohne Weiteres zugänglich war. Die Rhetorik, mit der die Annahmen und Befunde der generativen Grammatik vorgetragen wurden, tendierte zur Radikalität. Trotzdem war die generative Grammatik in der Lage, vorliegende Befunde der Sprachbeschreibung zu integrieren (vgl. Harris 1995), wodurch auch Kontinuitäten zum Strukturalismus erhalten blieben. Auch die parallel vollzogene sogenannte 'kognitive Wende', die den Behaviorismus ablöste, gilt als Paradigmenwechsel (vgl. Harris 2010). Dieser lieferte in der Folge den Hintergrund für die sich seit Ende der 1960 Jahre (vgl. Corder 1967) entfaltende Zweitsprachenerwerbsforschung, auf die sich auch der kommunikative Ansatz extensiv bezog (vgl. z.B. Howatt with Widdowson 2004: 333-337).

Nicht zuletzt durch die kognitive Wende trug die Chomskysche Revolution zur Ablösung des Audiolingualismus in der Fremdsprachendidaktik bei. Gleichzeitig hatte sie aber wenig zu bieten, was an dessen Stelle hätte treten können. Das lag einmal daran, dass die generative Grammatik weitaus weniger Anwendungsmöglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht bot als der Strukturalismus. Auch eine von Diller ausgerufene *Language Teaching Controversy* (vgl. Diller 1971; 1978), in der Konzepte einer von Chomsky inspirierten Sprachlerntheorie anklangen, fand

---

<sup>9</sup> Johnson (1971) bezog den Begriff der Revolution in einem Artikel in der *American Economic Review* auf den Übergang vom Keynesianismus zum Monetarismus.

kein dauerhaftes Echo. Ebenso wenig lieferten großangelegte experimentelle Vergleiche zwischen sogenannten kognitivierenden ('expliziten') Lehrverfahren, die sich in Teilen auf Chomskys Ansichten zum Spracherwerb beriefen, und audiolingualen ('impliziten') Verfahren schlüssige Resultate (vgl. u.a. Chastain & Woerdehoff 1968; Elek & Oskarsson 1973). Nach dem Niedergang des Audiolingualismus als dominanter Methode war somit Ende der 1960er Jahre eine Art Vakuum entstanden.<sup>10</sup> Dieses Vakuum füllte der kommunikative Ansatz.

Auf den ersten Blick grenzte sich dieser von der generativen Grammatik ab. Am augenfälligsten geschah dies über den Begriff der kommunikativen Kompetenz, der von Hymes (1972) als Gegenbegriff zu Chomskys linguistischer Kompetenz in die Diskussion gebracht worden war. Ein Grundgedanke dieses Begriffs bestand darin, dass die Beherrschung einer Sprache nicht nur in der Beherrschung von Regeln zur Produktion korrekter Sätze bestehe, sondern auch in der Fähigkeit zur Sprachverwendung. Dieser Grundgedanke – ursprünglich nicht für den Zweit- und Fremdsprachenerwerb intendiert – wurde von Widdowson (1972: 17; ähnlich Savignon 1972) so gedeutet, dass der Gebrauch einer Sprache zusätzlich zur Form zu lehren sei, wenngleich schon früh die Frage gestellt wurde, ob wesentliche Bestandteile einer kommunikativen Kompetenz nicht schon mit der Erstsprache erworben würden und die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts nicht vielmehr in der Vermittlung der sprachlichen Mittel zur Realisierung dieser bereits vorhandenen Kompetenz bestünde (vgl. stellvertretend für viele Äußerungen in diese Richtung Melenk 1977: 5).

Auch sollte die mit dem Begriff oft – und nicht ganz zurecht – verbundene Opposition zu Chomsky nicht den Blick darauf verstellen, dass der kommunikative Ansatz trotz aller Abgrenzungen von der generativen Grammatik Elemente von deren Denkstil übernahm. Dies betraf einmal die von ihm verwendeten Begriffe, die umgedeutet wurden, gleichzeitig aber immer noch das Prestige der Chomsky-Linguistik ausstrahlten. So verwendet Cook (1985: 192) bei einer Diskussion der Erstellung von Curricula Ausdrücke aus der generativen Grammatik wie *observational adequacy*, *descriptive adequacy* oder *explanatory adequacy*. Auch wurde an einem erweiterten Kompetenzbegriff festgehalten (Auer 1999: 197) und damit an einer Kompetenz-Performanz-Unterscheidung. Noch dort, wo Autoren des kommunikativen Ansatzes explizit auf eine soziale Sicht von Sprache abheben (Breen & Candlin 1980: 108, dort Fußnote 4), verwenden sie weiter eine an Chomsky angelehnte Terminologie, wie beispielsweise die Rede von einer *communicative performance* (Breen & Candlin 1980: 92) zeigt.

---

10 Hierauf weisen auch Richards & Rodgers (2001: 66f.) hin.

Ebenso wie die generative Grammatik griffen Autoren des kommunikativen Ansatzes auf eine intuitive und nicht datenbezogene Methodik zurück.<sup>11</sup> Ging der Audiolingualismus noch stark auf Unterschiede zwischen Sprachen (vgl. Fries 1945) und – seiner Zeit voraus – auch auf kulturelle Unterschiede ein (vgl. Lado 1957), so folgte der kommunikative Denkstil einem ähnlichen Universalismus wie die generative Grammatik, bestand doch die Grundidee eines kommunikativen Curriculums darin, Lernziele sprachenübergreifend zu formulieren. Neben dieser Fortschreibung von Denkstilelementen der generativen Grammatik ist der kommunikative Denkstil jedoch fundamental durch den Rückgriff auf die Sozialwissenschaften und die linguistische Pragmatik (vgl. Abschnitt 7) geprägt.

## 6.2 Sozialwissenschaftliche Basis

Ab den frühen 1960er Jahren und etwa zeitgleich zur generativen Grammatik entwickelte sich in der Linguistik eine soziale Sichtweise von Sprache, die über Aufsatzsammlungen wie die von Giglioli (1972) oder Pride und Holmes (1972) – beide als populäre Penguin-Taschenbücher erschienen – weite Verbreitung fanden. Die Sozialwissenschaften und insbesondere die Soziolinguistik wurden innerhalb eines Jahrzehnts zu einer zentralen wissenschaftlichen Quelle der Theoriebildung des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts und des kommunikativen Ansatzes. Dessen Verbreitung findet in Deutschland etwa zur gleichen Zeit statt wie die Etablierung der Fremdsprachendidaktik als universitärer Disziplin. Dieses ist ein wichtiger sozialer Entstehungskontext für den kommunikativen Ansatz und dessen Denkstil, da nun ein ganz konkreter und auch karriererelevanter Bedarf an wissenschaftlicher Arbeit über den Fremdsprachenunterricht entstand.

Sozialwissenschaftliche Bezugsdisziplinen des kommunikativen Ansatzes waren u.a. die Anthropologie, diverse Schulen der Soziologie (Ethnomethodologie, Konversationsanalyse), die Soziolinguistik (hier insbesondere die Arbeiten Labovs), die Diskursanalyse und die Sprechakttheorie. Candlin (1976: 238f.) nennt ein ähnlich breites Spektrum an Bezugsdisziplinen. Manchmal war die Bezugnahme auf die Sozialwissenschaft wenig mehr als die Erwähnung von Namen, wie beispielsweise bei Brumfit (1984: 26f.), der quasi in einem Atemzug eine Autorenliste aufzählt, die Namen wie Labov, Goffman, Austin, Searle, Grice, Sacks, Schegloff, Jefferson, Sinclair, Coulthard und Halliday umfasst. Brumfit war sich hierbei der Heterogenität der von ihm herangezogenen Disziplinen durchaus bewusst:

---

11 Vgl. Howatt (1984: 284): "There was rather more model-making than data-collecting."

[...] attempts to explore the nature of language use, originating as they do in the preoccupations of different disciplines and traditions, cannot necessarily be expected to fit together as component parts in a single coherent theory of language (Brumfit 1984: 25).

Trotz ihrer Verschiedenheit würden diese Quellen durch eine *similarity of concern* (Brumfit 1984: 25) zusammengehalten.

Die konstante Bezugnahme auf bestimmte Werke trug zu einer kollektiven wissenschaftlichen Stimmung bei. Dies zeigt sich in der folgenden Anspielung auf Labovs (1972: 209) Beobachterparadox: "This problem has been formulated as a pedagogic variation of Labovs observer's paradox: 'We wish to teach people how they talk when they are not being taught'" (Edmondson, House, Kasper & Stemmer 1984: 123). Bezugnahmen wie diese schufen, indem sie ein gewisses soziolinguistisches Hintergrundwissen voraussetzten, die Gemeinsamkeit eines Denkkollektivs.

### 6.3 Stilwende

Mit dem Aufkommen des kommunikativen Ansatzes fand ein Stilwandel statt. Publikationen der 1970er Jahre lesen sich anders als die des Jahrzehnts davor. Verschiedene Stilelemente fallen ins Auge:

Erstens eine mitunter collagenhafte, durch Übernahmen aus anderen Quellen geprägte Darstellungsweise, bei der Listen, Systematiken und diskursive Passagen kombiniert werden (vgl. z.B. Piepho 1974: 46-85; 1979). Ab den 1970er Jahren wurde aufzählungs- und skizzenhafter geschrieben. Das Zeitalter des Spiegelstrichs hatte begonnen.

Ein zweites Stilelement ist der wahrscheinlich ebenfalls an die generativen Grammatik angelehnte Gebrauch von mathematischen Symbolen (Klammern, Variablen etc.) wie bei Tarone (1981: 288): "a speaker desires to communicate meaning x to a listener" oder bei Reisener (1972: 198): "Notwendigkeiten zum Erhalten oder Geben von Nachrichten veranlassen Partner A zur Realisierung seiner Sprechintention (Enkodieren), was auf Dekodierung der Mitteilung durch B (Bn) drängt".

Ein drittes Element ist der extensive Gebrauch von Diagrammen und grafischen Darstellungen. Diese dienten oft als Blaupause für ein im Text zu entfaltendes Argument und legten als sogenannte 'Modelle' eine Nähe zu den exakten Wissenschaften nahe. Tatsächlich sind solche Darstellungen jedoch hochgradig metaphorisch und interpretationsoffen. So ist die Raummetaphorik bei Brumfit (1984: 63-66), die bewusstes und unbewusstes Lernen unter- und oberhalb einer Linie ansiedelt, fast eine Illustration zu Lakoff und Johnson's (1980) "Metaphors We Live By" ("conscious is up; unconscious is down" ebd.: 15). Pfeile, Doppelpfeile, Kreise, Linien, Kästchen und Flussdiagramme legen die verschiedensten Bedeutungen

nahe. Pfeile können zum Beispiel für Kausalitäten stehen, Kästchen für die Module einer Maschine, die mitunter auch animiert sind (z.B. ein *communication needs processor* bei Munby 1978: 32f.).

## 7. Die Rolle der Pragmatik und der Primat des Gebrauchs

Bei allen Übernahmen aus anderen Disziplinen und Stilen spielte die Pragmatik und insbesondere die Sprechakttheorie bei der Herausbildung eines kommunikativen Denkstils eine entscheidende Rolle. Bereits der Titel von Candlin (1976), "The debt to pragmatics", deutet hierauf hin. Die Sprechakttheorie geht auf die Arbeiten von Austin (1962) und Searle (1969) in der Sprachphilosophie zurück. Sie wurde sowohl von der Linguistik (Auer 1999: 70) als auch von der Erst- und Zweitsprachendidaktik rezipiert. In Deutschland erwies sich insbesondere das Buch "Pragmatik und Sprachliches Handeln" von Maas und Wunderlich (1972) als einflussreich. Das starke Interesse an der Pragmatik wurde durch eine Wortschöpfung wie 'Pragmalinguistik' evident, in der die Pragmatik als zentrale Komponente der Linguistik erschien. Dem schloss sich im Bereich des Fremdsprachenunterrichts die Bezeichnung 'Pragmadidaktik' an (vgl. insbesondere Neuner 1979). Die Pragmatik ist ein Beispiel dafür, wie sich Begriffe – ganz im Sinne Flecks – bei ihrem Übergang von einer Disziplin zur anderen verändern. Das gilt bereits für Widdowson (1972: 16f.), dessen Unterscheidung zwischen *signification* (die referentielle Bedeutung eines Satzes) und *value* (die Bedeutung, die dieser im Gebrauch annimmt) Austins Unterscheidung zwischen *constatives* und *performatives* (Austin 1962: 3, 6; Auer 1999: 71) aufnimmt und in den Kontext des Sprachunterrichts stellt.

Der Sprechakttheorie fiel es auch zu, den relativ allgemein gehaltenen Begriff der kommunikativen Kompetenz für Zwecke des Fremdsprachenunterrichts zu konkretisieren. Dies geschah mit Lernzielinventaren wie dem *notional syllabus* (vgl. Wilkins 1976). Hier wurden einer 'Funktion' ('Intention', 'Sprechabsicht') *suggesting* u.a. 'Redemittel' wie *shall we ...*, *let's ...*, *why don't we ...*, *you might ...*, *what about ...*, *have you thought of ...*, *suppose we ...*, *another possibility would be ...* (ebd.: 47) zugeordnet. Eine solche Konzeptualisierung erinnert bis zu einem gewissen Grad an die generative Grammatik, die ebenfalls syntaktischen Kategorien Exponenten zuweist. Die Sprechakttheorie wird so zu einer Art Modell für die Generierung von Äußerungen umgedeutet. 'Sprechakte' wie *suggesting* werden Teile eines Lernzielinventars und somit isolierbare *items*. Kommunikative Lernzielinventare dieser Zeit unterscheiden sich deshalb nicht völlig von grammatischen Lernzielinventaren, die einzelne *grammar points* auflisten.

Dieser Sichtweise steht allerdings bereits bei Widdowson (1978) eine Diskursperspektive gegenüber, die zumindest in rudimentärer Weise auf die Anordnung und Sequenzierung von Sprechakten im Verlauf der Interaktion eingeht und so einen größeren Schwerpunkt auf die Interpretation von Äußerungen im Kontext legt. Auch Candlin (1976: 246) spricht – parallel zu den Annahmen der Konversationsanalyse (vgl. Auer 1999: 138) – von der *positional significance* einer Äußerung.

Skepsis gegenüber der Lernzielformulierung in einem *notional syllabus* wurde aus Sicht der Praxis geäußert. Diese betraf einmal Schwierigkeiten der Zuordnung von Redemitteln zu Funktionen (stellvertretend sei die sehr differenzierte Diskussion bei Mann 1979 genannt) und die der Progression.<sup>12</sup> Zwar wurde angeführt (z.B. von Taylor 1983: 82), dass die Progression eines Kurses sich nicht mehr an einer vermeintlich sprachimmanenten Logik orientieren könne (was insbesondere im Hinblick auf eine Zweitsprachenerwerbsforschung plausibel erschien, die Erwerbssequenzen quasi als naturegegeben ansah), gleichzeitig blieb das Problem einer Anordnung von Sprache jedoch bestehen, wobei aus Sicht der Schulpraxis gefragt wurde, ob der Verzicht auf eine strukturelle Progression nicht zu einer Überforderung von Lernern mit Schwierigkeiten führe (Gutschow 1978: 4).

All dies alles änderte jedoch nichts an der grundlegenden Annahme des kommunikativen Ansatzes: Der Sprachgebrauch, d.h. Funktion und Bedeutung, sind primär, die Sprachform ist sekundär. Zwar wurde dieser Primat des Gebrauchs durch Äußerungen relativiert, die auf das generative Potenzial der Sprachform (Paulston 1981: 94) und das Bedeutungspotenzial von Strukturen hinwiesen (Widdowson 1989: 130f.) oder generell für eine Balance von Form und Funktion plädierten (z.B. Wilkins 1981a: 85; Young 1983: 205; Thompson 1996: 10), der Primat des Gebrauchs blieb jedoch als Setzung unangetastet. Die zahlreichen begrifflichen Gegensatzpaare und Gegenüberstellungen, die die Grunddiät kommunikativer Rhetorik ausmachen – sei es Brumfits Unterscheidung zwischen *accuracy* und *fluency*, seien es Widdowsons zahlreiche Dichotomien oder die unzähligen Kontrastierungen zwischen kommunikativem und nicht-kommunikativem, d.h. strukturorientiertem Unterricht – drehen sich allesamt um den Primat des Gebrauchs vor der Form.

Die Sprachform wie auch das Lehren von Sprachen tauchen hierbei in tendenziell negativ konnotierten Kontexten auf, wenn, um nur zwei Beispiele zu nennen, über Lehrmaterialien gesagt wird, sie seien "designed for the purpose of having learners manipulate forms" (Tongue & Gibbons 1982: 65; ähnlich Long 1977: 286 und Harmer 1982: 166f.) oder wenn die Beschäftigung mit der Sprachform sich bei Raimes (1983) in eine Liste weniger und mehr erwünschter Begriffe einfügt:

---

12 Wie wichtig die Frage nach der Progression im Zusammenhang mit dem Aufkommen des kommunikativen Ansatzes erschien, zeigt die Tatsache, dass der DAAD unter der Ägide von Harald Weinrich eine wissenschaftliche Preisfrage "Grammatische Progression oder Situationsprogression" auslobte (vgl. Appel, Schumann & Rösler 1983).



"The old familiar themes of patterns/ drills/ rules/ accuracy/ sequence are being replaced by a new set: communication/ functions/ use/ reality/ affective approaches" (Raimes 1983: 543). Dies war ein Darstellungsstil, in dem – wie von Fleck (2012: 40) beschrieben – Wörter zu Schlagwörtern wurden. Er trug dazu bei, dass der kommunikative Ansatz als Ideologie wahrgenommen wurde. Ideologie beruht auf Abgrenzung. Ein Abgrenzungskriterium dafür, wer oder was zur kommunikativen Stimmungskameradschaft gehörte, war eine Art kommunikatives Reinheitsgebot, eine *scale of communicativity*, die in Formulierungen mündete wie: "There was little genuine communication between teacher and student" (Nunan 1987: 41). Eine solche Abgrenzung wurde – gemäß Johnsons (1971) Merkmalen einer wissenschaftlichen Revolution – mit einer gewissen Radikalität vorgetragen. Hinzu kam, dass zentrale Begriffe des kommunikativen Denkstils in der deutschsprachigen Diskussion, wie Schmenk (2005) herausgearbeitet hat, in politisch-emanzipatorische Ziele umgedeutet wurden (vgl. Kremer, Obendiek & Solmecke 1974; Mans 1976). Ziele wie "distanzierte Kenntnis der Verständigungsvorgänge" oder "Ebenbürtigkeit und Vernünftigkeit der Partner" (Piepho 1974: 14) waren in der Folge Gegenstand einer kontroversen Diskussion in der Fremdsprachendidaktik (stellvertretend Hüllen 1976: 32-47 und Pauels 1983: 29-39).

Ein gewisser Widerspruch zu dieser emanzipativen Grundhaltung wird bei der Vermittlung des kommunikativen Ansatzes an Lehrkräfte sichtbar. Diese fand nicht selten als *top-down*-Prozess statt. Clarke (1987: 47) spricht hier von einer "research, development, and diffusion form of curriculum renewal". Die Diskussion im *ELT-Journal* in den Jahren 1984-1985 war in weiten Teilen eine Diskussion um die globale Verbreitung des kommunikativen Ansatzes. Bei allen Versuchen, lokale Perspektiven, z.B. in Asien, einzubinden und Reibungsflächen zu benennen, wurde der kommunikative Ansatz jedoch so gut wie nie in Frage gestellt (vgl. Editorial 1984). Dabei standen seine unterrichtspraktischen Vorschläge häufig im Widerspruch zu den Überzeugungen von Lehrkräften (vgl. z.B. Li 1998) und zu den Kontexten, in denen diese arbeiteten (vgl. Bax 2003; Holliday 1994). Andererseits entwickelten viele Lehrerinnen und Lehrer ihr eigenes Verständnis des kommunikativen Ansatzes und machten diesen so praxiswirksam (vgl. Sato & Kleinsasser 1999).

## 8. Schluss

Der vorliegende Beitrag hat versucht, die Genese des kommunikativen Denkstils nachzuverfolgen. Es ist klar, dass hier nur ein Teil des verfügbaren Materials ausgewertet wurde. Im Sinne eines umfassenderen Bildes wäre es notwendig (wie Hymes und Fought 1981 dies fordern) weitere Quellen wie Dokumente, Positionspapiere

und v.a. Unterrichtsmaterialien heranzuziehen. Der kommunikative Denkstil wurde nicht zuletzt über Lehrmaterialien wirksam (stellvertretend sei das Lehrwerk "Deutsch Aktiv" von Neuner, Schmidt, Wilms & Zirkel 1979 genannt) sowie durch Übungssammlungen und -typologien (vgl. z.B. Candlin, Edelhoff, Grewer, Mohr, Moston, Piepho & Sexton 1978), die jeweils eine gesonderte Untersuchung verdienen. Hierbei wäre es sicherlich notwendig, die jeweiligen kulturellen und institutionellen Kontexte zu berücksichtigen, um so der Diversität innerhalb des kommunikativen Denkstils gerecht zu werden. Gleichwohl hat eine erste Sichtung der deutschen und angelsächsischen Literatur genug Gemeinsamkeiten identifiziert, um im Sinne Flecks von einem kommunikativen Denkstil sprechen zu können.

In der durchgesehenen Literatur wurden einige Merkmale dieses Denkstils sichtbar. Der kommunikative Denkstil stellt im Vergleich zu den Ende der 1960er Jahre zirkulierenden Konzepten eine erkennbare Veränderung in der fachdidaktischen Diskussion dar, die darin bestand, dass intensiv auf die Sozialwissenschaften, Teilgebiete der Linguistik und insbesondere auf die Sprechakttheorie zurückgegriffen wurde. Diese Umorientierung wurde von einem veränderten Ausdrucks- und Darstellungsstil begleitet. Was dieser – oftmals konfrontativ – artikulierte, trug Züge einer Ideologie, die entsprechend kontrovers diskutiert wurde, wobei sich die deutschsprachige Diskussion durch große Differenziertheit auszeichnete.

Gleichzeitig hat sich der kommunikative Denkstil bis in jüngste Zeit als anschlussfähig an andere Richtungen und Gebiete der Fremdsprachendidaktik erwiesen, so beispielsweise an die aktuelle Kompetenzorientierung, bei der sich kommunikative Lernziele relativ umstandslos in sogenannte Kompetenzen überführen ließen. Die Begriffe des kommunikativen Denkstils nehmen hierbei jedoch eine andere Bedeutung an. War der Begriff der kommunikativen Kompetenz bei Piepho (1974) noch mit pädagogischen Zielen angereichert (vgl. Schmenk 2005), so ist er inzwischen auf operationalisierbare Kompetenzen reduziert worden und somit Teil einer Ökonomisierung des Lernens, die sich in Begriffen wie 'Lernjobs' und 'Lernbüros' Bahn bricht und die, indem sie an die Lernzieltaxonomien der 1960er Jahre anknüpft, eigentlich hinter die erzieherischen und didaktischen Intentionen des kommunikativen Ansatzes in Deutschland zurückgeht.

Zentrale Annahme des kommunikativen Denkstils ist der Primat des Sprachgebrauchs und des Inhalts vor der Sprachform. Diese Annahme ist sowohl in der Zweitspracherwerbsforschung und ihrer Vernetzung mit dem aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht, als auch bei der Einschätzung aktueller didaktischer Ansätze wie dem bilingualen Sachfachunterricht (z.B. DESI-Konsortium 2006: 58f.) präsent. Im Sinne Flecks wäre es interessant zu sehen, inwiefern der Denkstil hier den Blick der Empirie leitet. In jedem Falle ist es wünschenswert, dass die Frage nach der Beziehung zwischen Form und Gebrauch offen gehalten, wenn nicht neu bedacht wird. Dies hat auch mit der Unterrichtswirklichkeit zu tun.

Es scheint erstaunlich, dass die Annahmen des kommunikativen Denkstils bisher wenig auf die Interaktion im Fremdsprachenunterricht selbst bezogen wurden. Diese zeichnet sich – auch bei einem Fokus auf Inhalt und Bedeutung – dadurch aus, dass das Medium der Kommunikation, das heißt die Sprache selbst, Unterrichtsgegenstand ist (vgl. z.B. Appel 2007, 2010). Eine Analyse der Spezifika dieser Interaktion, beispielsweise mit Mitteln der Pragmatik (auf die der kommunikative Denkstil, wie gezeigt wurde, ja zurückgreift) oder denen der Konversationsanalyse (vgl. Schwab 2009), würde hier weiterführen und wäre ein wichtiger Schritt zur Klärung des Verhältnisses zwischen wissenschaftlichem Denkstil und unterrichtlichem Handeln.

Eingang des revidierten Manuskripts 14.03.2017

## Literaturverzeichnis

- Appel, Joachim (2004): Die Dynamik der 60er Jahre. In: Appel, Joachim (Hrsg.): *Aufschwung im Rückblick. Fremdsprachendidaktik der 60er Jahre*. München: Langenscheidt, 11-40.
- Appel, Joachim (2007): Language teaching in performance. *International Journal of Applied Linguistics* 17: 3, 277-293.
- Appel, Joachim (2010): Participation and instructed language learning. In: Seedhouse, Paul; Walsh, Steve & Jenks, Chris (eds.): *Conceptualising 'Learning' in Applied Linguistics*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 206-224.
- Appel, Joachim; Schumann, Johannes & Rösler, Dietmar (1983): *Progression im Fremdsprachenunterricht. Mit einem Vorwort von Harald Weinrich*. Heidelberg: Julius Groos.
- Auer, Peter (1999): *Sprachliche Interaktion: Eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. Tübingen: Niemeyer.
- Austin, John Langshaw (1962): *How to do things with words*. London: Oxford University Press.
- Bax, Stephen (2003): The end of CLT: a context approach to language teaching. *ELT Journal* 57: 3, 278-287.
- Becher, Tony (1989): *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Milton Keynes: Open University Press.
- Berns, Margie S. (1990): *Contexts of Competence: Social and Cultural Consideration in Communicative Language Teaching*. New York: Plenum.
- Billows, Frederic Lionel (1961): *The Techniques of Language Teaching*. London: Longmans, Green and Co.
- Billows, Frederic Lionel (1973): *Kooperatives Sprachenlernen: Techniken des Fremdsprachenunterrichts*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Borg, Erik (2003): Discourse community. *ELT Journal* 57: 4, 398-400.
- Breen, Michael P. & Candlin, Christopher N. (1980): The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics* 1: 2, 89-112.
- Brumfit, Christopher (1981): II Notional syllabuses revisited: A response. *Applied Linguistics* 2: 1, 90-92.
- Brumfit, Christopher (1984): *Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Canale, Michael & Swain, Merrill (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1, 1-47.
- Candlin, Christopher N. (1976): Communicative language teaching and the debt to Pragmatics. In: Rameh, Clea (Hrsg.): *Semantics: Theory and Application*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1976. Washington: Georgetown University Press, 237-256.
- Candlin, Christopher N.; Edelhoff, Christoph; Grever, Ulrich; Mohr, Peter; Moston, Terry K.; Piepho, Hans-Eberhard & Sexton, Malcolm (1978): *Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie*. München: Langenscheidt-Longman.
- Chastain, Kenneth D. & Woerdehoff, Frank J. (1968): A methodological study comparing the audio-lingual habit theory and the cognitive code-learning theory. *Modern Language Journal* 52: 5, 268-279.
- Chomsky, Noam (1957): *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge MA: MIT Press.
- Clarke, John L. (1987): *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, Robert S. & Schnelle, Thomas (1986): *Cognition and Fact. Materials on Ludwik Fleck*. Dordrecht u.a.: Reidel.
- Cook, Guy (2000): *Language play, language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, Vivian J. (1985): Language functions, social factors, and second language learning and teaching. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 23: 3, 177-198.
- Corder, S. Pit (1967): The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5: 4, 161-170.
- De Bot, Kees (2015): *A History of Applied Linguistics. From 1980 to the present*. London; New York: Routledge.
- DESI-Konsortium (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI)*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Diller, Karl Conrad (1971): *Generative Grammar, Structural Linguistics, and Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Diller, Karl Conrad (1978): *The Language teaching controversy*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Doff, Sabine (2008): *Englischdidaktik in der BRD 1949 – 1989*. München: Langenscheidt ELT.
- Editorial (1984). In: *ELT-Journal* 38: 3, 159.
- Edmondson, Willis; House, Juliane; Kasper, Gabriele & Stemmer, Brigitte (1984): Learning the Pragmatics of Discourse: A Project Report. *Applied Linguistics* 5: 2, 113-127.
- Egloff, Rainer (Hrsg.) (2005): *Tatsache – Denkstil – Kontroverse: Auseinandersetzungen mit Ludwik Fleck*. Zürich: Collegium Helveticum.
- Elek, Tibor von & Oskarsson, Mats (1973): *Teaching foreign language grammar to adults: a comparative study*. Stockholm: Almqvist Wiksell.
- Evans, Colin (1988): *The Language People*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fehr, Johannes (2005): Vielstimmigkeit und der wissenschaftliche Umgang damit. Ansätze zu einer Fleck'schen Philologie. In: Egloff, Rainer (Hrsg.): *Tatsache – Denkstil – Kontroverse: Auseinandersetzungen mit Ludwik Fleck*. Zürich: Collegium Helveticum, 25-37.
- Fleck, Ludwik (2012): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv* (9. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Fries, Charles Carpenter (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Giglioli, Pier Paolo (Hrsg.) (1972): *Language and social context*. Harmondsworth Middlesex: Penguin Books.

- Griesecke, Birgit (2014): Fremdforschung. Der ethnographische Impuls in den Wissenschaften. Fleck und die Folgen. In: Griesecke, Birgit (Hrsg.): *Fremde Wissenschaft? Drei Studien zum Einsatz konzeptueller Forschung im Verhältnis von Wissenschaft und Kultur*. Berlin: Kulturverlag Kadmos, 15-90.
- Gutschow, Harald (1968): Der Beitrag des britischen Kontextualismus zur Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. *Der fremdsprachliche Unterricht* 6, 23-39.
- Gutschow, Harald (1978): Das Problem der Lernschwachen im Englischunterricht als Herausforderung der Fachdidaktik. *Der fremdsprachliche Unterricht* 2, 2-10.
- Halliday, Michael A. K.; McIntosh, Angus & Stevens, Peter (1964): *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
- Harmer, Jeremy (1982): What is communicative? *ELT Journal* 36: 3, 164-168.
- Harris, R. Allen (1995): *The Linguistic Wars*. Oxford: Oxford University Press.
- Harris, R. Allen (2010): Chomsky's other Revolution. In: Kibbee, Douglas A. (ed.): *Chomskyan (R)evolutions*. Amsterdam: Benjamins, 237-264.
- Hausmann, Gottfried (1959): *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Heuer, Helmut (2004): Zur Geschichte der Englischdidaktik/Fremdsprachendidaktik in den 1960er/70er Jahren: Zusammenwirken von anwendungsbewusster Wissenschaftstheorie und innovationsbereiter Unterrichtspraxis. In: Appel, Joachim (Hrsg.): *Aufschwung im Rückblick. Fremdsprachendidaktik der 60er Jahre*. München: Langenscheidt, 111-123.
- Holliday, Adrian (1994): The house of TESEP and the communicative approach: the special needs of state English language education. *ELT Journal* 48: 1, 3-11.
- Howatt, Anthony P. R. (1984): *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Howatt, Anthony P. R. & Widdowson, Henry G. (2004): *A History of English Language Teaching* (2. Aufl.). Oxford: Oxford University Press.
- Huckin, Thomas N. (1980): Review Essay of Widdowson 1978. *Language Learning* 30: 1, 209-229.
- Hüllen, Werner (1976): *Linguistik und Englischunterricht 2. Didaktische Analysen*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Hunter, Duncan & Smith, Richard (2012): Unpackaging the past: 'CLT' through ELTJ keywords. *ELT Journal* 66: 4, 430-439.
- Hunter, Duncan (2009): *Communicative Language Teaching and the ELT Journal: a Corpus-Based Approach to the History of a Discourse*. Centre for Applied Linguistics University of Warwick. [Online: [http://wrap.warwick.ac.uk/3731/1/WRAP\\_THESIS\\_Hunter\\_2009.pdf](http://wrap.warwick.ac.uk/3731/1/WRAP_THESIS_Hunter_2009.pdf), 19.03.2017].
- Hymes, D. (1972): On communicative competence. In: Pride, John & Holmes, Janet (eds.): *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Hymes, Dell & Fought, John (1981): *American Structuralism*. The Hague: Mouton.
- Johnson, Harry G. (1971): The Keynesian Revolution and the monetarist counter-revolution. *American Economic Review* 61: 2, 1-14.
- Johnson, Keith (2006): Revisiting Wilkins' Notional Syllabuses. *International Journal of Applied Linguistics* 16: 3, 414-418.
- Joseph, John E. (2010): Chomsky's Atavistic Revolution (with a little help from his enemies). In: Kibbee, Douglas A. (ed.): *Chomskyan (R)evolutions*. Amsterdam: Benjamins, 1-18.
- Kremer, Kirsten; Obendiek, Edzard & Solmecke, Gert (1974): Kommunikation und Emanzipation im Fremdsprachenunterricht? *Linguistische Berichte* 33: 1, 69-84.
- Kuhn, Thomas S. (2014): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Zweite revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage (24. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kuhn, Thomas S. & Hacking, Ian (2012): *The structure of scientific revolutions: 50<sup>th</sup> Anniversary Edition. With an introductory essay by Ian Hacking* (4. Aufl.). Chicago: The University of Chicago Press.

- Labov, William (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Lado, Robert (1957): *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Legutke, Michael & Schocker-v. Ditfurth, Marita (2003): *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff*. Tübingen: Narr.
- Legutke, Michael (Hrsg.) (2008): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr.
- Li, Defeng (1998): 'It's Always More Difficult Than You Plan and Imagine': Teachers' Perceived Difficulties in Introducing the Communicative Approach in South Korea. *TESOL Quarterly* 32: 4, 677-703.
- Littlewood, William (2011): Communicative Language Teaching – An Expanding Concept for a Changing World. In: Hinkel, Eli (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York, London: Routledge, 541-557.
- Long, Michael H. (1977): Group work in the teaching and learning of English as a foreign language – problems and potential. *ELT Journal* 31: 4, 285-292.
- Lott, Bernard (1984): ELT and the British Council – the first 50 years. *ELT Journal* 38: 4, 283-285.
- Maas, Utz & Wunderlich, Dieter (1972): *Pragmatik und sprachliches Handeln: mit einer Kritik am Funkkolleg "Sprache"*. Frankfurt a.M.: Athenäum.
- Mann, Renate (1979): Pragmatik und Englischunterricht: Ein Beitrag zur Rezeption der Sprechakththeorie in der Fachdidaktik. *Neusprachliche Mitteilungen* 32: 4, 211-222.
- Mans, Elmar J. (1976): Lernziel 'kommunikative Kompetenz'. In: Kramer, Jürgen (Hrsg.): *Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Metzler, 202-246.
- Melenk, Hartmut (1977): Der didaktische Begriff der 'kommunikativen Kompetenz'. Kritische Bemerkungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 24: 1, 3-12.
- Müller, Richard Matthias (1970): Situation und Lehrbuchtexte: Die Kontextualisierungsprobe. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 17, 229-242.
- Munby, John (1978): *Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-Specific Language Programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1979): *Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Neuner, Gerd; Schmidt, Reiner; Wilms, Heinz & Zirkel, Manfred (1979): *Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene 1 Lehrbuch*. München: Langenscheidt.
- Newmeyer, Frederick J. (1986): Has There Been a 'Chomskyan Revolution' in Linguistics? *Language* 62: 1, 1-18.
- Nunan, David (1987): Communicative language teaching: Making it work. *ELT Journal* 41: 2, 136-145.
- Pauels, Wolfgang (1983): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Kritik und Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Paulston, Christina Bratt (1981): III Notional Syllabuses revisited: Some comments. *Applied Linguistics* 2: 1, 94-95.
- Percival, W. Keith (1976): The applicability of Kuhn's Paradigms to the History of Linguistics. *Language* 52: 2, 285-294.
- Piepho, Hans-Eberhard (1967): Zum Begriff der 'Situation' in der Didaktik des elementaren Englischunterrichts. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 14: 1, 23-32.
- Piepho, Hans-Eberhard (1971): Situationen als Sprechanlässe im elementaren Englischunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 18, 133-142.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.

- Piepho, Hans-Eberhard (1979): *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts*. Limburg: Franconius.
- Pride, John B. & Holmes, Janet (1972): *Sociolinguistics*. Harmondsworth Middlesex: Penguin Books.
- Raimes, Ann (1983): Tradition and Revolution in ESL teaching. *TESOL Quarterly* 17: 4, 535-552.
- Reisener, Helmut (1972): Zur Definition von Kommunikation als Lernziel für den Fremdsprachenunterricht. *Die neueren Sprachen* 71: 4, 197-202.
- Richards, Jack C. (2006): Forty Years of Language Teaching. *Language Teaching* 40: 1, 1-15.
- Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. (2014): *Approaches and methods in language teaching* (3. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rösler, Dietmar (2008): Lernziel Kommunikative Kompetenz dreiunddreißig Jahre nach Piepho 1974 – ein kritischer Rückblick aus der Perspektive des Deutschlernens außerhalb des deutschsprachigen Raums. In: Legutke, Michael (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr, 115-129.
- Sato, Kazuyoshi & Kleinsasser, Robert C. (1999): Communicative language teaching (CLT): Practical understandings. *The Modern Language Journal* 83: 4, 494-517.
- Savignon, Sandra J. (1972): *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Savignon, Sandra, J. (1983): *Communicative Competence. Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Savignon, Sandra J. (1991): Communicative Language Teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly* 25: 2, 261-277.
- Savignon, Sandra J. (2002): Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. In: Savignon, Sandra J. (ed.): *Interpreting communicative language teaching. Contexts and Concerns in Teacher Education*. New Haven, London: Yale University Press, 1-27.
- Savignon, Sandra J. (2007): Beyond communicative language teaching: What's ahead? *Journal of Pragmatics* 39: 1, 207-220.
- Schmenk, Barabara (2005): Mode, Mythos, Möglichkeiten oder ein Versuch, die Patina des Lernziels 'kommunikative Kompetenz' abzukratzen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16: 1, 57-87.
- Schneider, Bruno (1971): Kritische Anmerkungen zu den audio-lingualen Übungstypen im fremdsprachlichen Unterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 68: 1, 56-66.
- Schwab, Götz (2009): *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Searle, John R. (1969): *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, Paul (2004): *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Oxford: Blackwell.
- Shapin, Steven (1986): History of science and its sociological reconstructions. In: Cohen, Robert S. & Schnelle, Thomas (eds.): *Cognition and Fact. Materials on Ludwik Fleck*. Dordrecht u.a.: Reidel, 325-386.
- Shaw, A.M. (1982): A modular communicative syllabus (1): the underlying ideas. *ELT Journal* 36: 2, 82-88.
- Spiewak, Martin (2016): Do you speak English? Hell yeah! *DIE ZEIT* 45 (27.10.2016), 67-68.
- Stang, Hans-Dieter (1990): *Pragmadidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Julius Groos.
- Stratton, Florence (1977): Putting the communicative syllabus in its place. *TESOL Quarterly* 11: 2, 131-141.
- Swales, John (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Swan, Michael (1985a): A critical look at the Communicative Approach (1). *ELT Journal*, 39: 1, 2-12.
- Swan, Michael (1985b): A critical look at the Communicative Approach (2). *ELT Journal*, 39: 2, 76-87.
- Swan, Michael (2009): We do need methods. In: Cook, Vivian & Wei, Li (eds.): *Contemporary Applied Linguistics, Volume 1 Language Teaching and Learning*. London, New York: Continuum, 117-136.
- Taborn, Stretton (1983): The transactional dialogue: misjudged, misused, misunderstood. *ELT Journal* 37: 3, 207-212.
- Tarone, Elaine (1981): Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy. *TESOL Quarterly* 15: 3, 285-295.
- Taylor, Berry P. (1983): Teaching ESL: Incorporating a Communicative, Student-Centered Component. *TESOL Quarterly* 17: 1, 69-88.
- Thompson, Geoff (1996): Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, 50: 1, 9-15.
- Tiggemann, Werner (1959): Die Bedeutung der Realsituation im englischen Unterricht. *Der mittlere Weg. Beiheft zur Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung* 5, 17-19.
- Tiggemann, Werner (1970): *Unterweisungstechniken im mündlichen Englischunterricht*. Hannover: Schrödel.
- Tongue, Ray & Gibbons, John (1982): Structural Syllabuses and the Young Beginner. *Applied Linguistics* 3: 1, 60-69.
- Van Ek, Jan & Alexander, Louis G. (1975): *Threshold level English in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Oxford u.a.: Pergamon.
- Werner, Sylwia & Zittel, Claus (2011): Einleitung: Denkstile und Tatsachen. In: Fleck, Ludwik: *Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse*. Berlin: Suhrkamp, 9-38.
- Whitley, M. Stanley (1993): Communicative Language Teaching: An Incomplete Revolution. *Foreign Language Annals* 26: 2, 137-154.
- Widdowson, Henry G. (1972): The teaching of English as communication. *ELT Journal* 27: 1, 15-19.
- Widdowson, Henry G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, Henry G. (1989): Knowledge of Language and Ability for Use. *Applied Linguistics* 10: 2, 128-137.
- Wilkins, David A. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, David A. (1981a): I Notional syllabuses revisited. *Applied Linguistics* 2: 1, 83-89.
- Wilkins, David A. (1981b): IV Notional Syllabuses revisited: A further reply. *Applied Linguistics* 2: 1, 96-100.
- Young, Richard (1983): The negotiation of meaning in children's foreign language acquisition. *ELT Journal* 37: 3, 197-206.
- Ziegesar, Detlef von (1973): Möglichkeiten und Grenzen fremdsprachlicher Kommunikation im Englischunterricht. *Englisch* 8: 4, 132-136.
- Zimmermann, Günther (1969): Integrierungsphase und Transfer im neusprachlichen Unterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 16, 245-260.
- Zimmermann, Rainer (1984): *Pragmalinguistik und kommunikativer Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Julius Groos.