

Zum Begriff des Alltags im DaF-Unterricht

Achim Seiffarth

»Alltagsdeutsch«, »Kommunikation im Alltag«, »Alltagssituationen« – das Wort *Alltag* wird bei der Beschreibung dessen, was in Deutschkursen für Ausländer zu geschehen habe, so häufig verwendet, daß man inzwischen vermutlich einfach darüber hinwegliest. »Alltag? Was denn sonst!« möchte man sagen, und hat damit nicht einmal Unrecht: *Alltag* bedeutet an und für sich wenig oder gar nichts, wie im vorliegenden Aufsatz erläutert werden soll. Das ist noch keine Kritik. Die Verwendung von Leerformeln könnte ja sinnvoll sein, wo man zum Beispiel nicht voraussehen kann, mit welchen persönlichen, regionalen, sozialen »Realitäten« man es noch zu tun haben wird – und trotzdem erklären muß, was man eigentlich vorhat. Auch auf dieses »Funktionieren« des Alltagsbegriffs wird noch einzugehen sein. Kritik am Alltagsbegriff wird erst da einsetzen, wo die Leerformel verwendet wird, als ob sie keine wäre – wo man, mit anderen Worten, gerade die Anschlußchancen wieder verschenkt, welche die Leerformel doch herstellen könnte.

Alltag könnte an sich ja alles mögliche umfassen, auch Themen wie: schwarze Magie, ewige Wiederkehr des Gleichen, Traumdeutung oder Schokoladeneis. In der Beschreibung von DaF-Kursen ist hingegen mit *Alltag* eine endliche Menge praktischer Dinge und Aktivitäten gemeint: Essen bestellen, Wohnung suchen, Umwelt schützen. Hier wird eine ganze

Welt vorausgesetzt und ein Individuum dazu.

Mancher hat ja erst unter den Hammerschlägen – vielleicht zweideutiger, widersprüchlicher, gewiß modischer – postmoderner Philosophie die Begriffe des Subjekts und der Realität wanken sehen. Dabei haben literarische und philosophische Bewegungen der letzten hundert Jahre schon das »Individuum« zum »Dividuum« erklärt und die eine in viele Welten, in bloße Weltbezüge zerlegt. Wie kommt es, daß die Fremdsprachendidaktik von alldem nichts wissen will und trotzig an der Idee einer einzigen, einer »wirklichen Wirklichkeit«, nämlich an der Vorstellung festhält, es gäbe »den Alltag«? Darf hier ein anti-modernistischer Affekt vermutet werden? Sicher ist ab *Themen* (Aufderstraße/Bönzli/Lohfert 1986) Moralismus im Spiel. Die Beharrlichkeit, mit der auf Hausarbeit (*Moment mal*: Müller/Rusch/Scherling/Schmidt/Wertenschlag/Wilms 1996) Krebstod (*Memo*: Häublein/Müller/Rusch/Scherling/Wertenschlag 1995) und Altersheim (*Themen* und *Themen neu*: Aufderstraße/Bock/Gerdes/Müller, J./Müller, H. 1986 und 1992) als auf Themen gewiesen wird, mit denen man sich zu beschäftigen habe, erinnert an die Belehrung von Jugendlichen, die das Realitätsprinzip nicht recht verinnerlicht haben. Nicht umsonst ist »Müll« ein Lieblingsthema deutscher und österreichischer Grundkurse. Mit dem barocken Lied auf die Hinfälligkeit, im Tanz um den Müll

feiert sich der Moralismus selbst. Wohl lebt sich hier auch frühkindliche Lust am Vorzeigen aus; unverkennbar aber ist der Wille, die Leute zur Rede zu stellen: »Was tun Sie für die Natur?« »Trennen Sie Ihren Müll?« Wer mag da noch antworten, er werfe seinen Müll aus dem Fenster?

Sollte es andere Gründe für die merkwürdige Einhelligkeit geben, mit der Klassische Musik und Philosophie vom Grundkurs-Alltag grundsätzlich ausgeschlossen, Wohnungseinrichtung und Kleidungskauf grundsätzlich eingeschlossen werden? Das kann nicht ganz gleichgültig sein.

Schon auf den ersten Blick ist *Alltag* so stark an Personen, Weltbilder und Umstände gebunden, daß die Suche nach einem inhaltlich gefaßten und zugleich allgemeinen Alltagsbegriff wenig Erfolg verspricht. Trotzdem wird in der Didaktik des Deutschunterrichts hin und wieder versucht, dieses Problem zu lösen. Zwei Lösungsmodelle sollen im folgenden kurz diskutiert werden, die deshalb entstanden sind, weil nach der Wendung zum »interkulturellen Ansatz« die Definition von *Alltag* immerhin als Problem erkannt wird. Drei andere Deutungsmuster können wir als unterhalb dieses Problembewußtseins liegend von vorneherein ausschließen:

Erstens die Gleichsetzung von Alltag und Nicht-Schule in der Gegenüberstellung von »Lernen« und »Erwerben«, bei der Handlungsorientierung und die Verfolgung »reeller« Zwecke verwechselt werden (zusammenfassend Königs 1989); *zweitens* die Indienstnahme eines alltäglichen Vorverständnisses von *Alltag*: da wäre Alltag vor allem grau und befände sich also im Gegensatz schon zu einer gelungenen Party – weshalb *Alltag* kein Alltagsbegriff sein kann; *drittens* den Rückgriff auf wichtige, aber in sich dishomogene und nicht (mehr)

repräsentative Zielgruppen des DaF-Unterrichts (Baldegger u. a. 1985), bei dem im übrigen mit der Frage nach dem, was die Leute *brauchen*, schon alles vorausgesetzt ist.

Im Verhältnis zu solchen Festlegungsversuchen, die der ersten Phase des kommunikativen Paradigmas zuzuordnen sind, arbeitet der interkulturelle Ansatz von vornehmerein auf höherer Abstraktionsebene. Geht man von der Erwägung aus, daß Ziolkultur und Zielsprache nicht objektiv gegeben sind, sondern von Deutschlernenden erst auf der Grundlage ihrer Ausgangskultur und Ausgangssprache jeweils konstruiert werden, dürfte eigentlich auch die Frage, was wie zum Alltag gerechnet werden könnte, nicht allgemein beantwortbar sein. Tiefgreifende Änderungen sucht man in Lehrwerken und theoretischen Arbeiten allerdings vergebens. Spricht man jetzt »über« Alltagssituationen (Rösler 1994), statt Alltagssituationen zu spielen, ist der Alltag offenbar derselbe geblieben, also undefiniert. Bei solcher Unbestimmtheit könnten wir auch stehen bleiben und »von oben« im Lernprozeß jeweils das Klären lassen, was unter den Beteiligten wie als Alltagswelt gelten kann. Zu solcher Abstraktion ist man jedoch nicht bereit. Man verwechselt Abstraktion mit Reflexion und verfällt dabei in traditionelle Gegenüberstellungen des Typs: »Leben versus Geist«. Denn gerade dadurch, daß in der neueren Didaktik gefordert wird, Literatur in den DaF-Unterricht einzubeziehen, um *Reflexion über das Alltagsleben anzuregen*, wird ja Alltag zu einem Leben vor der Reflexion – und an Literatur interessiert mehr noch als Einfachheit (die könnte man ja herstellen) die Eindeutigkeit der Texte, weshalb hier gern auf Selbstgeschriebenes zurückgegriffen wird: »Ich habe Angst/dafß es bald keine Fische mehr gibt«, oder: »Es ist

alles so/zweideutig« [sic!] (Müller u. a. 1996 f.).

»Alltag«, lautet ein entsprechender Definitionsvorschlag, »ist das, was wir immer schon voraussetzen, ohne darüber zu reflektieren« (Bausinger 1988: 157). Das ist schon intuitiv nicht einleuchtend. Im Alltag bringen wir es nämlich zu reflektorischen Glanzleistungen wie »Mußt du die Bilder immer so symmetrisch aufhängen?«, »Spinnst du?« oder »Wieso sagst du das?« Tatsächlich gehen wir im täglichen Handeln von dem aus, was Habermas als »lebensweltliche Hintergrundgewißheiten« (Habermas 1981, Bd. 1, Erste Zwischenbetrachtung) beschreibt. Diese sind grundsätzlich formulierbar und können daher auch kritisiert werden. Wir können sie aber nicht aufzählen und wir können sie nicht alle auf einmal thematisieren. Es handelt sich um Ansichten der Art: »Wenn das Haus vor zehn Sekunden hier stand, kann es jetzt nicht woanders stehen.« oder »Männer sind tagsüber auf Arbeit.« Diese Überzeugungen werden bei der Verständigung zwischen Mann und Frau, von Ostwestfalen und Westwestfalen oder beider mit einem Australier – eben: im Alltag – problematisch. Der leitende Gegensatz ist also problematisch/unproblematisch, nicht reflexiv/vorreflexiv. Was unproblematisch bleibt, kann nicht Thema werden, und was problematisch wird, ist oft kein Alltagsthema im Sinne der Fremdsprachendidaktik.

Die Nachteile dieser Art von Abgrenzungen versuchen andere Autoren durch vorsichtige inhaltliche Bestimmungen, nämlich durch die »Annahme« zu umgehen, »daß bestimmte Inhalte wie Feiern, Gesundheit, Essen, Wohnen usw. universell sind« (Rösler 1994: 91; ähnlich Hunfeld/Neuner 1993: 112 f.). Auch diese Annahme hilft uns nicht weiter. »Inhalte« wären interpretierte, nämlich Kommunikationsbedürfnisse, während die Univers-

salitäts-Unterstellung sich auf die »Objektivität« der Bedürfnisse gründet. Alle Menschen müssen verdauen, alle müssen irgendwie und irgendwo wohnen oder hausen, aber nicht alle sprechen über ihre Verdauung, während viele sich das Recht nehmen, Wohnungsfragen zu ignorieren (zum Beispiel, weil sich jemand anders darum kümmert). Hier müßte ein Imperativ mitgedacht sein, der an die Lernenden gerichtet ist, nämlich: Das sind die Leistungen, für deren Vollbringung du direkt oder indirekt gesorgt haben mußt, also sprich darüber! – Sprich über das, was du mit aller Welt gemein haben mußt! (Nur nicht über das, was tabu ist!). Diese normative Wendung des Alltagsbegriffs unterscheidet denn auch die Fremdsprachendidaktik von anderen Disziplinen, etwa der »Geschichte des Alltags« im Bereich der Geschichtsschreibung (vgl. Burke 1998) oder der Art, in der Max Weber *Alltag* als auf Dauer gestelltes menschliches Handeln von einem Handeln unterscheidet, das durch Einwirkung charismatischer Persönlichkeiten zeitweilig sich über eben diesen Alltag erhebt (Weber 1980: 143). Ein kurzer Vergleich dürfte hier erhelltend sein. Wenn auch in Geschichte und Soziologie *Alltag* als das verstanden wird, was wir Tag für Tag vollbringen und was daher auch subjektiv interpretiert sein müßte, überwiegen die Unterschiede zur Didaktik des Deutschunterrichts. Erstens ist *Alltag* in der Geschichtsschreibung eine heuristische Kategorie, die in der Darstellung und Ordnung vorgefundenen Materials gleichsam aufgelöst wird, wobei auch die kategoriale Struktur des jeweiligen »Alltags« bis hin zur Geschichte der Kategorien selbst thematisiert wird (in Ariès' Studien über »Kindheit« z. B.). Zweitens hat die »Geschichte des Alltags« eine Ergänzungs- oder Erweiterungsfunktion im Verhältnis zur Geschichte der großen Männer und Frauen, zur Geschichte der

politischen, kulturellen und sozialen Ereignisse. Sie beschreibt Geschichte, *insfern* sie nicht »groß«, nicht bedeutend, kein Ereignis ist.

Im Gegensatz dazu weiß die Fremdsprachendidaktik immer schon, was Alltag und wie der strukturiert ist, und sie fordert: wir sprechen über *nichts anderes* als das, was nicht »groß«, nicht bedeutend, kein Ereignis ist – hier bleibt nur eine Seite des Gegensatzes erhalten. Dazu einige Beispiele aus unseren Lehrwerken: Wer putzt die Wohnung? Wer freut sich, wenn er das Kind wickeln darf? (Müller u. a. 1997) – Wir wollen ein Haus? Mutti geht am Bahnhof dazuverdienen (Aufderstraße/Bock/Gerdes/Müller, J./Müller, H. 1992). – Kunst? »Ein schönes Bild! Das würde ich mir gern ins Wohnzimmer hängen!« (Müller/Rusch/Scherling/Schmidt/Wertenschlag/Wilms 1997) – Alt? Da brauchen wir nicht mehr viel (Aufderstraße/Bönzli/Lohfert 1986 und 1992). – Ab und zu ein Träumchen, das pflücken wir vom Bäumchen (Müller/Rusch/Scherling/Schmidt/Wertenschlag/Wilms 1997) – Sollte »Alltagsdeutsch« einfach ein netterer Ausdruck für »Deutsch für kleine Leute« sein?

Mancher DaF-Theoretiker würde hier einwenden, das sei eben demokratische Kultur. Dieser Einwand ist überraschend, denn daß der kleine Mann (die kleine Frau) sich ans Kleine halten soll, klingt eigentlich eher vordemokratisch. Hinter dieser eigenartigen Wendung steckt deutsche Geistesgeschichte. In Deutschland hielt man lange Zeit an einer Gegenüberstellung von *Zivilisation* und *Kultur* fest, bei der *Zivilisation* mit Lebensformen moderner Demokratien westlicher Prägung identifiziert wurde und *Kultur* entsprechend Abstand und Überlegenheit des deutschen Wesens im Verhältnis zu diesen Lebensformen ausdrückte. Mit solch antidemokratischem Begriffsunwesen räume die Beschränkung auf »All-

tagsdeutsch« endlich auf, da so der Gegensatz von hoher und niedriger Kultur zugunsten eines erweiterten Kulturbegriffs abgeschaßt werde. Freilich sieht der Begriff des *Alltags* nicht gerade nach einem »erweiterten Kulturbegriff« aus, zu dem er sich vielmehr verhält wie der Morgenthau- zum Marshallplan. Vor allem aber ist die »deutsche« Gegenüberstellung von *Zivilisation* und *Kultur* nicht am Gegensatz von »hoch« und »niedrig« gebildet (den setzt man überall voraus), sondern an dem von »tief« und »oberflächlich« (Plessner 1971: 73). Der deutsche Kulturbegriff hat mit der Frage »Kleist oder Küchenzettel?« wenig zu tun, sondern diente dazu, den festen Händedruck des deutschen Bauern gegen französische Komplimente und andere westlich-demokratische Oberflächlichkeiten auszuspielen. Es liegt also eine Begriffsverwechslung zugrunde, wenn es so aussieht, als reihe betontes Interesse an höherer, etwa literarischer Kultur schon in deutsche antimodernistische Traditionen der schlimmsten Sorte ein. Sollte sich nicht gerade darin eine andere »verhängnisvolle« Tradition zeigen, nämlich deutscher Anti-Intellektualismus? In mehr als einer Hinsicht kommt die DaF-Didaktik dem alten deutschen Kulturbegriff recht nahe. Entspricht zum Beispiel die in DaF-Lehrwerken bezeugte Vorliebe für Alltagspoesie und Schilde rungen entbehungsreicher Jugend auf dem Lande (Aufderstraße u. a. 1992) dem Grundsatz: »schlicht, aber gefühlt«, so dürfte in der Fixierung auf die »Schattenseiten des Lebens« (Fließbandarbeit, Krebs, Müll) die altdeutsche Ablehnung heiterer Oberflächlichkeit wiedergekehrt sein.

Nun sind solche ideologehistorischen Zuweisungen voraussetzungreich und folgenarm. Es geht hier nur darum, den Anspruch zurückzuweisen, die vorgenommene Festlegung auf *Alltag* habe be-

sondere Affinitäten zu einer demokratischen Weltsicht. Dann bleibt aber zu erklären, warum die Vorstellung, Fremdsprachenerwerb habe dem Erwerb von Kompetenzen zu dienen, die im »Alltag« »nützlich« sind, gesamteuropäische Maxime hat werden können, wenn doch Wörter wie *Alltag* und *nützlich* für sich genommen gar nichts bedeuten.

Das könnte damit zusammenhängen, daß bei der Entstehung der modernen Fremdsprachendidaktiken Leerformeln eingebaut werden müssen, die zudem an Verwaltungssprache anschließen können. Vielleicht sind die um *Alltag* gruppierten Vorstellungen eher nach dem Muster des Paradigmas in den Naturwissenschaften zu betrachten. Selbst unbegründbar, ist das Paradigma in den Geisteswissenschaften vor allem an der erfolgreichen Anleitung zu Experimenten und Theoriebildungen zu messen. Funktion ist dann überzeugender als Gründe.

Welche Rolle spielt der Alltagsbegriff bei der Entstehung eines autonomen Fachs DaF? Versuchsweise seien im folgenden die Etappen der Entwicklung des Fachs im Blick auf den »Alltagsbegriff« skizziert (wobei von Luhmann/Schorr 1988 großzügig Gebrauch gemacht wird):

Schritt 1: Mit der Gegenüberstellung von »Lernen« und »Erwerben« setzt sich die Fremdsprachendidaktik von der Schulpädagogik und -didaktik ab. Diese hatte es sich noch erlauben können, die Universalität grammatischer Begriffe und von Bildungsgütern vorauszusetzen. Die Fremdsprachendidaktik gibt diese Voraussetzungen auf und sieht anstelle der Universalität Sprachsystemabhängigkeit der Bedeutung von Äußerungen und von Regeln. So kann sie sich in einzelsprachliche Fremdsprachendidaktiken auseinanderfalten.

Diese Fremdsprachendidaktiken behaupten gegenüber den Anforderungen

des politischen, des Wirtschafts-, des Bildungssystems ein eigenes Terrain: eben den *Alltag*; so werden sie von der allgemeinen, der schulischen und der beruflichen Erziehungslehre und Didaktik unabhängig. Mit dem Wort *Alltag* wird zudem als Eingangsvoraussetzung etwas angegeben, was alle Lernwilligen mitbringen (während Kenntnis grammatischer Termini etc. nicht mehr vorausgesetzt werden soll, ja für sinnlos erklärt wird).

Schritt 2: Auf *Alltag* bezieht man auch die Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts: Verständigungsfähigkeit im Alltag. *Alltag* wird mit Hilfe der Sprechaktheorie und einer voraussetzungsschwach scheinenden Bedürfnistheorie in Elemente zerlegt, die man unter dem Namen *Situationen* mit Elementen der älteren schulbezogenen Sprachdidaktik (*Grammatik* und *Vokabeln*) korreliert: etwas schenken – Dativ, etwas bestellen – Modalverb *mögen* usw. Die Lernziele sind zugleich Voraussetzungen, deren Erfüllung man im Fortgang der Fremdsprachenvermittlung bei allen Lernenden wird voraussetzen können. Damit kann die Unterrichtsplanung auch ohne Kenntnis konkreter Lernsituationen weiterarbeiten. Schon an sich entlastet Zielorientierung von der Berücksichtigung unterschiedlicher persönlicher und Bildungsvoraussetzungen bei den Lernenden und unterschiedlicher Lernkontexte im allgemeinen. Zielorientierung verdeckt Selektion, und das scheint zur Zeit eine Bedingung für Konsens zu sein. Am Ende wird Selektion so gründlich wie möglich aus dem Unterrichtsgeschehen in ein standardisiertes Prüfungssystem ausgelagert.

Schritt 3: Zum Zwecke der Elementarisierung (vgl. Luhmann/Schorr 1988: vor allem 136 ff.) des Lernziels haben allerdings Elemente aufgenommen werden müssen, durch welche die Allgemeinheit

des Alltagsbegriffs bedroht wird. Die Verbreitung der DaF-Didaktik stößt daher auf Widerstände. Im »interkulturellen Ansatz« schlägt man »Reflexion« auf Besonderheiten vor. Die bewußtseinsphilosophische Metaphorik (reflexiv/vorreflexiv) erlaubt, das Problem auf eine Ebene oberhalb dessen zu verschieben, was eben weiterhin als Alltag gilt. Denn man denkt nicht daran, einen Begriff aufzugeben, der die Autonomie des Faches garantiert. Auf diese Weise bleibt allerdings die Anschlußfähigkeit der Disziplin DaF vor allem im Ausland weiterhin beschränkt. Diesem Dilemma könnte man entkommen, wenn die eilige Konkretisierung von *Alltag* zurückgenommen würde. Von DaF als akademischer Disziplin sollte man die vergleichende Betrachtung verschiedener Aufschlüsselungen des Alltagsbegriffs wohl erwarten dürfen. Das betrifft übrigens auch die Weise, in der die einmal herauskristallisierten Elemente zu Lehrplänen und im Lernmaterial verknüpft werden: in der Regel geschieht dies linear (allenfalls in doppelter Linienführung wie bei Müller u. a. 1996), könnte aber natürlich auch in einer Baum- oder einer Kreisstruktur geschehen oder als gerichtete Bewegung innerhalb eines drei- oder mehrdimensionalen Raumes gedacht werden.

Eine jede Zerlegung des Alltagsbegriffs beruht auf Allgemeinheits- oder sogar Universalitäts-Unterstellungen, die nie einlösbar sind. Man kann ganz weit zurückgehen und vorsokratisch von den vier Elementen ausgehen (Hunfeld/Piepho 1996). Das wirkt auf gezwungene Art naiv, nämlich beliebig auch in der konkreten Durchführung. Man könnte sich aber auch an Kategorien orientieren. Überall werden Zeit, Raum und Kausalität vorausgesetzt, überall werden Unterscheidungen wie *oben/unten, bedeutungslos/bedeutend, nah/fern* (im übertragenen Sinne), *wirklich/unwirklich* und *alltäglich/nicht-alltäglich* getroffen.

Setzen wir auf dieser Ebene ein (in der Planung, nicht in der Präsentation), ist im Unterrichtsgeschehen »Wirklichkeit« von vornehmerein virtualisiert. Das wäre vorteilhaft, denn die bislang dominierende Orientierung an »wirklicher Welt« führt zu der bekannten inneren Widersprüchlichkeit hergestellter Natürlichkeit, welche kein programmatisches Element der kommunikativen Methode(n) unberührt läßt: Was authentisch schien, kann es in der Rezeption im Unterricht schon deshalb nicht mehr sein, weil die Lernenden die Lektüre nicht ablehnen können; was als Kontext dem Text erst seinen Sinn geben soll, wird im Lernmaterial selbst zum Text; was konkret war, wird abstrakt, und was natürlich schien, könnte sich unter der Hand auch in ein Märchen verwandelt haben.

Was bleibt nach allem vom *Alltag* übrig? Zwei Abgrenzungen: Was Alltag ist, lehrt die Geschichtsschreibung, ist eben deshalb kein historisches Ereignis. Wer seinen Nachbarn denunziert, bewegt sich im Rahmen eines Alltagslebens, wer Dänemark den Krieg erklärt, nicht. Alltag umgibt zudem als unspezifische Kommunikation ausdifferenzierte Bereiche wie Politik und Wissenschaft, womit die systematische Einbeziehung von Fachsprachen ausgeschlossen ist; aber auch darunter wird bekanntlich nicht immer und überall dasselbe verstanden.

Literatur

- Aufderstraße, Hartmut; Bönzli, Werner; Lohfert, Walter: *Themen*. 3 Bde. München: Hueber, 1986 ff.
 Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Gerdts, Mechthild; Müller, Jutta; Müller, Helmut: *Themen neu*. 3 Bde. Ismaning: Hueber, 1992 ff.
 Baldegger, Markus; Müller, Martin; Schneider, Günther: *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. 5. Auflage. Berlin; München; Wien; Zürich: Langenscheidt, 1985.

- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 1989.
- Bausinger, Hermann: Stereotypie und Wirklichkeit. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14 (1988), 157–170.
- Burke, Peter: *Offene Geschichte. Die Schule der „Annalen“*. Frankfurt a.M.: Fischer, 1998.
- Habermas, Jürgen: *Theorie des Komunikativen Handelns*. 2 Bde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1981.
- Häublein, Gernot; Müller, Martin; Rusch, Paul; Scherling, Theo; Wertenschlag, Lukas: *Memo. Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. Berlin; München: Langenscheidt, 1995.
- Hunfeld, Hans; Neuner, Gerhard: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Berlin; München: Langenscheidt, 1993.
- Hunfeld, Hans; Piepho, Eberhardt (Hrsg.): *Elemente 1*. Regensburg: Dürr und Kessler, 1996.
- Königs, Frank G.: »Die Dichotomie Lernen/Erwerben«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 1989, 356–359.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1988.
- Mebus, Gudula; Pauldrach, Andreas; Rall, Marlene; Rösler, Dietmar: *Sprachbrücke*. 2 Bde. München: Klett Edition Deutsch, 1987, 1992.
- Müller, Martin; Rusch, Paul; Scherling, Theo; Schmidt, Reiner; Wertenschlag, Lukas; Wilms, Heinz: *Moment mal*. 2 Bde. Berlin; München: Langenscheidt, 1996 f.
- Plessner, Helmut: *Die verspätete Nation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1974.
- Rösler, Dietmar: *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 1994 (Sammlung Metzler 280).
- Weber, Max: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr, 1972.