

Sprachlehrforschung: gestern, heute – und morgen?¹

Frank G. Königs

0. Einleitung

Die Einladung zu einem Überblicksbeitrag ist eine ehrenvolle Einladung, kein Zweifel: Offenbar wird dem Eingeladenen zugetraut, daß er einen kompetenten Überblick über das Fach geben kann. Und so habe ich die Einladung zu diesem Beitrag als Auszeichnung empfunden und gedacht: ›Prima, das kriege ich hin‹. Bei längerem Nachdenken wurde mir dann doch etwas mulmig, denn natürlich begann ich zu begreifen, welche Entscheidungen zu treffen waren: Beschränke ich mich auf die Darstellung des Erreichten und auf eine Skizze der fachgeschichtlichen Entwicklung? Das kann man zwar tun, man erkennt aber natürlich sehr schnell, daß diese fachgeschichtliche Skizze gleich zwei Nachteile hat: Sie muß erstens unvollständig bleiben, denn in einer Stunde ist auch die Sprachlehrforschung nicht zu beschreiben. Und zweitens läuft man Gefahr, in der rückblickenden Verklärung bei einer bestimmten Entwicklung zu verharren. Also muß dieser Rückblick ergänzt werden. Aber wodurch? Klar, durch einen Blick auf den aktuellen Status quo. Das Problem der notwendigen Unvollstän-

digkeit ist damit nicht gelöst, es kann überhaupt nicht gelöst werden, aber es schließt mehr noch als der Rückblick ein subjektives Moment ein: Was gerade in einem Fach besondere Aufmerksamkeit verdient, ist eine hochgradig subjektive Entscheidung. Dies sollte man sich und anderen eingestehen und darauf vertrauen, daß diese Subjektivität akzeptiert wird. Immerhin hat man dabei noch die Möglichkeit, sich diese Subjektivität durch Verweis auf publizierte Standpunkte und Erkenntnisse absichern zu lassen. Die naheliegende Frage, wie es vor dem Hintergrund der skizzierten Entwicklung und des gegenwärtigen Diskussionsstandes mit dem Fach weiter geht, kann man auf diesem Weg allenfalls ansatzweise und sehr spekulativ beantworten, aber dennoch stellt gerade dieser Antwortversuch eine spannende Herausforderung dar.

Mit diesen einleitenden Bemerkungen habe ich nicht nur meine Selbstverteidigungslinie aufgebaut, sondern auch die Gliederung meines Beitrags umrissen, der aus drei Teilen besteht. Im ersten Teil werde ich Rückschau halten und darstellen, worin wissenschaftsgeschichtlich der

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um den Plenarvortrag zum Themenschwerpunkt 1: »Neuere Entwicklungen in der Sprachlehr-/lernforschung« im Rahmen der 32. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) vom 19.–22. Mai 2004 an der Universität Bielefeld. Der Beitrag wird ebenfalls abgedruckt im Sammelband zur Tagung, der in der Reihe »Materialien Deutsch als Fremdsprache« (MatDaF) im Frühjahr 2005 erscheinen wird.

Ausgangspunkt für die Sprachlehrforschung liegt. In meinem zweiten Teil werde ich den – gerade angekündigten – subjektiven Blick auf aktuelle Forschungsschwerpunkte der Sprachlehrforschung werfen. In meinem dritten und letzten Teil lade ich den Leser dann ein, mir bei meinen spekulativen und utopisch anmutenden, freilich aus Platzgründen nur sehr groben Überlegungen zur weiteren Entwicklung der Disziplin zu folgen. Es liegt bei diesem Aufbau in der Natur der Sache, daß ich mich mit fortschreitendem Argumentationsgang auf immer unsicherer werdendes Terrain begeben, und es wird auch zwangsläufig so sein, daß der Anteil wertender Aussagen insbesondere im letzten Teil besonders hoch sein wird. Nun aber genug der Selbstrechtfertigung und der Vorbemerkungen und damit zu meinem ersten Abschnitt:

1. Ein Blick zurück – aber nicht im Zorn!

Für das Aufkommen der Sprachlehrforschung kann man fraglos eine Reihe von Gründen und Bedingungen anführen. Ich möchte mich im wesentlichen auf zwei beschränken:

Die bis dahin vorherrschende Fremdsprachendidaktik, die ich im folgenden der Einfachheit halber als die ›traditionelle‹ Fremdsprachendidaktik bezeichne, wurde zunehmend als eine rezeptologisch ausgerichtete Disziplin interpretiert. Die in ihr angestellten Überlegungen zielten zwar eingeständenermaßen auf eine Verbesserung von Fremdsprachenunterricht, nahmen aber dabei erstens insbesondere den Lehrer und das Lehren in den Blick und gaben zweitens dezidierte Empfehlungen dazu, wie ein ›guter‹ Fremdsprachenunterricht auszu- sehen habe. Begriffe wie ›Qualitätssicherung‹ waren der damaligen Diskussion noch fremd, und die Vorstellungen über das, was einen ›guten‹ Fremdsprachen-

unterricht ausmacht, waren eher intuitiv geprägt. Aber immerhin war die Absicht deutlich, die Qualität des Fremdsprachenunterrichts zu steigern. Unterstützt wurde diese Sichtweise der traditionellen Fremdsprachendidaktik durch Vorstellungen von Unterricht, wie wir sie z. B. aus dem didaktischen Modell der Berliner Schule kennen. Da wurde ein relativ starres Setting von unterrichtskonstitutiven Elementen entworfen, die ihrerseits wenig Gestaltungsspielraum ließen, weil hinter diesen modellhaften Vorstellungen gleichzeitig eine doch recht festgefügte Vorstellung von dem stand, was einen guten und erfolgreichen Unterricht ausmacht. Seitens der Sprachlehrforschung wurde dieser Ansatz unter Hinweis auf die Variabilität schülerseitigen Verhaltens ebenso zurückgewiesen wie unter Verweis auf die Tatsache, daß es sich bei Fremdsprachenunterricht um einen Sonderfall von Unterricht handelt: Der Unterrichtsgegenstand ist gleichzeitig Kommunikationsmittel, und diese Tatsache führe zu besonderen Interaktionsformen (vgl. zu diesem Aspekt etliche Beiträge in Bausch 1974).

Nun wäre diese Abgrenzung von Überlegungen zur Allgemeinen Didaktik allein aber wahrscheinlich nicht hinreichend für das Entstehen der Sprachlehrforschung gewesen. Es kam eine zweite und aus meiner Sicht noch nachhaltigere Entwicklung hinzu: Die Psycholinguistik erreichte nunmehr auch die Fremdsprachenforschung. Damit wurde das Anwendungsfeld der Psycholinguistik von Fragen der allgemeinen Sprachverarbeitung hin zu Fragen der Sprachverarbeitung im Prozeß der Fremdsprachenan- eignung erweitert. Diese Tatsache erwies sich für die Sprachlehrforschung gleich in mehrfacher Hinsicht als folgenreich:

1. Die Entdeckung der Psycholinguistik durch die am Fremdspracherwerb und Fremdsprachenunterricht Interessierten

lieferte willkommene Schützenhilfe für diejenige Argumentation, die sich gegen eine allzu enge Anbindung der traditionellen Fremdsprachendidaktik an eine – überwiegend strukturell orientierte – Linguistik richtete. Diese enge Verbindung war über viele Jahrhunderte gewachsen und wurde durch die vermittlungsmethodischen Konzepte, die in den ersten sechs Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts entwickelt wurden, noch verstärkt. So kann man sich Methoden wie die audiolinguale oder die audiovisuelle ohne die Existenz eines entsprechenden Beschreibungsmodells wie dem des taxonomischen Strukturalismus kaum vorstellen. Die Skepsis gegenüber der Linguistik kam darüber hinaus auch im Terminus der ›Didaktischen Grammatik‹ zum Ausdruck, die in den Siebziger Jahren zum intensiven Forschungs- und Diskussionsgegenstand wurde. Die unhinterfragte Übernahme rein linguistisch ausgerichteter Beschreibungsansätze in das Lehren und Lernen von Fremdsprachen wurde zunehmend kritisch gesehen, und die sich um die Didaktische Grammatik entzündenden Diskussionen können denn auch als eine stetig voranschreitende Abkehr von zu sehr linguistisch ausgerichteten Beschreibungen für Lehr- und Lernzwecke gesehen werden. Konnte Dietmar Rösler (1983: 121) noch behaupten, daß die Fremdsprachendidaktik immer niesen müsse, wenn die Linguistik sich erkältet habe – gemeint war: eine neue Entwicklung in der Linguistik veränderte dann auch den Fremdsprachenunterricht und die fremdsprachendidaktischen Grundpositionen und Vermittlungsmethoden –, so gelangte mit der fremdsprachlich orientierten Psycholinguistik ein ziemlich probates Antibiotikum gegen diese Ansteckungsgefahr auf den Markt. Damit leistete die Psycholinguistik als angewandte sprachwissenschaftliche Disziplin einen wesentlichen

Beitrag dazu, die Verbindungen zwischen Linguistik und Fremdsprachenunterricht sichtbar und kontinuierlich zu lockern, aber auch gleichzeitig auf eine neue Grundlage zu stellen.

2. In der traditionellen Fremdsprachendidaktik herrschte ein Verständnis von Fehlern vor, deren Ursache entweder pauschal in der lernerseitigen Unfähigkeit zur korrekten Sprachproduktion oder -rezeption oder aber in unangemessenem Verhalten auf der Lehrerseite gesehen wurde. Damit waren Fehler in jedem Fall zu vermeiden. Mit dem Nachdenken über den Nutzen der Psycholinguistik für die Erforschung fremdsprachlichen Lernens wandelte sich diese Vorstellung grundlegend, denn Fehler wurden nun als wichtiges Indiz für lernerseitige Sprachverarbeitungs- und Sprachlernprozesse angesehen. Ausgelöst durch die berühmt gewordenen Arbeiten Corders (z. B. 1967) etablierte sich die Fehlerlinguistik, zu deren Aufgaben es gehörte, Fehler nicht nur zu systematisieren, sondern auch auf ihre Aussagekraft hinsichtlich zugrundeliegender Aneignungsvorgänge zu untersuchen. Dadurch wurden nicht nur zahlreiche Fehleranalysen in Gang gesetzt, sondern auch ein Nachdenken über die positive Rolle von Fehlern im Rahmen des Fremdspracherwerbs.

3. Die Beschäftigung mit dem Fehler führte einerseits zu interessanten Erkenntnissen und Hypothesen über den fremdsprachlichen Lernvorgang, sie trug aber immer noch zu einem relativ starren Verständnis von fremdsprachlichem Lernen bei, nicht zuletzt, weil viele Erklärungsmöglichkeiten letztlich immer wieder auf die Muttersprache oder andere zuvor gelernte Fremdsprachen zurückgeführt wurden oder zumindest potentiell zurückgeführt werden konnten. Genau in diese Entwicklungsphase fiel die Entstehung des Interlanguage-Konzepts

von Selinker (1972). Selinker nahm an, daß die Aneignung einer fremden Sprache im Lerner zur Ausprägung eines eigenen Systems führte, das gleichzeitig variabel und systematisch war, das den Lerner modellhaft auf dem Weg von der Mutter- oder einer anderen Fremdsprache zur Fremdsprache hin sah, aber seinen ständigen Veränderungen ebenso Rechnung trug wie der Tatsache, daß wahrscheinlich nur die wenigsten Lerner tatsächlich bei einer muttersprachenähnlichen Kompetenz in der Fremdsprache ankommen. Damit wurde die Vorstellung eines linearen Aneignungsvorgangs zugunsten einer unregelmäßigen, auch Rückschritte einschließenden zirkelhaften Aneignungsdynamik aufgegeben, für deren Zustandekommen Selinker fünf zentrale Prozesse annahm: Sprachtransfer, Übungstransfer, Lern- und Kommunikationsstrategien sowie Übergeneralisierung. Bei diesen Prozessen fällt besonders ins Auge, daß hier auch solche genannt wurden, die wir aus vorangehenden modellhaften Vorstellungen zum Spracherwerb kennen, wie etwa Sprachtransfer oder Übergeneralisierung. Der Strategiebegriff hingegen wurde als neue Erklärungsgröße in die Diskussion eingeführt. Mit ihm wurde es nicht nur möglich, den Fremdsprachenlerner als Hypothesentester mit einem erheblichen Entscheidungsspielraum anzusehen, sondern auch als ein Individuum, das zumindest partiell über seinen Aneignungsvorgang reflektieren und das Ergebnis dieses Reflexionsvorgangs in seine individuell geprägten Lernvorgänge integrieren kann. Gerade der strategische Aspekt faszinierte die Forschung dermaßen, daß sich die 90er Jahre des letzten Jahrhunderts geradezu durch einen Boom bei der Erforschung lernerseitiger Strategien auszeichnen (vgl. zu einem Überblick Rampillon/Zimmermann 1997). Selinker selbst soll in einer

informellen Runde einmal geäußert haben, daß er seinen inzwischen berühmt gewordenen Aufsatz aus dem Jahre 1972 nie geschrieben hätte, wenn er gewußt hätte, welche vielfältige Forschungen und Diskussionen damit letztlich verbunden waren und noch sind; ich bin froh, daß er diesen Wunsch nicht realisieren kann, denn es ist unbestreitbar, daß die Sprachlehrforschung dann einen anderen Entwicklungsverlauf genommen hätte, wenn überhaupt. Das Interlanguage-Konzept war für die Sprachlehrforschung aus zwei Gründen attraktiv: Zum einen erlaubte es, entsprechende empirische Untersuchungen vorausgesetzt, tiefere Einsichten in die lernerseitige Sprachverarbeitung, die ihrerseits als wichtige Grundlage für die Planung, Durchführung und Effektivierung von Fremdsprachenunterricht angesehen wurde. Nicht nur das Produkt, auch der Prozeß ist wichtig! Zum zweiten war es möglich, die konstitutiven Faktoren von unterrichtlich gesteuertem Fremdsprachenlernen modellhaft zu integrieren, d.h. die Spezifik des Gegenstands – Fremdsprachenlernen unter den Bedingungen des institutionalisierten Unterrichts – ließ sich zumindest modellhaft mit den Vorstellungen Selinkers über die Interlanguage verbinden, zumal Selinker selbst mit seinem Prozeß des 'Transfer of Training' ja bereits darauf hingewiesen hatte, daß unterrichtliche Maßnahmen die Ausgestaltung der Interlanguage durchaus prägen können, wenn auch nicht immer in der intendierten Richtung.

4. Aus heutiger Sicht war es mehr als naheliegend, nicht nur den unterrichtlichen, sondern auch den außerunterrichtlichen Sprachaneignungsprozeß mit Forschungskonzepten und -methoden der Psycholinguistik in den Blick zu nehmen. Dies geschah weltweit und mündete in eine Vielzahl von Untersuchungen, in

denen es darum ging, den Spracherwerb zu erfassen, der von lehrerseitigen oder institutionellen Steuerungsmaßnahmen unbeeinflusst vonstatten geht (stellvertretend sei das ZISA-Projekt von Clahsen/Meisel/Pienemann 1983 genannt). Für unseren Zusammenhang resultierten daraus zwei Konsequenzen: Zum einen wurde die Analyse des Spracherwerbs ausländischer Mitbürger zu einem wichtigen Impulsgeber für das akademische Fach Deutsch als Fremdsprache (vgl. z. B. Barkowski 1982); der Unterricht darin existierte bereits seit langem, aber es ist sicher kein Zufall, daß die genannten Untersuchungen und die Etablierung des Faches Deutsch als Fremdsprache einschließlich der Neugründung entsprechender Lehrstühle und Institute zeitlich zusammenfallen bzw. nahe beieinander liegen. Zum zweiten lieferten diese Untersuchungen nicht nur reiches empirisches Material, sondern sie führten auch zu umfassenden Theorie-Entwürfen, mit denen man hoffte, die Aneignung fremder Sprachen beschreiben, erklären und prognostizieren zu können. Es liegt auf der Hand, daß eine *valide* Theorie auch Auswirkungen auf Fremdsprachenunterricht haben mußte. Genau hier jedoch entzündete sich eine heftige Diskussion: Sie kreiste um die Frage, ob es angemessen ist, aus Daten zum außerunterrichtlichen Zweitspracherwerb eine Theorie zu entwickeln, die auch für fremdsprachenunterrichtliches Lernen Gültigkeit besitzt, und dies auch noch, obwohl weder der Fremdsprachenunterricht selbst noch ausgewählte Faktoren des Lernens unter den Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts bei der Datenerhebung und -interpretation eine Rolle spielten (vgl. zu dieser Diskussion Bausch/Königs 1983; 1985; Hüllen 1984; Felix 1982; Felix/Hahn 1985; Wode 1985). Der Theorieansatz der Sprachlehrforschung ging und geht davon aus, daß eben dieses Lernen unter-

richtsspezifischen und personengebundenen Bedingungen unterliegt und durch diese Bedingungen konstituiert wird. Daß man bei dem Versuch, eine Theorie des unterrichtlichen Fremdsprachenlernens zu entwickeln, auch Erkenntnisse aus dem außerunterrichtlichen Spracherwerb integrieren kann, war unbestritten (vgl. z. B. Königs 1992); ihre bloße Übernahme galt indes als unangemessen.

5. Mit den bisher genannten Konsequenzen war eine weitere verbunden: Es zeigte sich nämlich – und mit einer wachsenden Zahl empirischer Studien z. B. zur Interlanguage oder zum Spracherwerb immer deutlicher –, daß die bis dato in der traditionellen Fremdsprachendidaktik üblichen methodologischen Verfahren und Ansprüche nicht ausreichten, um angemessene empirische Untersuchungen durchzuführen und auszuwerten. Dies wurde z. B. daran deutlich, daß es zunächst schwierig war, bei der Interpretation von Lernerdaten über – wenn auch plausibel klingende – Interpretationen hinauszukommen. So entstand beinahe zwangsläufig nicht nur eine Diskussion um die theoretischen, sondern auch um die methodologischen Konzepte und Ansätze bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Dabei näherte sich die Forschungsmethodologie immer weiter sozialwissenschaftlichen Standards an (vgl. z. B. Arbeitsgruppe Fremdspracherwerb Bielefeld 1996; Aguado 2000; Grotjahn 1999; Müller-Hartmann/Schocker-von Dittfurth 2001). Damit wurde gleichzeitig die methodologische Seite der Bindung an die Linguistik zunehmend gelockert.

6. Wann immer eine neue Disziplin im Entstehen ist, wird sie von Außenstehenden skeptisch betrachtet. Das hat nicht unbedingt und nicht ausschließlich mit dem Gegenstand dieser Disziplin zu tun, sondern auch mit den Ressourcen, auf die

sie abzielt und die sie bindet. Im Fall der Sprachlehrforschung war dies nicht anders, und die Fairneß gebietet zuzugeben, daß ein Teil der Vehemenz, mit der fachliche Auseinandersetzungen geführt wurden, mit diesen Ressourcen zu tun hatte. Die Lernerorientierung der Sprachlehrforschung, verbunden mit nunmehr stetig anwachsenden empirischen Befunden über den tatsächlichen fremdsprachlichen Lern- und auch den Lehrvorgang, trug dazu bei, daß Ausbildungsanteile – insbesondere in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern – stärker in diese Richtung verschoben wurden; gleichzeitig kam es zur Schaffung von entsprechenden Lehrstühlen und zur Gründung von Instituten oder Arbeitseinheiten mit einer entsprechenden Forschungsausrichtung. An den Universitäten in Hamburg und Bochum wurden Studiengänge zur Sprachlehrforschung eingerichtet, in denen das Verhältnis zwischen den Ausbildungssegmenten, die wir aus der Fremdsprachenlehrerausbildung kennen, umgekehrt und durch Einheiten zur empirischen Forschung ergänzt wurden.

Ziehen wir an dieser Stelle eine Art Zwischenbilanz und fragen wir uns, was denn fachlich aus den skizzierten Entwicklungslinien resultierte. Summarisch wird man feststellen können:

- Die übersprachliche Orientierung der Sprachlehrforschung gab die bis dato strikte Trennung zwischen den einzelsprachlichen Fremdsprachendidaktiken zu einem erheblichen Teil auf. Zwar wurden und werden in der Englisch- und in der Französischdidaktik andere Themen diskutiert, die sich nicht zuletzt auch aus der jeweiligen Sprachspezifik ergeben, aber der Blick über den Zaun der eigenen Didaktik ist unzweifelhaft ausgeprägter und systematischer geworden, als dies in der traditionellen Fremdsprachendidaktik üblich war. Damit erhielt auch das sich

neu etablierende Fach Deutsch als Fremdsprache wichtige Impulse, gab seinerseits aber auch für die Sprachlehrforschung ausgesprochen wichtige Anregungen. Ich komme darauf später noch zurück.

- Mit der empirisch ausgerichteten Erforschung des Lernens fremder Sprachen entwickelte sich eine Art ›kognitives Paradigma‹. Die mentalen Verarbeitungsprozesse rückten immer mehr in den Mittelpunkt der Forschung, ein Indiz dafür, daß die von der Analyse fremdsprachlicher Verarbeitungsprozesse ausgehende Faszination beträchtlich war und dazu anregte, immer tiefer in diese Verarbeitungsprozesse einzudringen (vgl. z. B. Multhaup/Wolff 1992). Dies führte zu einigen – wie ich finde: bemerkenswerten – Entwicklungen:
- Die konzeptuelle Diskussion über Didaktische Grammatiken verebbte nach und nach; sie hatte mit einer Diskussion darüber begonnen, welche linguistischen Informationen für Fremdsprachenlerner nötig waren und wie sie unter didaktischem Aspekt aufbereitet werden könnten (vgl. exemplarisch Börner/Vogel 1976 sowie den Band von Bausch 1979), mündete dann in wissenspsychologische Analysen darüber, wie Fremdsprachenlerner mit didaktisch-grammatischen Texten mental umgehen und wie sie diese verarbeiten, um ihre fremdsprachliche Kompetenz zu erhöhen oder zu festigen (vgl. z. B. Zimmermann 1991; 1992; 1995) und verschwand schließlich beinahe ganz. An die Stelle dieser konzeptuellen Diskussion traten konkrete didaktisch-grammatische Beschreibungen in Lehrwerken oder auch Grammatiken, deren Relevanz für den Lernprozeß nunmehr auch empirisch erhoben werden konnte. Große konzeptuelle Neuentwicklungen blieben freilich

aus, und dies nicht, weil es nicht möglich gewesen wäre, solche zu betreiben, sondern weil sich im Zuge des kognitiven Paradigmas immer mehr herausgestellt hatte, daß sich die Aneignung einer fremden Sprache einer generalisierbaren Beschreibung in erheblichem Umfang (noch?) entzieht.

- In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts erreichte die Beschäftigung mit Vermittlungsmethoden einen unbestreitbaren Höhepunkt. Aufkommen und Anwendung der sog. »alternativen Vermittlungsmethoden« war u. a. dem Umstand geschuldet, daß in ihnen der Lernerorientierung in besonderer Weise Rechnung getragen werden sollte (vgl. Henrici 1996; Ortner 1998). Dabei wurde das Individuum mit seinen Befindlichkeiten zum Dreh- und Angelpunkt der Methodenkonzepte. Mit dem Ende der 80er und den beginnenden 90er Jahren hört diese Entwicklung allerdings sehr abrupt auf – ein Umstand, der weniger auf die fehlende Kreativität von Methodenentwicklern zurückzuführen ist als auf die Tatsache, daß die im Rahmen des kognitiven Paradigmas erhobenen Befunde immer mehr offenbarten, daß sich eine mit den meisten Methodenkonzepten verbundene Generalisierung des fremdsprachlichen Lernprozesses nicht mehr aufrechterhalten ließ. Daraus ergab sich beinahe zwangsläufig die Schlußfolgerung, daß geschlossene methodische Konzepte der Individualität des Lernprozesses und der Lernerbedürfnisse nicht hinreichend Rechnung trugen (vgl. dazu Königs 2004).
- Das kognitive Paradigma setzt auf Bewußtmachung, freilich nicht im Sinne der als überholt geltenden Grammatik-Übersetzungsmethode, sondern als Reflexion über Lerngegenstände und Lernvorgänge. Mit der Reflexion über den Lerngegenstand Sprache eng ver-

bunden ist – beinahe zwangsläufig – die Reflexion über die hinter den sprachlichen Benennungen stehenden lebensweltlichen Inhalte. Im Zuge der immer weitergehenden kognitiven Durchdringung entwickelte sich ein umfassendes Verständnis von interkulturellem Lernen, in dem der Bewußtmachung des Eigenen und des Fremden eine besondere Rolle zukommt (vgl. z. B. Krumm 1998; Hu 2003). Dieser Denkansatz schlug sich natürlich auch in der Entwicklung entsprechender Lehrmaterialien nieder, wobei dem Fach Deutsch als Fremdsprache eine gewisse Vorreiterrolle zukommt: Nicht nur hatte es schneller als die anderen einzelsprachlichen Didaktiken die Bedeutung erkannt, die sich aus der reflektierten Beschäftigung mit dem Fremden und dem Eigenen für den Lernprozeß ergab, es war auch schneller in der Lage, diesen Aspekt in fremdsprachliche Lehrwerke und -materialien zu integrieren. Dies war und ist möglich, weil die Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache von der kulturministeriellen Genehmigungsschleife weitgehend ausgenommen sind. Neuentwicklungen können sich so deutlich schneller vollziehen als in der Englisch-, Französisch- oder Spanischdidaktik, und sie sind darüber hinaus auch augenfälliger, weil viele Lerner für Deutsch als Fremdsprache hier im Lande bereits im direkten Kontakt mit der fremden Kultur sind, und dieser Kontakt bedarf der Aufarbeitung. Dabei spielt übrigens für das Fach Deutsch als Fremdsprache die Literatur mit der dort thematisierten Fremdheitserfahrung eine wichtige Rolle, die mir ausgeprägter als in den anderen einzelsprachlichen Didaktiken zu sein scheint. Der Versuch übrigens, in Analogie zur Sprachlehrforschung eine Literaturlehrforschung zu etablie-

ren, wurde zwar in den 80er Jahren angedacht, hat aber nach meiner Beobachtung als Außenstehender nicht annähernd dieselben institutionellen und inhaltlichen Konsequenzen zeitigt.

- Die Rolle der Linguistik wurde stärker funktionalisiert. Ihre Bedeutung für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen wurde keineswegs strikt geleugnet, sondern linguistische Analyse- und Beschreibungsverfahren wurden gegenstandsangemessen weiterentwickelt (vgl. exemplarisch Henrici 1995).

Nach diesem notgedrungen kurzen Rückblick lohnt sich nun eine Momentaufnahme des Faches; damit komme ich zu meinem zweiten Teil.

2. Eine subjektive und exemplarische Momentaufnahme: Sprachlehrforschung heute

Schaut man in die einschlägige Fachliteratur und geht man die Themenlisten der einschlägigen Fachkongresse durch, so wird man einerseits eine Vielzahl von Themen registrieren, andererseits aber auch relativ eindeutig Forschungsschwerpunkte herausfiltern können. Ich greife im folgenden diejenigen Schwerpunkte heraus, die ich *vor dem Hintergrund der im ersten Teil skizzierten Entwicklung* für symptomatisch für die Sprachlehrforschung halte. Dabei wird auffallen – soviel sei vorweg festgehalten –, daß diese Forschungsschwerpunkte sehr enge Bezüge zueinander haben. Gleichzeitig bitte ich um Verständnis dafür, daß ich nur exemplarisch vorgehen kann und mich daher auf drei Forschungsschwerpunkte beschränke (eine ausführlichere Darstellung, auch anderer Forschungsschwerpunkte, findet sich in Königs 2003b). Diese Unvollständigkeit möge man bitte nicht mir anlasten, sondern als Ausweis für die Produktivität der Sprachlehrforschung verstehen.

2.1 Forschungsschwerpunkt Mehrsprachigkeit

Bei dem Stichwort ›Mehrsprachigkeit‹ handelt es sich – mehr als bei den folgenden Forschungsschwerpunkten – gleichermaßen um einen fachlichen wie bildungs- und sprachenpolitischen Schwerpunkt, der sich von mehreren Richtungen her entwickelt hat:

- In den 70er und 80er Jahren gab es intensive sprachenpolitische Bemühungen, die Rolle des Französischen, insbesondere gegenüber dem Englischen, im deutschen Schul- und Bildungssystem zu stärken. Ursache für diese Bemühungen war die berechtigte Angst, daß Französisch gegenüber Englisch als Schulfach weiter an Boden verlieren könnte. Die rein sprachenpolitisch motivierte Absicht muß rückblickend wie der Kampf Don Quijotes gegen Windmühlen anmuten, und er endete auch genau so: Gegen die Übermacht des Englischen, das seine Position als erste Weltsprache weiter ausbaute, war – natürlich – nicht anzukommen. Interessant erscheint mir in diesem Zusammenhang übrigens, daß sich gerade aus der Monopolstellung des Englischen ein intensives Nachdenken darüber ergab, was sich daraus denn für das Englische als (Welt-)Sprache und als Fremdsprachenfach ergeben müßte (vgl. exemplarisch den Sammelband von Gnutzmann 1999 sowie Gnutzmann 2000; 2001).
- Die wachsende Anzahl von Mitbürgern, die bereits eine andere als die Umgebungssprache mitbrachten, wuchs. Gleichzeitig wuchs das politische Europa zusammen und machte ein Nachdenken über den Umgang mit den in ihm vertretenen Sprachen immer unumgänglicher. Dies mündete in die verstärkte Förderung bilingualer Bildungsgänge (vgl. zu einem Überblick Thürmann 2000) ebenso wie in

das auf europäischer Ebene propagierte Ziel »Erziehung zur Mehrsprachigkeit«. Diesem Ziel zufolge sollten alle europäischen Bürger über hinreichende Kompetenzen in mindestens zwei modernen Fremdsprachen verfügen (vgl. bereits Christ 1991).

- Die stetig zunehmenden Einsichten in die fremdsprachlichen Verarbeitungsprozesse animierten dazu, sich mit ehemals als negativ konnotierten Begriffen wie dem des zu Fehlern führenden Transfers neu zu beschäftigen.

Die sich aus diesen unterschiedlichen Richtungen generierende Mehrsprachigkeits- oder Interkomprehensionsdidaktik strebt in zwei Dimensionen eine Veränderung des Fremdsprachenunterrichts an: Zum einen gilt es, den unterschiedlichen Formen von Mehrsprachigkeit Rechnung zu tragen (vgl. z. B. Königs 2003a). Wenn es so ist, daß der Fremdsprachenlernprozeß entscheidend auch von den vorhandenen Erfahrungen hinsichtlich des Gebrauchs, aber auch der Aneignung geprägt sind, dann gilt es, diese Vorerfahrungen im Fremdsprachenunterricht nutzbar zu machen, und zwar sowohl für das lernende Individuum selbst als auch für die Mitlerner. Es geht dabei also um eine möglichst adressatengerechte Verbindung von retrospektiver und prospektiver Mehrsprachigkeit (vgl. zu den Begriffen Königs 2000; 2001b; 2002) und damit auch um die Erreichung des propagierten bildungs- und fremdsprachenpolitischen Ziels (vgl. z. B. Krumm 2003). Zum anderen geht es darum, die Mehrsprachigkeit dadurch zu fördern, daß ein Fremdsprachenunterricht in der Sprache X so angelegt ist, daß er die Tür zu anderen (vorzugsweise verwandten) Sprachen Y oder Z hin öffnet und die Lerner einlädt, diese Tür auch zu durchschreiten. Konkret hat dieser Zweig der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Rahmen eines groß angelegten und nach Sprach-

familien geordneten Projekts damit begonnen, die in unserem Bildungssystem am häufigsten gelernten modernen Fremdsprachen auf ihre möglichen Transferbasen hin zu untersuchen (vgl. z. B. Meißner 2000). Diese Transferbasen bilden z. B. – und das ist bereits in der Unterrichtspraxis erprobt worden – für Französischlerner den Ausgangspunkt dafür, auch ohne formalen Spanischunterricht in die Lage versetzt zu werden, spanische Texte zu lesen und zu verstehen (vgl. z. B. Böing 2004; Meißner 2003). Ein solches Vorgehen ist nicht nur im Einklang mit den Befunden des kognitiven Paradigmas der Sprachlehrforschung, sondern es ermuntert gleichzeitig die Lernenden zum Weiterlernen der »neuen Sprache«. Daß Französisch auch die besonders aktiv erforschte und propagierte Sprache ist, dürfte angesichts der angedeuteten schulsprachenpolitischen Situation in Deutschland wenig verwundern. Hinzuweisen gilt es aber darauf, daß bereits vorher Britta Hufeisen (1991) darauf hingewiesen hat, daß der Unterricht des Deutschen als Fremdsprache bei vorangehendem Englischunterricht gut beraten wäre, wenn er auf diese vorhandenen Kenntnisse zurückgriffe. Mittlerweile liegen auch für den Bereich »Deutsch als zweite Sprache nach Englisch« detaillierte und sehr bedenkenswerte Übungsvorschläge vor (vgl. Neuner/Hufeisen et al. 2004). Diese Befunde unterstreichen noch einmal die immense Bedeutung, die dem Lehren und Lernen der ersten Fremdsprache für das Erlernen weiterer Fremdsprachen zukommt. Ein solches Vorgehen ist – so jedenfalls meine Einschätzung – durchaus faszinierend und vielversprechend, und es ist auch nicht zuletzt angesichts des angestrebten Ziels der Erziehung zur Mehrsprachigkeit sinnvoll. Gleichzeitig gilt es aber, Warntafeln aufzustellen und den Sorgen insbesondere einiger Fach-

vertreter des Englischen Rechnung zu tragen: Es geht nicht darum und es kann auch nicht darum gehen, daß der Englischunterricht den Schwedischerwerb oder daß der Französischunterricht den Spanischerwerb gleich miterledigt. Es geht vielmehr um das Sensibilisieren für Fremdsprachenlernen und darum, den Lerner – vielleicht mehr als in der Vergangenheit – dazu einzuladen, nach dem Englisch- oder Französischunterricht – oder auch parallel zu ihm – weitere Fremdsprachen zu lernen. Wenn er dieser Einladung folgt, ist das eigentliche Ziel erreicht und nicht, wenn der Englischunterricht seine Inhalte aufgibt.

2.2 Forschungsschwerpunkt Lernerautonomie und Lern(er)beratung

Die empirisch belegte Unmöglichkeit, Fremdsprachenlernen generalisierbar zu beschreiben (ich erinnere an die Einzeltäger-Hypothese von Riemer 1997), verstärkte die Auffassung, daß es der Lerner selbst ist, der über seine Wege zur Aneignung fremdsprachlichen Materials entscheidet. Schnell machte das Schlagwort vom ›autonomen Lerner‹ die Runde, und geben wir zu: Wer von uns möchte nicht autonom sein und handeln? Mit dem autonomen Lerner meinte man eine Persönlichkeit, die in einem komplexen Prozeß der Informations- und Erfahrungsverarbeitung nicht nur in der Lage ist, den eigenen Lernweg auszuwählen, sondern auch über diesen Weg zu reflektieren und für mögliche Verbesserungen offen zu sein (vgl. exemplarisch die Bände von Cotterall/Crabbe 1999 und Edelhoff/Weskamp 1999). Sicherlich ist die positive Konnotation, die sich mit dem Begriff der Autonomie verbindet, mit daran Schuld, daß mit seiner überbordenden Verwendung seine ursprünglichen Inhalte immer mehr verwässert wurden. Schmelter (2004) hat darauf hingewiesen, mit welcher unterschiedlichen

begrifflichen Füllungen der Begriff in der Fachliteratur verwendet wird, und er hat zu Recht einen sorgfältigen Umgang mit Begrifflichkeiten und Konzepten angemahnt, eine Mahnung, die keineswegs nur für den Umgang mit dem Autonomiebegriff gilt.

Nun legt gerade dieser Begriff aber auch noch eine andere Konsequenz nahe, nämlich den endgültigen Abschied von linearen Instruktionskonzepten: Wenn die Annahme von einer lernerseitigen Autonomie stimmt, dann kann Lernen nicht darin bestehen, daß der Lehrer den Vermittlungsgegenstand beschreibt und der Lerner ihn genauso aufnimmt und verarbeitet. Folglich wandelt sich – darauf ist mehrfach hingewiesen worden – die Lehrtätigkeit stärker in Richtung auf Lernberatung hin (vgl. Kleppin 2001). Der Lehrer analysiert mit dem Lernenden gemeinsam, auf welchem Weg Lernen stattgefunden hat, warum es gerade zu diesem und keinem anderen Ergebnis geführt hat und wie man diesen Vorgang entweder effektivieren kann oder zumindest welche alternativen Lernwege möglich sind. An dieser Stelle stoßen wir auf zwei Schwierigkeiten:

Die theoretische Unterfütterung dieses Ansatzes hat mit dazu beigetragen, die Debatte um den Konstruktivismus auch in der Sprachlehrforschung zu entfachen (vgl. Wendt 1996; 2002; Bredella 1998; 2002; Wolff 1994; 2002; Edmondson 2002; Grotjahn 2002; Hu 2002). Die Vorstellung von einem lernenden Individuum, das in der Verarbeitung neuer Informationen und in der Integration neuer Wissensselemente in den vorhandenen Wissensbestand selbständig ist und das damit ›konstruiert‹, hat zunächst etwas Bestechendes. Bei näherem Hinsehen stellen wir allerdings fest, daß die Grundidee so neu nicht ist, denn bereits Piaget hatte Lernen als Konstruktionsprozeß begriffen. Vor allem aber stellen wir fest, daß die Über-

höhung dieses Grundgedankens zum Radikalen Konstruktivismus führen mußte und damit zu einer Auffassung von Lernen, die den sozialen Aspekt des Lernvorgangs ebenso verschleiert wie die Tatsache, daß die Negierung jeglicher Instruktionsmechanismen weder empirisch belegbar noch durch unsere Lebenserfahrung abgedeckt ist. Daß es um diese Annahmen eine heftige und kontroverse Diskussion gibt, die auch im Augenblick noch in vollem Gange ist, kann vor diesem Hintergrund kaum verwundern.

Die zweite Schwierigkeit hängt mit der unterrichtlichen Konsequenz zusammen, die aus dem Autonomie-Konzept erwächst: Ich meine die Lernberatung. So richtig es einerseits ist, diesen Aspekt in Forschung und Ausbildung stärker zu berücksichtigen, und so wichtig es ist, die in anderen wissenschaftlichen Disziplinen vorliegenden Erkenntnisse und Erfahrungen im Zusammenhang mit Beratung zur Kenntnis zu nehmen und zu beachten, so falsch ist es andererseits anzunehmen, daß wir handgestrickt beraten oder zur Beratung ausbilden könnten: Schmelter hat in seiner Arbeit zur Beratung innerhalb des Tandemlernens gezeigt, auf welche Schwierigkeiten wir dabei stoßen und welche komplexen Mechanismen es auf der Lernerseite zu entschlüsseln gilt. Dies setzt entsprechende Aus- oder Fortbildung für die Lehrenden voraus, und es dürfte kein Zufall sein, daß die augenblickliche Diskussion über die Reform der Lehrerbildung insgesamt gerade auf die Stärkung der diagnostischen Kompetenz besonders abhebt, und dies sogar auf Initiative der Politik.

2.3 Forschungsschwerpunkt: Neue Medien

An der Entwicklungsarbeit im Zusammenhang mit den Neuen Medien läßt sich ablesen, wie – wieder einmal – lerntheoretische und technische (in diesem

Fall: informationstechnologische) Strömungen zusammenfließen: Die Durchdringung der kognitiven Verarbeitungsprozesse beim Lernen fremder Sprachen und die immer weitergehende technologische Entwicklung im Bereich der Informationstechnologie haben neue und neuartige Impulse für das Fremdsprachenlernen und -lehren gebracht. Durch den Einsatz neuer Technologien werden Optionen geschaffen, mit denen man die Aktualität und die Authentizität des Lehrmaterials ebenso steigern wie man der lernerseitigen Autonomie Rechnung tragen kann. So eröffnen sich durch die neuen Technologien neue Interaktionsformen im Rahmen authentischer Kommunikation (z.B. e-mail-Tandems), wir finden Programme vor, die den Lernenden zu der gewünschten Reflexion über das eigene Lernhandeln anregen und ihn dabei begleiten, und wir stoßen auf immer neue Möglichkeiten, die Informationsflut für die Zwecke des Fremdsprachenlernens wenn nicht einzudämmen, dann doch zu kanalisieren, aber gleichzeitig ein Vielfaches an authentischen Texten zur Verfügung zu stellen. Zugleich werden die Medien damit auch für die Lernenden zum wichtigen Arbeitsmittel und erlauben ihnen, damit im Unterricht, aber auch außerhalb, ihren Lernprozeß eigenverantwortlich mitzugestalten, z.B. indem diese Medien optionale Lernwege anbieten, an bestimmten Stellen eine Aufgabenstellung zum remedialen Lernen enthalten oder gelernte Informationen bündeln, aufbereiten und für die Erweiterung durch neue Informationen vorbereiten. Auf Lehrerseite erlauben sie z.B. durch tutorielle Programme die Entwicklung adressatenspezifischer Aufgaben und Übungen und tragen damit dazu bei, die Lernerorientierung auch unterrichtlich ernstzunehmen. Dabei geht die Diskussion um den Nutzen der neuen Medien immer davon aus, daß

alle Unterrichtsaktanten über die notwendigen medientechnischen Fertigkeiten verfügen, daß die technischen Voraussetzungen für diese Arbeit an allen Bildungsinstitutionen vorhanden sind und daß der Umgang mit neuen Medien zu den selbstverständlichen Schlüsselkompetenzen gehört, die wir Lernern heute vermitteln müssen, um sie auf erfolgreiches Handeln von morgen vorzubereiten (vgl. z. B. Beiträge in Decke-Cornill/Reichart-Wallrabenstein 2002; Legutke/Rösler 2003).

Nun läßt sich am Beispiel der neuen Medien etwas aufzeigen, das für viele andere Forschungsschwerpunkte gilt, auch für die Mehrsprachigkeitsdidaktik und die Autonomiediskussion: Derartige Diskussionen unterliegen einer gewissen Verselbständigung und Extrapolation: Aus der Tatsache, daß wir in einem bestimmten Bereich Fortschritte machen und dort besonders intensiv forschen oder besonders zahlreiche und Aufsehen erregende Forschungsergebnisse vorlegen, entsteht der Eindruck, daß es jetzt nur noch um diese als innovativ angesehenen Schwerpunkte gehe und daß andere Forschungsschwerpunkte und andere Optionen demgegenüber nachgeordnet oder gar unbedeutend geworden wären. In einem jüngst erschienenen Artikel hat Lutz Götze (2004) mit Recht darauf hingewiesen, daß mit der zu einseitigen Fokussierung auf neue Medien die Gefahr verbunden ist, daß wir uns von literarisch-ästhetischen Kompetenzen vorschnell verabschieden und daß damit wichtige Kulturtechniken in ihrer Bedeutung abgewertet werden könnten. Parallelen könnten wir zu den anderen erwähnten Forschungsschwerpunkten ziehen, wenn wir an die Befürchtung einiger denken, daß die Mehrsprachigkeitsdiskussion die eigentlichen Ziele des Fremdsprachenunterrichts, z. B. in der ersten Fremdsprache, überdecken könnte

oder daß wir vor lauter Beratungseuphorie instruktionistisch anmutende Elemente der Vermittlung gleich ganz negieren und aus dem Unterricht verbannen. Auch wenn man die in diesen Befürchtungen zum Ausdruck kommenden Positionen nirgendwo als Forderung finden kann, so sollten uns die warnenden Stimmen doch Mahnung sein, die wissenschaftliche Diskussion mit dem notwendigen Augenmaß zu führen. Und das leitet nun über zu einem Blick in die Zukunft der Sprachlehrforschung.

3. Sprachlehrforschung morgen: Ein (utopischer?) Blick in die Zukunft

In der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen hat es immer extreme Richtungsanschläge gegeben. Es steht zu erwarten, daß dies auch weiterhin so sein wird; ja mehr noch: so lange die Forschung bzw. diejenigen, die sie rezipieren, dazu neigen, das Pendel der Entwicklung – auch durch eine bestimmte Form der Wahrnehmung – einseitig in eine Richtung zu zerren, sind wir auf Gegenbewegungen angewiesen: Diese Gegenbewegungen lassen sich derzeit bereits wieder an einigen Stellen ablesen: Ich erinnere an die Arbeiten Christine Schwerdtfegers, die sich nicht nur auf die Suche nach den verlorenen Emotionen gemacht hat (Schwerdtfeger 1997), sondern die sich darüber hinaus auch gegen ein kognitives Paradigma gewendet hat, das die affektive Dimension des Lernens auszublenden droht (vgl. z. B. Schwerdtfeger 2000a, b), auch wenn diese Ausblendung durch das kognitive Paradigma explizit gar nicht verkündet worden ist; es hat sich lediglich um andere Dinge gekümmert als um diese ganzheitlichen und affektiven Dimensionen, die den Lernenden ausmachen. Wenn gerade jetzt z. B. eine Zusammenstellung von Beiträgen zur Rolle der Motivation erschienen ist (Riemer/Schlak 2004), ist das

wohl kein Zufall, sondern ein Indiz dafür, daß sich die Forschung zukünftig den affektiven Variablen wieder stärker zuwendet. Wenn die vorgelegten Konzepte zur Leiblichkeit (vgl. Schwerdtfeger 2000b) oder narrativ-anthropologischen Fremdsprachendidaktik (Schwerdtfeger 2000a) in empirisch überprüfbare und überprüfte Forschungsdesigns und -ergebnisse mündet, dürfte diese Forschungsrichtung weiteren Aufwind erhalten, und es dürfte zu hoffen sein, daß dies dann geschieht, ohne die Erkenntnisse und Ansätze des kognitiven Paradigmas pauschal zu negieren.

Nun ist es nicht so, daß alle Strömungen der Sprachlehrforschung immer und ausschließlich fachlichen Erkenntnissen entstammen. Bisweilen werden Themen und Strömungen durch (bildungs-)politische Entscheidungen bestimmt. Ich nenne als Beispiel das, was sich unter dem Etikett »Qualitätssicherung« subsumieren läßt, und ich gestehe gerne, daß ich diese Entwicklung mit einiger Skepsis beobachte. Diese Skepsis gründet sich auf mehrere Beobachtungen in diesem Zusammenhang: Zum einen handelt es sich damit um ein Thema, das sich eher aus dem wirtschaftlichen Denken der heutigen Zeit als aus fachwissenschaftlichen Erkenntnissen ergibt. Wir müssen uns selbstkritisch fragen, ob wir gut beraten sind, wenn wir dem wirtschaftlichen Effizienzdenken allzu rasch und vorbehaltlos folgen, vielleicht nur, weil wir uns selbst dadurch einen Zugriff auf ökonomische Ressourcen erhoffen. Nicht von ungefähr hat Hartmut von Hentig aus Anlaß der Verleihung der Ehrendoktorwürde der Universität Kassel im Mai 2004 resigniert-provokativ vorgeschlagen, die Wirtschaft solle doch gleich die Schulen – und man könnte ergänzen: alle Bildungsinstitutionen – übernehmen und sich damit die »Produkte« formen, die sie zu brauchen meint. Schlimm genug, daß

wir zu einer solchen Utopie greifen müssen, um unsere Frustration zum Ausdruck zu bringen. Zum anderen vermag ich häufig genug nicht zu erkennen, worin genau die Qualität besteht, die da gesichert werden soll. Nicht selten lassen sich derartige Begriffe als Euphemismen entlarven; denn wenn es sich im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht wirklich um die Sicherung einer (anzustrebenden) Qualität handeln würde, müßten die notwendigen Maßnahmen zur Sicherung dieser Qualität durch entsprechende Finanzmittel begleitet werden. Das passiert freilich viel zu selten; vielmehr werden Maßnahmen zur Qualitätssicherung dazu benutzt, dem vorhandenen Personal zusätzliche Aufgaben zuzuweisen oder aber einfach Qualitätsstandards zu definieren, deren Zustandekommen durchaus ein näheres, auch kritisches Hinterfragen verdienen. Beispielfhaft erwähne ich hier die Diskussion um den europäischen Referenzrahmen. Dem eigentlich lobenswerten Vorhaben, länderübergreifend Kompetenzniveaus zu definieren und diese zur Grundlage curricularer und methodischer Entscheidungen zu machen (vgl. Trim/North/Coste 2001), steht der Umstand entgegen, daß die theoretischen Grundlagen dafür nur sehr eingeschränkt den wissenschaftlichen Erkenntnissen des Faches entsprechen – ich verweise beispielhaft auf den eher diffusen Mehrsprachigkeitsbegriff, der dem Europäischen Referenzrahmen zugrunde liegt – und kaum die fächer- und kulturspezifischen Bedingungen berücksichtigen, die sich vor Ort ergeben (vgl. exemplarisch die Beiträge in Bausch/Christ/Königs/Krumm 2003). Dennoch entwickelt der Referenzrahmen eine nicht unbeträchtliche normative Kraft und verleitet Kursanbieter, Lehrwerkautoren und Lehrbuchverlage bisweilen zu vorschnellen Etikettierungen bezüglich der mit ihren Programmen und

Materialien angeblich erreichbaren Niveaus. Gerade hier zeigt sich in mehrfacher Hinsicht ein Handlungsbedarf der Sprachlehrforschung, dem es Rechnung zu tragen gilt:

- Wir neigen bisweilen für mein Empfinden zu stark dazu, abgesichert erscheinende Erkenntnisse und Positionen zu übernehmen und für die Praxis zu fordern, ohne in hinreichendem Maße bedacht zu haben, welche Maßnahmen eigentlich ergriffen werden müßten, um die Implementierung in der Praxis angemessen zu sichern. So muß man im Zusammenhang mit dem Referenzrahmen fragen, wie wir Lehrer und Schüler beispielsweise zu einer angemessenen (Selbst-)Evaluation des Lernprozesses und einer angemessenen Lernberatung bringen können. Dadurch, daß wir es einfach postulieren, geht es alleine jedenfalls nicht; Evaluation des gesamthaft verstandenen Lernvorgangs, Selbstestimation und Lernberatung wollen gelernt sein und werden nicht dadurch angemessen erledigt, daß ich es in Curricula oder Lernwerke hineinschreibe. Und auch das Arbeiten mit einem nach lerntheoretischen Erkenntnissen vorbildlichen Lehrwerk wie *Eurolingua Deutsch* und seinem ›Lernerhandbuch‹ scheitert nicht selten in der Praxis, weil es Lehrern und Lernern an der notwendigen Sensibilität und Erfahrung im Umgang mit dieser Form der Selbstreflexion mangelt und auch zwangsläufig mangeln muß.
- Gleichzeitig hat es die Sprachlehrforschung allenfalls sporadisch geschafft, mit ihren Erkenntnissen in politische Entscheidungsprozeduren involviert zu werden. Meist ist es doch so, daß politischerseits Richtungen ohne jede fachwissenschaftliche Absicherung vorgegeben werden, und den Fachvertretern bleibt dann kaum etwas anders

übrig, als sich im Nachhinein um Schadensbegrenzung zu bemühen oder sich mit diesen Richtungsentscheidungen irgendwie zu arrangieren. Wir erleben dies aktuell bei der Auflösung des Sprachverbandes oder im Zusammenhang mit den Reformbemühungen zur Lehrerbildung (vgl. dazu die Beiträge in Königs 2001a; Königs/Zöfgen 2002; Bausch/Königs/Krumm 2003). Kurzfristige und eher singuläre Erfolge – z. B. bei der Verhinderung einer Absenkung von Stundentafeln für die fremdsprachlichen Fächer – dürfen nicht über die grundsätzliche politische Einflußlosigkeit des Faches hinwegtäuschen. Albert Raasch (2000; 2001) hat mit guten Argumenten dafür plädiert, fremdsprachenpolitisches Bewußtsein bereits in der Ausbildung stärker und systematischer zu schulen und damit das Engagement und die Kompetenz für eine sprachenpolitische Einflußnahme auf eine breitere Basis zu stellen (vgl. zur sprachenpolitischen Dimension auch Krumm 2002).

Beides scheint mir eine wichtige Aufgabe in der Zukunft zu sein: Entwicklung von Implementationsmechanismen und Entwicklung von Mechanismen, die es Fachvertretern ermöglichen, in wichtige (bildungs- und sprachen-)politische Entscheidungsprozesse einbezogen zu werden.

Auch in einem anderen Bereich wünsche ich mir für die Zukunft entsprechende Aktivitäten des Faches: Wir verzeichnen in den letzten Jahren eine imposante Entwicklungsarbeit im Bereich der Lehrmaterialien. Hier spielt insbesondere das Fach Deutsch als Fremdsprache eine Vorreiterrolle und hat auch wichtige Impulse für die Lehrmaterialentwicklung in den anderen Fremdsprachen geliefert. Nur: Was genau diese Lehrmaterialien für die angestrebte Effektivierung des fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesses

tatsächlich bewirken, können wir allenfalls ahnen oder hypothetisch vermuten – wissen tun wir es nicht, weil empirische Untersuchungen dazu weitgehend fehlen.

Ich habe oben mehrfach angedeutet, daß die Pendelausschläge in der fachlichen Entwicklung notwendig sind, aber dann auch zu einer gesunden Kompromißformel führen müssen. Dies setzt voraus, daß diejenigen, die das Pendel aus einer Ecke herauszerren wollen, mit entsprechenden Forschungsleistungen aufwarten: Ich habe ebenfalls angedeutet, daß ich diese Chance für die affektive und leibliche Dimension des Fremdsprachenlernens sehe. Ich wünsche sie mir aber auch für einen anderen Bereich, nämlich die Ergänzung der Lernerperspektive durch die Lehrerperspektive. In letzter Zeit mehren sich die Anzeichen dafür, daß der Lehrer wieder zunehmend wichtiger für die Forschung wird – sei es als Forschungspartner, aber sei es auch als Forschungsgegenstand. Ich erinnere an Arbeiten jüngerer Datums, in denen aufgezeigt wird, daß Lehrer erst dann eine Chance haben, innovative Wege in der Lehre einzuschlagen, wenn sie gelernt haben, sich ihrer eigenen Lehrersozialisation und Lehrergeschichte bewußt zu werden (vgl. Schocker-von Ditfurth 2001; Caspari 2003). Ich betrachte derartige Arbeiten als wichtige Voraussetzung für eine notwendige Ergänzung der Lernerperspektive durch die Lehrerperspektive, und ich gehe davon aus, daß sich so ebenso neue Impulse für die Sprachlehrforschung ergeben werden wie durch eine differenzierte Aufarbeitung des Beratungskonzepts. Beide Entwicklungen würden im übrigen – wenn sie denn so eintreten – mit dazu beitragen können, die verschütteten Beziehungspfade zwischen Sprachlehrforschung und Erziehungswissenschaft wenigstens von der

Sprachlehrforschung her wieder ein Stück weit freizulegen.

Eine ähnlich intensive Entwicklung nehme ich für die Arbeit mit dem Sprachenportfolio an. Hier sind wir mitten in einem produktiven Versuchsstadium. Bereits die vorliegenden Ergebnisse (vgl. zu allgemeinen Darstellungen z.B. Segermann 2001; Vogel 2002; Christ 2003; zu länderspezifischen Erfahrungsberichten z.B. Blasberg-Bense 2003; Borgwardt 2003; Lazenby Simpson 2003; Michels 2001; Piepho 2002; Rebel/Wilson 2002) deuten an, daß wir mit dem Portfolio einerseits vorschnellen Qualitätssicherungseuphorien entgegenwirken können und andererseits von ihm einen wichtigen Beitrag zur Implementation neuer Sichtweisen in den Fremdsprachenunterricht erwarten dürfen. Dabei tragen sie außerdem dazu bei, wenig aussagekräftigen Benotungen anhand von bloßen Ziffern eine praktikable Alternative entgegenzusetzen, von der ich sicher bin, daß sie sich durchsetzen wird.

Ich habe zu zeigen versucht, welchen Entwicklungsweg die Sprachlehrforschung in Deutschland gegangen ist und zu welchen aktuellen Forschungsschwerpunkten dies geführt hat, ja beinahe zwangsläufig führen mußte und welche Entwicklungstendenzen ich für das Fach in unmittelbarer Zukunft sehe oder mir wünsche. Anlaß zur Selbstzufriedenheit besteht nicht, zur Resignation aber schon gleich gar nicht. Gefragt sind vielmehr Kontinuität in der Entwicklung und ein gewisses Beharrungsvermögen gegenüber diversen Einflüssen von außen – das ist schon eine ganze Menge, aber die Sprachlehrforschung hat in der Vergangenheit durchaus den Eindruck vermittelt, daß ihre Vertreter für ihre Positionen eintreten, bisweilen auch sehr kämpferisch. Das sollten sie zum Wohle der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprache und des Fremd-

sprachenunterrichts auch weiterhin tun, dann dürfte uns um die Disziplin nicht bange sein – und auch auf die Gefahr hin, der Selbstzufriedenheit bezichtigt zu werden: mir ist um sie auch weniger bange als um die politischen Entscheidungsgeflechte um sie herum; die könnten dem Fach wirklich gefährlich werden, und wir sollten alles tun, um diese Gefahr im Keim zu ersticken.

Literatur

- Aguado, Karin (Hrsg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2000.
- Appel, Joachim; Schumann, Johannes; Röller, Dietmar: *Progression im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Groos, 1983.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld: »Fremdsprachenerwerbsspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen«, *Deutsch als Fremdsprache* 33/3 (1996), 144–155 (Teil 1), 33, 4 (1996), 200–210 (Teil 2).
- Barkowski, Hans: *Kommunikative Grammatik und Deutsch lernen mit ausländischen Arbeitern*. Königstein: Scriptor, 1982.
- Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): Themenheft »Sprachlehrforschung« der *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 13 (1974).
- Bausch, Karl-Richard: »Die Erstellung von Didaktischen Grammatiken als Exempel für das Verhältnis von Angewandter Linguistik, Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung«. In: ders. (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele*. Königstein: Scriptor, 1979, 2–24.
- Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele*. Königstein: Scriptor, 1979.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2003.
- Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.: »»Lernt« oder »erwirbt« man Fremdsprachen im Unterricht? Zum Verhältnis von Sprachlehrforschung und Zweitsprachenerwerbsforschung«, *Die Neueren Sprachen* 82, 4 (1983), 308–336.
- Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.: »(Er-)Werben und (Er-)Lernen. Eine Antwort auf zwei Antworten«, *Die Neueren Sprachen* 84, 2 (1985), 218–233.
- Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2003.
- Blasberg-Bense, Susanne: »»Es geht auch ohne, aber es geht besser mit!« – Das Europäische Portfolio der Sprachen im Unterricht«, *Neusprachliche Mitteilungen* 56, 3 (2003), 154–157.
- Böing, Maik: »Interkomprehension und Mehrsprachigkeit. Ein Erfahrungsbericht aus dem zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang«, *französisch heute* 35, 1 (2004), 18–31.
- Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus: »Zum Verhältnis von wissenschaftlicher und pädagogischer Grammatik in der Fremdsprachenlehre«. In: Börner, Wolfgang; Kielhöfer, Bernd; Vogel, Klaus: *Französisch lehren und lernen. Aspekte der Sprachlehrforschung*. Kronberg: Scriptor, 1976, 7–39.
- Borgwardt, Ulf: »Sprachenpass und Portfolio in der Erprobung. Erfahrungen aus Mecklenburg-Vorpommern«, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 50, 1 (2003), 72–79.
- Bredella, Lothar: »Der radikale Konstruktivismus als Grundlage der Fremdsprachendidaktik?« In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 1998, 34–49.
- Bredella, Lothar: »Die Entwertung der Welt und der Sprache in der radikal-konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13, 2 (2002), 109–129.
- Caspari, Daniela: *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr, 2003.

- Christ, Herbert: *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 1991.
- Christ, Ingeborg: »Auf dem Wege zu einer neuen Evaluationskultur im Fremdsprachenunterricht«, *Neusprachliche Mitteilungen* 56, 3 (2003), 157–169.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen M.; Piene- mann, Manfred: *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr, 1983.
- Corder, S. Pit: »The Significance of Learners' Errors«, *International Review of Applied Linguistics* 5, 2 (1967), 161–170.
- Cotterall, Sara; Crabbe, David (eds.): *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt am Main: Lang, 1999.
- Decke-Cornill, Helene; Reichart-Wallrabenstein, Maike (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt am Main: Lang, 2002.
- Düwell, Henning; Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag, 2000.
- Edelhoff, Christoph; Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 1999.
- Edmondson, Willis J.: »Fremdsprachenunterricht dekonstruiert. Eine Replik auf Michael Wendt«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13, 2 (2002), 131–138.
- Felix, Sascha W.: *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Narr, 1982.
- Felix, Sascha W.; Hahn, Angela: »Fremdsprachenunterricht und Spracherwerbsforschung. Eine Antwort an K.-R. Bausch und F. Königs«, *Die Neueren Sprachen* 84, 2 (1985), 191–206.
- Gnutzmann, Claus (ed.): *Teaching and Learning English as a Global Language: Native and Nonnative Perspectives*. Tübingen: Stauffenberg, 1999.
- Gnutzmann, Claus: »Englisch als globale lingua franca: Funktion und Entwicklung – Fragen des Lehrens und Lernens – Lernziel ›Mehrsprachigkeit‹«, *Fremdsprachen lehren und lernen* 29 (2000), 23–36.
- Gnutzmann, Claus: »English as a global language. Zu einigen möglichen Konsequenzen für den Englischunterricht und die Englischlehrerausbildung«. In: Königs, Frank G. (Hrsg.): *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr, 2001, 93–110.
- Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 1995.
- Götze, Lutz: »Quousque tandem? Von der Verführbarkeit des Menschen durch die Maschine«, *Deutsch als Fremdsprache* 41, 1 (2004), 11–15.
- Grotjahn, Rüdiger: »Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10, 2 (1999), 133–158.
- Grotjahn, Rüdiger: »Informationsverarbeitungsparadigma und Radikaler Konstruktivismus: Kritische Anmerkungen zu Michael Wendt ›Kontext und Konstruktion‹«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13, 2 (2002), 139–163.
- Helbig, Beate; Kleppin, Karin; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 2000.
- Henrici, Gert: *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdspracherwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1995.
- Henrici, Gert (Hrsg.): *Innovativ-alternative Methoden. Themenheft der Zeitschrift Fremdsprachen lehren und lernen* 25 (1996).
- Hu, Adelheid: »Skeptische Anmerkungen zu einer naturalisierten Erkenntnistheorie als Grundlage für das Lernen und Lehren von Sprachen: Eine Replik auf Michael Wendt (2002): ›Kontext und Konstruktion‹«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13, 2 (2002), 165–180.
- Hu, Adelheid: *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr, 2003.
- Hüllen, Werner: »Streitbare Anmerkungen zu Sascha W. Felix' ›Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs‹«, *Studium Linguistik* 4 (1984), 102–109.
- Hufeisen, Britta: *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt; Bern: Lang, 1991.
- Kleppin, Karin: »Vom Lehrer zum Lernberater. Zur Integration von Beratungssele-

- menten in den Fremdsprachenunterricht«. In: Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr, 2001, 51–60.
- Königs, Frank G.: »«Lernen» oder »Erwerben« Revisited. Zur Relevanz der Zweitsprachenerwerbsforschung für die Sprachlehrforschung«, *Die Neueren Sprachen* 91, 2 (1992), 166–179.
- Königs, Frank G.: »Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit! Überlegungen zur Bedeutung von Mehrsprachigkeitskonzepten für Deutsch als Fremdsprache«. In: Koroschetz, Renate (Hrsg.): *Brückenschlag. Lengua y cultura alemanas: un puente entre dos continentes. Actas del X. Congreso Latinoamericano de Estudios Germanísticos. Caracas, Venezuela, octubre 2000. Akten des X. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2000, 47–60.
- Königs, Frank G. (Hrsg.): *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr, 2001 (= 2001a).
- Königs, Frank G.: »Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas«, *Jahrbuch der ungarischen Germanistik* 2001, 261–273 (= 2001b).
- Königs, Frank G.: »Mehrsprachigkeit? Ja, aber... Lernpsychologische, curriculare und fremdsprachenpolitische Gedanken zu einem aktuellen Thema der Fremdsprachendidaktik«, *französisch heute* 33, 1 (2002), 22–33.
- Königs, Frank G.: »Mehrsprachigkeit ernst genommen: Überlegungen zum Übersetzen (und Dolmetschen) im Fremdsprachenunterricht mit Lernern unterschiedlicher Muttersprachen«. In: ENS Lettres et Sciences humaines/The British Council/Goethe-Institut (Hrsg.): *Les langues maternelles dans l'enseignement des langues étrangères. Mother tongues in foreign language teaching. Muttersprachen im Fremdsprachenunterricht. Colloque des 12–13 février 1999*. Lyon: ENS Editions 2003, 83–106 (= 2003a).
- Königs, Frank G.: »Teaching and Learning Foreign Languages in Germany: a personal overview of developments in research«, *Language Teaching* 36, 4 (2003), 235–251 (= 2003b).
- Königs, Frank G.: »Ruhe sanft oder Ruhe vor dem Sturm? Oder: Wie steht es um die zukünftige Entwicklung fremdsprachlicher Vermittlungsmethoden?« In: Annas, Rolf (Hrsg.): *Deutsch als Herausforderung. Fremdsprachenunterricht und Literatur in Forschung und Lehre. Festschrift für Rainer Kussler*. Stellenbosch: Sun Press, 2004, 11–24.
- Königs, Frank G.; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): *Lehrerbildung in der Diskussion. Themenheft der Zeitschrift Fremdsprachen lehren und lernen* 31 (2002).
- Koroschetz, Renate (Hrsg.): *Brückenschlag. Lengua y cultura alemanas: un puente entre dos continentes. Actas del X. Congreso Latinoamericano de Estudios Germanísticos. Caracas, Venezuela, octubre 2000. Akten des X. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2000.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht«, *Info DaF* 25, 5 (1998), 523–544.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Europäische Mehrsprachigkeit«. In: Riemer, Claudia (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson*. Tübingen: Narr, 2000, 26–37.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Fremdsprachenunterricht im Europa des 21. Jahrhunderts und die Rolle, die Deutsch als Fremdsprache dabei spielt und spielen sollte«. In: Wolff, Armin; Lange, Martin (Hrsg.): *Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache 2002, 89–109.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Einheit in der Vielfalt. Mehrsprachigkeit und europäische Identität«. In: Ernst Klett Sprachen (Hrsg.): *Sprachbuch*. Stuttgart: Klett, 2003, 69–80.
- Lazenby Simpson, Barbara: »Using the European Language Portfolio«. *Neusprachliche Mitteilungen* 56, 3 (2003), 141–146.

- Legutke, Michael K.; Rösler, Dietmar (Hrsg.): *Fremdsprachen lernen mit digitalen Medien. Beiträge des Giessener Forschungskolloquiums*. Tübingen: Narr, 2003.
- Meißner, Franz-Joseph: »Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit«, *französisch heute* 31, 1 (2000), 55–67.
- Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr, 2001.
- Meißner, Franz-Joseph: »Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachenunterrichts«. In: Meißner, Franz-Joseph; Picaper, Ilse (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne. Contributions au Colloque sur le Plurilinguisme entre Rhin et Meuse 21/XI/2003*. Tübingen: Narr, 2003, 92–106.
- Meißner, Franz-Joseph; Picaper, Ilse (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne. Contributions au Colloque sur le Plurilinguisme entre Rhin et Meuse 21/XI/2003*. Tübingen: Narr, 2003.
- Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 1998.
- Michels, Hans-Joachim: »Sprachenportfolio im Fremdsprachenunterricht am Beispiel der deutsch-niederländischen Zusammenarbeit«, *Neusprachliche Mitteilungen* 54, 3 (2001), 152–156.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Difturth, Marita (Hrsg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 2001.
- Multhaup, Uwe; Wolff, Dieter (Hrsg.): *Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1992.
- Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursiř, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute; Erlenwein, Sabine: *Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch*. Berlin; München: Langenscheidt, 2004 [Erprobungsfassung].
- Ortner, Brigitte: *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Hueber, 1998.
- Piepho, Hans-Eberhard: »Schreiben als Antwort auf das Portfolio Englisch«, *Fremdsprachenunterricht* 46 (55), 5 (2002), 321–328.
- Raasch, Albert: »Mehrsprachigkeit – und was wir in Europa dafür tun (könnten). Fragen interessierter Studierender ... und einige Antworten aus persönlicher Perspektive«, *Fremdsprachen lehren und lernen* 29 (2000), 146–158.
- Raasch, Albert: »Was man sich für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden wünschen könnte, nein: was man fordern muß«. In: Königs, Frank G. (Hrsg.): *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr, 2001, 39–57.
- Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 1997.
- Rebel, Karlheinz; Wilson, Sybil: »Das Portfolio in Schule und Weiterbildung. Das europäische und kanadische Portfolio«, *Fremdsprachenunterricht* 46 (55), 4 (2002), 263–271.
- Riemer, Claudia: *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1997.
- Riemer, Claudia (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson*. Tübingen: Narr, 2000.
- Riemer, Claudia; Schlak, Torsten (Koordination): Themenheft »Motivation in der Fremdsprachenforschung« der elektronischen Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 9, 2 (2004).
- Rösler, Dietmar: »Endstation: Integrierter FU«. In: Appel, Joachim; Schumann, Johannes; Rösler, Dietmar: *Progression im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Groos, 1983, 117–165.
- Schmelter, Lars: *Selbstgesteuertes oder potentiell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr, 2004.

- Schocker-von Ditfurth, Marita: *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr, 2001.
- Schwerdtfeger, Inge Christine: »Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen«, *Info DaF* 24, 5 (1997), 587–606.
- Schwerdtfeger, Inge Christine: »Anthropologisch-narrative Didaktik des fremdsprachlichen Lernens«, *Fremdsprachen lehren und lernen* 29 (2000), 106–123 (= 2000a).
- Schwerdtfeger, Inge Christine: »Leiblichkeit und Grammatik«. In: Düwell, Henning; Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag, 2000, 281–303 (= 2000b).
- Segermann, Krista: »Das ›Europäische Portfolio der Sprachen‹ und der ›Sprachen-Pass‹: Wie misst man die fremdsprachlichen Kompetenzen der Bürger Europas?«, *Englisch* 36, 4 (2001), 121–129.
- Selinker, Larry: »Interlanguage«, *International Review of Applied Linguistics* 10 (1972), 219–231.
- Thürmann, Eike: »Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland«. In: Helbig, Beate; Kleppin, Karin; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 2000, 473–497.
- Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (in Zusammenarbeit mit Sheils, Joseph (Übersetzung: Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Skörries; Übersetzung der Skalen: Günther Schneider). Berlin; München: Langenscheidt, 2001.
- Vogel, Sigrid: »Ein verblässender Mythos: Der philologische Fremdsprachenunterricht oder: Was man aus dem europäischen Sprachenportfolio für die Fremdsprachenlehrausbildung lernen könnte«, *Fremdsprachen lehren und lernen* 31 (2002), 64–76.
- Wendt, Michael: *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Unterricht aus neuer Sicht*. Tübingen: Narr, 1996.
- Wendt, Michael: »Kontext und Konstruktion: Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13, 1 (2002), 1–62.
- Wode, Henning: »Die Revolution frisst ihre Eltern. Eine Erwiderung auf Bausch/Königs«, *Die Neueren Sprachen* 84, 2 (1985), 206–218.
- Wolff, Armin; Lange, Martin (Hrsg.): *Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2002.
- Wolff, Dieter: »Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?«, *Die Neueren Sprachen* 93, 5 (1994), 407–429.
- Wolff, Dieter: »»The proof of the pudding is in the eating« oder warum ich nicht als radikalkonstruktivistischer Mitstreiter von Michael Wendt verstanden werden möchte«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13, 2 (2002), 181–186.
- Zimmermann, Günther: »Strategien und Strategiedefizite beim Lernen mit Instruktionstexten«, *Fremdsprachen lehren und lernen* 20 (1991), 195–210.
- Zimmermann, Günther: »Zur Funktion von Vorwissen und Strategien beim Lernen mit Instruktionstexten«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 3–2 (1992), 57–79.
- Zimmermann, Günther: »Einstellungen zu Grammatik und Grammatikunterricht«. In: Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 1995, 181–200.