

ZFF

Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

1990 - 97
Band 1 - 2, 2

Staats- und Uni-
versitätsbibliothek
Bremen

Z
asl
180

46-112



Aus dem Inhalt:

Heinz Heckhausen: Zur Rolle und Bedeutung wissenschaftlicher Fachgesellschaften

Gert Henrici: „L2 Classroom Research“: Die Erforschung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs

Karlfried Knapp & Annelie Knapp-Potthoff: Interkulturelle Kommunikation

Ingrid Dietrich: Suggestopädie und Superlearning
(Sammelrezension)

Fe 7446-1.2.

- Hüllen, Werner. (1987). *Englisch als Fremdsprache* (S.11-25). Tübingen: Francke.
- Hüllen, Werner & Zimmermann, Günther. (1990). Fremdsprachliche Professuren an philosophischen Fakultäten. Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zur Resolution des Philosophischen Fakultätentages. *Der Hochschullehrer*, Nr. 2, März 1990, 25.
- Maier, Hans. (1990). Die vielen Sprachen und die Eine Welt. *FAZ*, 7. April 1990 (Beilage).
- Zapp, Franz Josef. (1989). Fremdsprachenlehren und Fremdsprachenlernen für die Welt von morgen – Koblenzer Erklärung des "Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (FMF)". *Neusprachliche Mitteilungen*, 42, 140-143.

Nachrufe

In der jungen Geschichte unserer Gesellschaft haben wir leider schon zweimal Anlaß, den Tod eines Mitgliedes zu beklagen.

Am 12.7.1989 verstarb im Alter von 58 Jahren Professorin Dr. Gudrun Scheibner-Herzig, Inhaberin des Lehrstuhls für Didaktik der englischen Sprache an der Universität München. Sie ist durch ihre Veröffentlichungen zur Didaktik der Leistungsmessung im Fremdsprachenunterricht bekannt geworden. Vielen Kolleginnen und Kollegen war sie durch ihre eindringlichen, auch Details nicht scheuenden Vorträge auf den Fachkongressen vertraut.

Am 20.4.1990 verstarb im Alter von 51 Jahren Professor Dr. Hartmut Kleineidam, Inhaber des Lehrstuhls für Romanistik (Sprachwissenschaft) an der Universität Gesamthochschule Duisburg. Er hat eine weitverzweigte Publikationstätigkeit zur Grammatikographie des Französischen und ihrer Stellung in der Fremdsprachendidaktik entfaltet. Er war zudem ein akademischer Lehrer und Kollege, der sich durch seine ebenso ruhige wie sachkundige und nachdrückliche Argumentationsweise viel Sympathien gewann.

Beide Mitglieder sind ihren Familien und ihrer Wissenschaft zu früh entrissen worden. Beiden werden wir ein ehrenvolles Andenken bewahren.

Werner Hüllen

Zur Rolle und Bedeutung wissenschaftlicher Fachgesellschaften*

Heinz Heckhausen†

Sind nicht, so wird mancher fragen, Fachgesellschaften bloß Zünfte, die Interessenverbände oder Einzelgewerkschaften von Wissenschaftlern der verschiedenen Forschungsbereiche – also Zusammenschlüsse, die in idealistischer Verkennung ihrer fachpolitischen und standesegoistischen Belange sich zu "scientific communities", zu wissenschaftlichen Fachkommunitäten, hinaufstilisieren? Sicher sind sie dies auch. Jeder Zusammenschluß von Wissenschaftlern mit gleichen oder ähnlichen Interessen am gemeinsamen "Forschungsfach", sei man an ihm mehr schöpferisch oder rezipierend beteiligt, hat auch seine fachegoistischen Ziele. Ja, er sollte sie auch in einem nicht zu geringen Maße besitzen, um die Belange gegen vielerlei Konkurrenz auf den öffentlichen Märkten des Förderns und Beachtetwerdens zur Geltung zu bringen.

Aber der Zusammenschluß in einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft erschöpft sich nicht darin. In ihrem Mittelpunkt steht das Interesse an der gemeinsamen Sache, an einem wissenschaftlich zu erforschenden Gegenstandsfeld. Immer ist es ein ganz besonderer Blickwinkel, aus dem heraus Forschung betrieben und Erkenntnis gesucht wird. Es gibt nicht mehr "die" Wissenschaft als ein enzyklopädisches System des zeitgenössischen Wissens. Spätestens seit dem 19. Jahrhundert gibt es Wissenschaft nur im Plural, in Gestalt vieler Fachwissenschaften in Gestalt von Disziplinen. Von denen hat jede wiederum ihre vielerlei Fachkommunitäten. Die Ränder einer Disziplin und ihrer Fachkommunitäten sind eher unscharf als scharf und ändern sich mit der Entwicklung des Faches.

Im Vergleich mit anderen Wissenschaftsnationen spielen in der Bundesrepublik Deutschland die wissenschaftlichen Fachgesellschaften eine eher introvertierte und noch nicht zur vollen Reife entwickelte Rolle, sieht man

* Verkürzter Wiederabdruck eines Aufsatzes aus *Beiträge zur Hochschulforschung*, 1987(4), 325-358. Wir danken für die freundliche Genehmigung zum Wiederabdruck.

von mächtigen Standesorganisationen, etwa der Mediziner und Techniker, und ihren die Medienaufmerksamkeit auf sich ziehenden Großkongressen ab. Bewegt man sich in der wissenschaftspolitischen Öffentlichkeit, so scheinen die Fachgesellschaften bei uns eher eine marginale Rolle zu spielen. So sind die Adressen von Empfehlungen des Wissenschaftsrates mit schöner Regelmäßigkeit die Universitäten, die Hochschullehrer, der Bund und die Länder, seltener "die Fächer", aber nie die Fachgesellschaften, obwohl sie doch eigentlich das Fach in seiner Gesamtheit repräsentieren und dessen Anliegen in der Öffentlichkeit deshalb auch artikulieren sollten. Macht man darauf in unseren großen Wissenschaftsorganisationen aufmerksam, so wird gewöhnlich leicht resigniert abgewunken.

Ich will zuerst versuchen, den Ursprungsort von Fachgesellschaften zu umreißen. Er fällt zusammen mit der Entstehung von Einzeldisziplinen im vorigen Jahrhundert. Denn eine Einzeldisziplin kann nur gedeihen in einem Ordnungsrahmen, den sie selbst schafft. Dieser Ordnungsrahmen muß die Spannungsverhältnisse von drei Polaritäten realisierbar und aushaltbar machen.

Die erste Polarität ist die Periodik von Einsamkeit und Publizität. Damit zusammenhängend besteht die zweite Polarität aus einem Eigentumsparadox, nämlich des Hergebens, um zu behalten. Die dritte Polarität hüllt die beiden anderen ein und betrifft das Verhältnis von Wissenschaftler und Wissenschaft: Jeder Erkenntnisgewinn eines Wissenschaftlers veraltet und zehrt sich auf, nur die Wissenschaft bleibt jung und auf dem neuesten Stand. Damit alle drei Polaritäten gewährleistet sind und bleiben, bedarf jede Fachwissenschaft (von denen es hunderte und, berücksichtigt man Untergliederungen, tausende gibt) eines Ordnungsrahmens.

Die erste Polarität von Einsamkeit versus Publizität betrifft zwei notwendige Stadien des wissenschaftlichen Produktionsprozesses. Diese Zweistufigkeit ist notwendig, weil Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung den Anspruch erheben, richtig und nicht falsch zu sein. Als richtig kann nur gelten, worüber unter Kennern sich auf Dauer ein Konsens herausbildet; nicht aber was der Einzelne allein, und sei er ein noch so verdienter Forscher, für richtig halten mag. So besteht der wissenschaftliche Produktionsprozeß zunächst in einsamen Schaffensphasen, um erst einmal das zu rezipieren, was andere schon zuvor geschaffen und publiziert haben. Es ist die Einsamkeit dessen, der – wie Isaac Newton so schön gesagt haben soll – "auf den Schultern von Riesen steht", um schließlich, etwas weiter schauend, mit

der eigenen Arbeit zu beginnen und zu einem Ergebnis zu kommen (Merton, 1980). Ist das geschehen, muß der zweite Schritt vollzogen werden. Es ist zu publizieren, damit es überhaupt in der Welt ist. Erst die Publikation eröffnet der Fachöffentlichkeit die Möglichkeit, die gefundenen Ergebnisse zur Kenntnis zu nehmen, in Zweifel zu ziehen, zurechtzurücken, zu ändern, fortzuführen oder als unrichtig zu verwerfen. Dem Autor und einzelnen Wissenschaftlern eröffnet die Publikation die Möglichkeit, das selbst Gefundene mitzuteilen, es zu verteidigen und damit zugleich anderes, früheres zu ersetzen, abzulösen, zu stürzen.

Das Eigentumsparadox der zweiten Polarität erhellt den Vorgang der Publikation: Man muß das in Einsamkeit Gefundene hergeben an alle, um es zu behalten. Solange man es nicht allen zur Kenntnis gegeben hat, wird kein Besitzanspruch darauf anerkannt. In der Wissenschaft zählt nur das Mitgeteilte, das öffentlich zugänglich Gemachte, kurz das Veröffentlichte. Denn Wissenschaft muß wegen des Richtigkeitskriteriums öffentlich sein. Im Grunde ist es ein großartiges Paradox. Erst durch Weggeben an alle kann man das behalten, was man als erster gefunden hat. So ist jeder Forschungstreibende schon aus Besitztrieb vital daran interessiert, die eigenen Ergebnisse bald mitzuteilen und andere daran teilhaben zu lassen, weil es nur so von anderen als sein Eigentum anerkannt wird.

Die dritte Polarität, die im Verhältnis von Wissenschaftler und Wissenschaft liegt, hat Max Weber auf die kurze Formel gebracht: "Wissenschaftlich auch überholt zu werden, ist nicht nur unser aller Schicksal, sondern unser aller Zweck". Beiträge zur Wissenschaft dürfen deshalb nicht monopolisiert sein. Erkenntnisgewinn muß allen offenstehen und in ständig erneuten Anläufen von jeder nachwachsenden Forschergeneration in Angriff genommen und aufs Neue erzielt werden.

Aus den drei Polaritäten lassen sich leicht die Aufgaben der Fachgesellschaft ableiten. Im Grunde hat sie nur eine Aufgabe, nämlich die Bedingungen für Publizität zu schaffen (für Einsamkeit und Schaffensperioden haben die Wissenschaftler und die sie finanzierenden Instanzen selbst zu sorgen). Aber um Publizität muß die ganze Kommunität der Fachwissenschaftler bemüht sein. Denn erst Publizität ermöglicht den einzelnen Wissenschaftlern herzugeben, und Hergeben ermöglicht der Wissenschaft, stets auf dem neuesten Stand zu sein.

Eine neue Fachwissenschaft etabliert sich gewöhnlich, indem eine erste Gelegenheit für Publizität ergriffen oder geschaffen wird. Am Anfang

mögen einzelne Bücher oder überlieferte Vorträge stehen. Publizität durch Festlegen von Zeit und Ort einer Zusammenkunft ist dann aber das dringlichste Ersterfordernis, um jene, die um gleiche Gegenstände der Erkenntnis bemüht sind, zu vereinigen. Die meisten Fachgesellschaften können ihre Entstehungsgeschichte auf die Einladung zu einem bestimmten Kongreß zurückführen. Hier kam es dann zur Gründung mit den dafür typischen Erfordernissen, wie einer Gruppe selbsternannter (Ur-)Mitglieder, einem Satzungsentwurf, einer ersten Führungsgruppe ... Aber das Wichtigste war dabei immer der nächste Kongreß, sein Wann und Wo, sein Thema, seine dann schon mehr formalisierten Abstimmungen und Wahlen.

Zugleich stellt sich eine weitere institutionelle Konsequenz ein: Das auf dem Kongreß Gesagte muß als Kongreßbericht festgehalten und publiziert werden. Der Kongreßbericht, in welcher Form auch immer, ist die Urform des Dokumentationsorgans, aus dem schließlich das periodische Ablagerungsmedium, die Fachzeitschrift, hervorgeht, damit man hergeben kann, um behalten zu können; damit Wissenschaft sich in ihrem neuesten Stand darstellen kann.

Mit der Publizität, um Konsens über Richtigkeit feststellen zu können, und mit dem Eigentumsparadox, um Autorenschaft sichern zu können, ist eine starke Motivation des Forschers verknüpft. Sie enthält ein agonales Element des Kräftemessens in Bezug auf wissenschaftliche Originalität. Originalität hat dabei den Doppelsinn von originell und original; nämlich nicht nur etwas "Richtiges" zu finden, vorzuschlagen, zu sagen, sondern dies auch als erster zu tun. Man muß etwas als erster veröffentlicht haben, um es als geistiges Eigentum zu besitzen.

Es gibt Fachzeitschriften natürlich nicht nur deshalb, um persönliche Priorität zu sichern. Da sie Publizität schaffen, haben die Fachzeitschriften das Konsenskriterium für Richtigkeit des Publizierten zu ermöglichen. In dieser Hinsicht hat jede Fachzeitschrift drei Funktionen sicherzustellen, nämlich (1) Kommunikation, (2) Auslese und (3) Dokumentation. Sie umfassen schon im wesentlichen den Ordnungsrahmen, dessen jede Wissenschaft, soll sie gedeihen, bedarf.

Kommunikation bedeutet in diesem Zusammenhang, Autoren und Leser in periodischer Folge zusammenzuführen, um erzielte Forschungsergebnisse zunächst einmal bekannt zu machen. Aber nicht nur das. Die Ergebnisse müssen zugleich auch diskutierbar, bezweifelbar und überprüfbar sein. Damit wird das Publizierte für jeden Kenner nutzbar.

Auslese, die zweite Funktion, bedeutet, aus der Fülle von zur Publikation eingereichten Beobachtungen, Befunden und Theorievorschlägen jene auszulesen, die substantiell, original, originell und integrativ sind. Kurz könnte man auch sagen: jene, die den Stand der Wissenschaft weiterzuführen versprechen. Das erfordert ein gutes, unparteiisches Urteil, das heißt, es erfordert qualifizierte Herausgeber. Die Herausgeber von Fachzeitschriften sind in der Tat die wichtigsten Garanten eines Ordnungsrahmens, um in einer Fachkommunität den Erkenntnisfortschritt zu fördern.

Grell beleuchtet wird die Bedeutung der Auslesefunktion durch eine Reihe von Dysfunktionalitäten, auf die noch einzugehen ist. Die Auslese sollte nicht nur jene Beiträge ausschalten, die geltenden Standards der Wissenschaftlichkeit nicht gerecht werden, sondern auch solche, die das schon Bekannte imitieren oder – statt zu replizieren – bloß repetieren. Schließlich auch solche, die nicht mehr original sind, weil sie bereits anderswo publiziert worden sind.

Bleibt schließlich als dritte Funktion die Dokumentation. Den wissenschaftlichen Erkenntnissen und den Wirkungen, die sie in der Folge hervorrufen, ist eine objektivierete Gestalt zu geben, die in den Archiven auf Dauer bewahrt wird und jederzeit zugänglich ist, um erneut aufgegriffen werden zu können. Nicht nur wird damit dem schon erörterten Bedürfnis entsprochen, die Urheberschaft von Autoren zu testieren, sondern auch den neuesten Stand wissenschaftlicher Erkenntnis immer wieder zu belegen.

Neben der Förderung von Forschung ist die Förderung von Lehre und wissenschaftlichem Nachwuchs die andere große Aufgabe jeder wissenschaftlichen Fachgesellschaft. Diese Aufgabe verlangt eine unablässig aktive Politik der Fachgesellschaft, um zwischen den Fachgenossen die Auffassung über Stand, Zweckmäßigkeit und erforderliche Fortentwicklung von Lehre, Studium, Prüfung und Nachwuchsförderung zu artikulieren, auszutauschen und zu klären. Die Fachgesellschaft muß hier mehr als nur ein Forum bieten. Sie muß auf Fortschritte drängen und sich für die Mängel, die auf Stagnation beruhen, selbst verantwortlich fühlen. Bei allem muß sie die Polarisierungen in der Fachkommunität in Grenzen und die Integrationsfähigkeit des Faches intakt halten. Zugleich muß sie gegenüber staatlichen und universitären Instanzen die Belange glaubwürdig (und nicht bloß verbandsegoistisch) darlegen und beharrlich verfolgen können. Gütezeichen einer Fachgesellschaft ist es, wenn sie mit wenig "Lagermentalität" und "Fassadenmalerei" in der Auseinandersetzung mit außerfachlichen Instanzen auskommt.

Auch hier gibt es nicht unbeträchtliche Unterschiede zwischen den Fachgesellschaften. Sensibilität für solche Unterschiede läßt erkennen, wie die Aufgaben einer Fachgesellschaft noch wirksamer, als es derzeit der Fall ist, zu erfüllen wären. Um die Möglichkeiten, zugunsten des eigenen Faches zu wirken, auszuschöpfen, darf man nicht fachblind werden, sondern muß für fachübergreifende Sichtweisen offen sein, selbst für die Perspektiven fachfremder, ja fachunverständiger Beobachter und Beurteiler.

Wenn bei uns Fachgesellschaften bis in die Schule hinein wirksam sind, so betrifft es in der Regel die sog. Studienreform; häufig in der Form von Resolutionen, die bestimmte (meist zusätzliche) Prüfungsfächer oder, wegen der Bedeutung des Faches, eine längere Regelstudienzeit fordern. Welchen Einfluß hier die Fachgesellschaften auszuüben gesucht und tatsächlich erreicht haben, ist nach Fächern zu differenzieren und wäre sicher eine eigene Untersuchung wert. Ob dabei Ruhmesblätter aufgeschlagen werden, erscheint fraglich.

Von großer strategischer Wirkung, die unmittelbarer durchschlägt als die Studienreform, ist die Nachwuchsrekrutierung innerhalb der Hochschulen. Es wäre deshalb zu erwarten gewesen, daß die Fachgesellschaften gerade hierauf hätten Einfluß zu nehmen gesucht. Eigenartigerweise scheint das, von Ausnahmen abgesehen, jedoch nicht der Fall zu sein. Gerade Fächer, die nicht expandieren, müßten doch großes Interesse daran haben, die Auslesemöglichkeiten in den aufeinanderfolgenden Studentengenerationen hinsichtlich Interessen und Begabungen für das eigene Fach auszuschöpfen. Das könnte schon vor dem Graduiertenabschluß, spätestens aber danach erfolgen, etwa durch Stipendien, Austausch, Preise, Sommerakademien u.a. Schon allein was solche Überlegungen, geschweige deren Realisierung betrifft, sind die meisten Fachgesellschaften offenbar scheinot.

Jede Fachgesellschaft muß ein doppeltes Beziehungsverhältnis für die Fachkommunität schaffen. Zum einen muß die Fachgesellschaft das Innenverhältnis zwischen den Fachgenossen oder Gruppen von ihnen fördern und gestalten; zum anderen muß sie das Verhältnis der Fachkommunität zur relevanten Außenwelt, z.B. zu anderen Wissenschaftsorganisationen, zu staatlichen Instanzen und zur allgemeinen Öffentlichkeit herstellen und fruchtbarer gestalten.

Was zunächst das Binnenverhältnis betrifft, sollte es so beschaffen sein, daß sich jedes Mitglied in der Fachgesellschaft voll zuhause und aufgehoben sieht. Zu diesem Zweck müssen gemeinsame Interessen genährt, ge-

meinsame Werte erkennbar und Zusammengehörigkeit erfahrbar gemacht werden. Um es zu pointieren: Auch reine "Fachidioten", die sich sonst in keiner Form von organisierter Gemeinsamkeit heimisch fühlen, müßten sich in der Fachgesellschaft zuhause fühlen können. Hier erst käme auch ihr Sachverstand gegenüber ihren weltläufigeren Kollegen, die sich zwar überall, aber jedesmal nur ein wenig auskennen, voll zur Geltung. Problematisch würde es nur, wenn sie an die Spitze der Fachgesellschaft gerieten und das Außenverhältnis bestimmen müßten.

Natürlich ist es nicht die Aufgabe einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft, eine Art Traditionsclub zu sein, in dem jedes Mitglied vor sich hindämmern und sein Spezialisierungsglück im Winkel pflegen kann. Ganz im Gegenteil: Der jeweilige Erkenntnisstand und die breite Verschiedenartigkeit der Forschungsaktivitäten im eigenen Fach werden immer wieder in das helle Licht von Kongressen und Handbüchern gesetzt. Die Fachgesellschaft sorgt für allseitige Transparenz, setzt Standards, an denen die Mitglieder sich messen können, stimuliert zum Wettbewerb zwischen Forschern und Forschergruppen an verschiedenen Orten, zeichnet aus – kurz ist selbst ein lebendiges Medium des wissenschaftlichen Austauschs und Fortschritts.

Das Binnenverhältnis oder Klima einer Fachgesellschaft ist umso zufriedenstellender, je mehr Mitglieder ihre Forschungsinteressen und Aktivitäten miteinander austauschen und Fachkommunitäten innerhalb der alles überdachenden Kommunität aller Fachwissenschaftler bilden können. Um das letztere, das ständige Weiterknüpfen an einem sozialen Netz der wissenschaftlichen Gleichinteressierten, zu erleichtern, wären schon die meisten nationalen (geschweige internationalen) Fachgesellschaften zu groß geworden, wenn sie sich keine Binnengliederung gegeben hätten; etwa in der Form von "Sektionen", "Fachgruppen" oder "Arbeitskreisen", um ihre eigenen Belange unter dem zwar wohlwollend verständnisvollen, aber doch zu groß und überwölbend gewordenen Dach der Fachgesellschaft besorgen zu können. Das Ausmaß solcher Selbstorganisation ist ein Gradmesser für die Lebendigkeit einer Fachgesellschaft.

Während Binnengliederung die Fachgesellschaft unterteilt und durchlüftet, gibt es in einer expansiven Richtung einen deutlichen Trend zu Internationalisierung, vor allem bei Neugründungen. Auffällig ist dabei – wenigstens in einigen Disziplinen –, daß es vermehrt europäische Fachgesellschaften von engerem Inhaltsumfang, der etwa einer Sektion in einer nationalen Gesellschaft entspricht, sind, die sich bilden. Wir beobachten also zwei Ent-

wicklungsrichtungen. Die eine besteht in der Internationalisierung, die zu einem guten Teil Europäisierung ist, die andere in größerer Spezialisierung der Fachkommunität. In der Europäisierung ist deutlich das übernationale Zusammenschließen der Kräfte zu erkennen, um gegenüber dem übermächtigen Forschungsmarkt der Vereinigten Staaten ein selbständiger Partner zu werden.

Im Außenverhältnis geht es um zwei verschiedene Zielsetzungen. Zum einen müssen günstige institutionelle Randbedingungen für das eigene Fach geschaffen oder aufrechterhalten und verteidigt werden. Zum anderen gilt es, das eigene Fach in der weiteren Öffentlichkeit in einer Weise erkennbar zu machen, die zugleich dem allgemeinen Wissensstand und der öffentlichen Reputation des Faches dient.

Die erste Zielsetzung, günstige institutionelle Randbedingungen zu schaffen und zu erhalten, richtet sich vor allem auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarktsektor. Der Ausbildungssektor umfaßt die bei uns staatlich getragenen Hochschulen, in denen ja auch in den meisten Fachkommunitäten die Mehrzahl aller als Forscher tätigen Fachgenossen beschäftigt sind. So gesehen kann man viele Fachgesellschaften auch als Zusammenschlüsse betrachten, in denen Hochschulpersonal sich bundesweit nach Einzelfächern selbst organisiert. Hier findet deshalb auch der kritische Ortsvergleich bezüglich der Chancen für Forschung, Lehre und Nachwuchsförderung statt. Hier bringt man die Interessen des Faches in Fragen der Studienreform, der personellen und sonstigen Ausstattung auf einen Nenner gegenüber den Wissenschaftsverwaltungen der Länder oder gegenüber den Selbstverwaltungsgremien der einzelnen Universitäten. Hier beschwört man in letzter Instanz, was im Namen der vertretenen Einzelwissenschaft unumstößliche Sache sei oder man verwahrt sich gegen kritische Beurteilungen der eigenen Disziplin (etwa von Seiten des Wissenschaftsrates). Analoges gilt auch in arbeitsmarkt- und berufspolitischen Fragen gegenüber Instanzen des Beschäftigungswesens und der Gesetzgebung.

In der Bundesrepublik scheint sich die Aktivität von rein wissenschaftlichen Fachgesellschaften, die sich nicht auch berufsständischen Fragen widmen, auf diese Art des Reagierens zu beschränken, aber darin nicht sehr erfolgreich zu sein. Meistens ist die Fachgesellschaft nur ein Organisationsrückhalt und Koordinationszentrum, aus dem heraus Fachvertreter als Mitglieder in Universitäts- oder überregionalen Kommissionen im Sinne der Fachgesellschaft tätig werden. Ausnahmen sind gelegentlich Anhörungen

der Parlamente in einzelnen Gesetzgebungsverfahren.

Eine satzungsmäßige Anbindung der Fachgesellschaften an übergreifende Wissenschaftsorganisationen scheint bei uns nur die Deutsche Forschungsgemeinschaft anzubieten. Diese räumt ihnen nämlich das Recht ein, Kandidaten für von der gesamten Fachkommunität zu wählende Fachgutachter vorzuschlagen. Insofern ist die Deutsche Forschungsgemeinschaft vielleicht die einzige Stelle in der Bundesrepublik, an der ein gewisser Überblick über das bundesdeutsche Fachgesellschaftswesen besteht. Allerdings scheinen Kontakte zwischen der Deutschen Forschungsgemeinschaft und Fachgesellschaften, soweit sie überhaupt bestehen, mit Diskretion behandelt zu werden. Man könnte sich ja auch zwischen einer Selbstverwaltungsorganisation für die Forschungsförderung, wie es die Deutsche Forschungsgemeinschaft ist, und den vielen, in wissenschaftlichen Gesellschaften organisierten Fachkommunitäten, deren Mitglieder zugleich Antragsteller und Empfänger von sowie Gutachter für Forschungsmittel sind, eine lebhaftere Interaktion vorstellen.

Der Punkt, auf den sich gewöhnlich die Außenaktivitäten der Fachgesellschaften richten, liegt woanders. Ohne Frage werden unsere Fachgesellschaften am meisten wegen ihrer Zuständigkeit in Ausbildungsfragen aktiv, um die staatlich zu genehmigenden Prüfungsordnungen zu beeinflussen. Das wirft die Frage auf, ob und in wieweit dies in einer Weise geschehen ist und geschieht, die die Auffassung im Fach geklärt und geeinigt, den Blick über den Tellerrand des eigenen Faches gehoben und auch die Belange des Arbeitslebens und der individuellen Lebenschancen berücksichtigt hat (Heckhausen, 1987). Beispiele, die für die letzteren Belange sprächen, fallen kaum ein. Freilich darf man hier von den Fachgesellschaften auch nicht mehr Einsichten erwarten, als Interessenverbänden zuzumuten ist. Was man um der eigenen Wissenschaft willen fordert, kann ja durchaus ehrenwert, aber aus anderer Perspektive grob unbillig sein. Das letztere sollte häufiger, als bei uns – aus Respekt vor der Wissenschaft? – üblich ist, ausgesprochen werden. Denn es könnte die Fachgesellschaften zu einsichtigeren und deshalb auch erfolgreicherem Anwälten ihrer fachwissenschaftlichen Anliegen machen.

Die zweite Zielsetzung im Außenverhältnis der Fachgesellschaften ist eine gesellschaftliche Bringschuld jeder wissenschaftlichen Fachkommunität. Es geht darum, den Erkenntnisstand der eigenen Disziplin in der allgemeinen Öffentlichkeit und für diese darzustellen, ja für den Transfer fachwissenschaftlicher Erkenntnis in das Wissen der Zeit zu sorgen. Es wäre eine eigene

Untersuchung wert, wieweit sich unsere Fachgesellschaften dieser Aufgabe annehmen oder wenigstens bewußt sind. Statt in ihr einen Beitrag zur Klärung zu sehen, ist bei uns die Geringschätzung des "Popularisierens" noch nicht überwunden. Einige Fächer scheinen aber schon erkannt zu haben, daß sich ein Erkenntnistransfer in die allgemeine Öffentlichkeit für das gesellschaftliche Prestige der eigenen Disziplin auszahlt, auch wenn zunächst nur der Bekanntheitsgrad des eigenen Faches in der weiteren Öffentlichkeit gehoben wird.

Nicht zuletzt haben wissenschaftliche Fachgesellschaften auch etwas zu pflegen, was man in allgemeiner Weise "Wissenschaftskultur" nennen kann. Das gilt einerseits innerhalb der eigenen Fachkommunität für die Kultivierung der Verhaltensnormen beim Forschen, andererseits für einen aktiven Part im Konzert der verschiedenen Wissenschaften und der wissenschaftspolitischen Öffentlichkeit.

Innerhalb der Fachkommunität ist die Kultur der Wissenschaftlichkeit zu pflegen und gegen Verfall oder Mißbrauch zu bewahren. Wissenschaftskulturelle Verhaltensnormen hat Robert Merton (1968) mit den vier Forderungen nach "Universalismus", "Kommunismus" (Erkenntnis kein Privateigentum), "Uneigennützigkeit" (selbst hinsichtlich Reputationsgewinn) und "organisiertem Skeptizismus" aufgestellt. Max Weber hat die so heftig diskutierte "Wertfreiheit" der Wissenschaft postuliert. Wertfreiheit gilt ja nicht für die Wahl der Fragestellung – die ist "frei" für jede Art von Wertvoreingenommenheit – sondern für die Bearbeitung der Fragestellung. Eigene Wertvoreingenommenheit darf nicht den Erkenntnisgang verfälschen.

Es ist oft eingewandt worden, ja es gehörte eine Zeit lang zum guten Ton, Wertfreiheit der Wissenschaft und auch Mertons Normen als bloße Fiktion abzutun. Eine solche Ansicht ist vorschnell und unverständlich. Sie verrät ein zu naives Verständnis von der Macht und Wirksamkeit der Ideale und sozialen Normen, wovon ja selbst deren krasse Verletzungen – etwa eines Lysenkov oder Sir Cecil Burt – noch als Ausnahmen des regelgeleiteten Handelns zeugen. Recht und Tugend sind ja auch keine Fiktionen, weil nicht alle Menschen rechtschaffen oder gar tugendhaft sind. Auch wenn es vielen Wissenschaftlern beim Erheben, Prüfen und Interpretieren von Sachverhalten nicht gelingt, ganz frei von ihren Wertvoreingenommenheiten und objektiv zu sein, so ist doch entscheidend, daß die Forderungen der Fachkommunitäten der Wissenschaft unangefochten fortbestehen und Abweichungen davon, wo sie erkennbar werden, der Kritik verfallen. Daß

die Spielregeln des Wissenschaftsbetriebs gewährleistet bleiben und sorgsam gehütet werden, gehört zu den selbstverständlichen Aufgaben der Fachgesellschaften. So sehen die Satzungen einer Fachgesellschaft ja auch vor, daß es Ehrengerichte gibt, daß schwerwiegende Verstöße gegen die Normen der Wissenschaftlichkeit mit der Aberkennung der Mitgliedschaft geahndet werden.

Mit den Fortschritten vieler Einzelwissenschaften und ihren Methoden haben sich auch zunehmend berufsethische Probleme ergeben.

Im Zuge dieser Entwicklung ist es in jüngerer Zeit zunehmend zu Berührungen zwischen Wissenschaft und Politik gekommen, die nicht immer von wechselseitigem Verständnis gekennzeichnet waren. Offenbar stehen hier beide Seiten vor Anforderungen an eine gemeinsame Wissenschaftskultur, denen mehr gerecht zu werden häufig noch gelernt werden muß. Für die einzelwissenschaftlichen Fachkommunitäten und ihre Gesellschaften bedeutet dies, daß sie den Blick mehr von innen nach außen wenden und auch sensibler für die weitere wissenschaftspolitische Öffentlichkeit, für gesellschaftliche Entwicklung und ihren Wertewandel werden müssen. Ja noch mehr, die Einzelwissenschaften, vertreten durch ihre Fachgesellschaften, müssen einen aktiven und verantwortlichen Part in dieser neuen Lage übernehmen und über die bisher so ausschließliche Rolle von fachpolitischen Interessenten hinauswachsen, wenn es um Außenbeziehungen geht.

Es gibt aber nicht nur Einflüsse der Politik, der Öffentlichkeit und eines allgemeinen Wertewandels, mit denen sich die Fachgesellschaften auseinandersetzen müssen. Manche Fachwissenschaften finden ihrerseits Gelegenheiten (wenn nicht langdauernde Konstellationen), in denen sie selbst Einfluß auf die Politik ausüben können, häufig, indem sie zur Politikberatung herangezogen werden.

An diesem Punkt ist die Wissenschaft in Gestalt aller Mitglieder der bereffenden Disziplin, d.h. der dafür repräsentativen Fachgesellschaft(en), herausgefordert. Sie muß daran gehen, Standards zu setzen, nach welchen Begutachten und Beraten dem letzten Stand wissenschaftlicher Erkenntnis genügen, aber auch innerhalb abgesteckter Grenzen der fachwissenschaftlichen Zuständigkeit bleiben. Hier ist innerhalb der Fachgesellschaften noch viel zu tun, wenn man nicht bloß in sehr abstrakten Formulierungen Konsens erreichen will.

So liegen noch mancherlei Aufgaben vor unseren wissenschaftlichen Fachgesellschaften, um ihren Teil zur Fortentwicklung einer allgemeinen öffent-

lichen Wissenschaftskultur beizusteuern. Um hier voranzukommen, wäre es hilfreich, wenn der hohe Grad von Verwaltetheit unseres allgemeinen Wissenschaftssystems stärker konterkariert, ja auch in Frage gestellt würde durch mehr Spontaneität und einfallsreiche Initiativen der einzelnen Disziplinen, d.h. durch die von den Wissenschaftlern selbst verwalteten Fachgemeinschaften in Gestalt ihrer Gesellschaften. Sie sollten ihr Verhältnis zu den großen Wissenschaftsorganisationen wie der Deutschen Forschungsgemeinschaft und dem Wissenschaftsrat überdenken. Überlassen sie nicht manches, was sie selbst und vielleicht auch besser besorgen könnten, den großen überfachlichen und staatsnahen Organisationen der Wissenschaft, vor allem, wenn diese so auf Effizienz instrumentalisiert sind, wie es etwa für die Deutsche Forschungsgemeinschaft gilt? Besteht nicht geradezu ein Dilemma darin, daß, je effizienter die Außenbelange der einzelnen Wissenschaften von den großen Organisationen besorgt werden, die Fachgesellschaften introvertiert bleiben und ihre ihnen gebührende Teilhabe an den öffentlichen Wissenschaftskulturen versäumen? Auch die großen Wissenschaftsorganisationen können ihrerseits zur Belebung und Fortentwicklung der Fachgesellschaften beitragen, wenn sie von ihnen mehr Selbständigkeit und Eigenverantwortung in mancherlei Hinsicht voraussetzen und herausfordern.

Jeder wissenschaftlichen Fachgesellschaft ist eine Selbstprüfung zu wünschen. Prüfe sie sich, wieweit sie noch ein schlafender Dornröschen-Zwerg im deutschen Vereinsgarten ist, der – wachgerufen – zu stattlicher Wirksamkeit heranwachsen könnte, um das wissenschaftliche Leben in den eigenen Fachgemeinschaften noch stärker anzufachen, mehr Forschungsproduktivität anzuregen, einen aufklärenden Austausch mit anderen Disziplinen und mit der allgemeinen Öffentlichkeit in Gang zu bringen und den eigenen Teil zu einer entwickelteren Kultur der Wissenschaftlichkeit beizutragen.

Literaturverzeichnis

- Heckhausen, Heinz. (1987). Das Überaltern der akademischen "Jugend" in deutschen Universitäten und was zur Verjüngung zu tun wäre. *Konstanzer Blätter für Hochschulfragen*, 95, 18-33.
- Merton, Robert K. (1968). Science and democratic social structure. In Robert K. Merton (Hrsg.), *Social theory and social structure* (S. 604-615). New York: The Free Press.
- Merton, Robert K. (1980). *Auf den Schultern von Riesen: Ein Leitfaden durch das Labyrinth der Gelehrsamkeit*. Frankfurt am Main: Syndikat.

"L2 Classroom Research": Die Erforschung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs

Gert Henrici
Universität Bielefeld

The following article presents a critical survey of the history of "L2 classroom research" as a part of second language acquisition research. An attempt is made to define the meaning and the extent of classroom research and to systematize the main developmental stages of research and research problems in this area. Emphasis is laid on ways of analyzing classroom discourse by means of methods of discourse analysis. Some hints are given for the application of the findings and for carrying out research theoretically and empirically in the future. A selected bibliography offers help for further orientation in the field.

Unter der vielfach verwendeten Bezeichnung "Classroom Research" (dt.: "Unterrichtsforschung") (vgl. z.B. Kasper, 1988) werden heute alle theoretisch begründeten empirischen Forschungsarbeiten subsumiert, die den gesteuerten Zweit- und Fremdsprachenerwerb zum Gegenstand ihrer Untersuchungen machen. Nach Kasper (1988, S. 5) verbindet diese Forschung psychologische, psycholinguistische, soziologische und anthropologische Untersuchungsansätze. Allerdings ist der Begriff "Classroom Research" nicht eindeutig, da er auch Untersuchungen umfassen kann, die sich nicht auf Spracherwerb beziehen. Diese Ungenauigkeit trifft auch auf die Bezeichnung "classroom language learning" zu (vgl. Ellis, 1989a), da sie nicht das Merkmal "zweit" bzw. "fremd" aufweist. Präziser sind Benennungen wie "Classroom SLA" (Ellis, 1989b) – obwohl hier das Merkmal "Forschung" fehlt – sowie "Classroom Second Language Research" (Ellis, 1989a) und "L2 Classroom Research" (Kasper, 1988). Die systematische Erforschung des Zweit- und Fremdsprachenerwerbs beginnt in den 60er Jahren, wobei in diese zeitliche Datierung auch Arbeiten zum muttersprachlichen Spracherwerb miteinbezogen werden, die auch in der Folge als Keimzelle und Orientierung für die Erforschung des gesteuerten Zweit- und Fremdsprachenerwerbs angesehen werden (vgl. z.B. Chaudron, 1988a). Mit der Monographie von Chaudron (1988a) liegt eine Arbeit vor, die einen umfassenden

und systematischen Über- und Einblick zum Stand der Disziplin "Second Language Classroom Research" vermittelt. In Kurzfassung gibt derselbe Autor in dem von Kasper herausgegebenen Themenheft "Classroom Research" (1988) ebenfalls einen Überblick über "Second Language Classroom Research", zu dem die Einleitung der Herausgeberin und der Artikel von Ellis eine gute Ergänzung darstellen. Eine weitere neuere Publikation zum Thema ist das von Ellis herausgegebene Sonderheft von SYSTEM (2, 1989) mit dem Titel "Classroom Language Learning", in dem unterschiedliche Forschungsansätze repräsentiert sind (Cook, 1989; Ellis, 1989c; Mitchell, 1989; Vogel & Bahns, 1989) sowie Rezensionen von Edmondson (1989a) und Henrici (1989b) zu wichtigen Publikationen zum Thema "Classroom Research" enthalten sind (Allwright, 1988; Chaudron, 1988a; Kramsch, 1981, 1984; van Lier, 1988; Riley, 1985).

Als wichtige Publikationen, die über Entwicklungen von classroom research Auskunft geben, seien folgende Monographien und Sammelbände hervorgehoben:

Alatis, Altman & Alatis (1981); Allwright (1975a); Apeltauer (1987); Bausch, Christ, Hüllen & Krumm (1980ff); Bolte & Herrlitz (1985); Brown, Yorio & Crymes (1977); Day (1986); Edmondson & House (1981); Ehlich & Rehbein (1983); Ellis (1984, 1985); Eppeneder (1985); Gass & Madden (1985); Genesee (1987); Giacomi & Véronique (1986); Graf (1984); Naiman, Fröhlich, Stern & Todesco (1978); Phillipson, Kellermann, Smith, Swain & Selinker (1989); Seliger & Long (1983); Trueba, Guthrie & Au (1981); Wagner (1983); Wienold & Achtenhagen et al. (1985).

Wichtige und lesenswerte "State of the Art"-Publikationen zu ausgewählten Gesichtspunkten sind:

Allwright (1983); Færch & Kasper (1985); Gaies (1983); Grandcolas & Soulé-Susbielles (1986); Knapp-Potthoff & Knapp (1982); Lightbown (1985a); Long (1980a); Mitchell (1985); Noyau & Véronique (1986).

Was ich aus "europäischer" Sicht besonders in den anglo-amerikanischen Publikationen kritisiere, ist die Nicht-Zurkenntnisnahme der mittlerweile zahlreichen deutsch- und französischsprachigen Publikationen zur Erforschung des gesteuerten Zweitspracherwerbs. Ich glaube, daß man von "Forschenden" auf dem Gebiet "Sprache" die Rezeption von Literatur auch in anderen Sprachen als dem Englischen erwarten darf.

Ich greife bei der folgenden Darstellung auf meinen umfassenden Review-Artikel "Fremdsprachenerwerb und Diskursanalyse – Forschungsüberblick und eigene Position" (Henrici, 1989a) zurück und ergänze diesen Überblick mit Einsichten, die ich in der Zwischenzeit zum Thema gewonnen habe. In meiner Darstellung werden Arbeiten aus "Westeuropa" einen stärkeren Stellenwert haben als bei Chaudron (1988a) und bei anderen englischsprachigen Autorinnen und Autoren.

Meine zusammenfassende Darstellung berücksichtigt folgende Gesichtspunkte:

1. Erkenntnisinteressen und Zielsetzungen
2. Untersuchungsobjekte
3. Allgemeine Forschungsmethodologie
4. Einzelne Untersuchungsansätze
5. Einige Ergebnisse und Perspektiven
6. Literaturverzeichnis

Aus Platzgründen beschränke ich mich im wesentlichen auf die Darstellung von Problemen, die sich auf die Untersuchung von Interaktionen im gesteuerten Fremdspracherwerb (= Fremdsprachenunterricht) und deren Zusammenhänge mit Lernprozessen beziehen. Untersuchungen zum Erwerb einzelner Fertigkeiten, wie z.B. Lesen, Schreiben, Übersetzen usw., die forschungsmethodologisch die gleichen Fragen aufwerfen wie die Interaktionsuntersuchungen, werden nicht gesondert behandelt; ebenso wird auf die Darstellung von Forschungsprojekten verzichtet.¹

1. Erkenntnisinteressen und Zielsetzungen

Sieht man – wie dies international üblich geworden ist – "Second Language Classroom Research" und "Second Language Acquisition Research" als miteinander verbundene Forschungsgebiete mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, lassen sich folgende grundlegende Erkenntnisinteressen und allgemeine Zielsetzungen erkennen:

- a) die theoriegeleitete Erforschung des Erwerbtyps "gesteuerter Zweitspracherwerb", die der Praxis des Fremdsprachenunterrichts eine verbesserte Basis für didaktische Planungs- und Entscheidungsprozesse liefert

¹ Entsprechende Literatur kann beim Autor angefordert werden.

und zur Effektivierung des Lernens von Fremdsprachen beiträgt (u.a. Chaudron, 1988a, 1988b; Ellis, 1989a; Kasper, 1988);

- b) die Beantwortung der Frage, auf welche Weise gesteuerter Fremdsprachenerwerb im Unterschied zu anderen Erwerbstypen funktioniert und welche Faktoren und Maßnahmen dazu führen, den Erwerb zu behindern bzw. zu optimieren. D.h. es muß untersucht werden, wie endogene und exogene Faktoren zusammenwirken und ob das Zusammenwirken dieser Faktoren erwerbs- und/oder lernertypische Ausprägungen hat (vgl. dazu u.a. Wode, 1985a).

Innerhalb dieser globalen Zielsetzungen ist das Spektrum der Erkenntnisinteressen der einzelnen Forscher/Forscherinnen sehr breit gestreut. Die Erkenntnisinteressen sind abhängig von wissenschaftstheoretischen und methodologischen Standpunkten, von ausbildungs- und lebensbiographischen Daten, die ein stärkeres theoretisches oder praktisches Interesse dokumentieren oder von Anfang an eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis anstreben. Aus der konkreten Forschungstätigkeit erwachsen Veränderungen und Erweiterungen von Interessen und forschungsmethodologischen Standpunkten, z.B. die Verbindung von produkt- und prozeßorientierten, von diskursanalytischen und kognitionspsychologischen Fragestellungen, von qualitativen und quantitativen Untersuchungsdesigns. Zwei Positionen können deutlich unterschieden werden:

- a) eine Position, in der die Untersuchung von Fremdsprachenunterricht als Experimentierfeld zur Klärung theoretischer Fragestellungen in Gebieten wie verbale Interaktion, kognitive Verarbeitungsprozesse, Funktionsweise von Institutionen angesehen wird und damit auch universalistische Erklärungsversuche verbindet ("research applied", Ellis, 1988, S. 20);
- b) eine Position, in der die Lösung praktischer Unterrichtsprobleme beim Erwerb einer Fremdsprache angestrebt wird und sich bei entsprechenden Untersuchungen theoretischer Beschreibungs- und Erklärungsverfahren unterschiedlicher Wissenschaften bedient ("applied research", Ellis, 1988, S. 20). Diese Vorgehensweise schließt keineswegs aus, bereits am Erwerbstyp "natürlicher Zweitsprachenerwerb" entwickelte und diskutierte Hypothesen und Theorieansätze am Gegenstand "Fremdsprachenunterricht" zu überprüfen und aus einer qualitativen und/oder quantitativen Überprüfung neue Hypothesen zu gewinnen und Teiltheorien zu entwickeln, die wiederum der empirischen Überprüfung zu unterwerfen sind (vgl. Dietrich, Kaufmann & Storch, 1979; Ellis, 1984,

1989b; Felix, 1981; Hahn, 1982; Lightbown, 1983; Pienemann, 1984; Vogel & Bahns, 1989). Spezifisch für das im engeren Sinne bezeichnete Forschungsgebiet "L2 classroom research" sind das von der Praxis des Fremdsprachenunterrichts ausgehende Erkenntnisinteresse und eine interdisziplinäre Untersuchungsperspektive, die im wesentlichen didaktische, diskursanalytisch-soziologische und psycholinguistische Gesichtspunkte umfaßt, die in den einzelnen Untersuchungen jeweils dominieren.

2. Untersuchungsobjekte

Zentraler Untersuchungsgegenstand in der bisherigen Geschichte der "L2 classroom research" ist die Analyse von fremdsprachlichen Unterrichtsdiskursen gewesen: "Classroom research is based on observation and analysis of classroom activities, teachers' and learners' speech and behaviors, and the form and function of social and pedagogical interaction in L2 classrooms" (Chaudron, 1988b, S. 10). Diese Kennzeichnung umfaßt Typen von Untersuchungen, die in der Forschungsliteratur auch als "produktorientiert" und "prozeßorientiert" benannt werden. Hinzu kommen Studien, die als "prozeß-produkt-" bzw. "produkt-prozeßorientiert" bezeichnet werden; durch die Analyse der Unterrichtsdiskurse will man Aufschlüsse darüber bekommen, in welcher Weise solche Diskurse Einfluß auf Erwerbsprozesse haben, ob Struktur und Inhalte von sprachlichen Eingaben und interaktiven Prozeduren die Sprachproduktion und den Erwerb behindern oder fördern. Wenn wir in einem engeren Sinne nach Untersuchungsobjekten gliedern, lassen sich historisch zwei große Bereiche unterscheiden, die zunächst weitgehend getrennt voneinander untersucht wurden. Dies gilt sowohl für Untersuchungen des Erwerbstyps "natürlicher" als auch des Erwerbstyps "gesteuerter Zweitsprachenerwerb".

a) Lernaltersforschung ("learner behavior")

Die allgemeine Fragestellung lautet:

"Welche sprachlichen Formen werden von Nichtmuttersprachensprechern (NMS)/L2-Lernern gegenüber Muttersprachensprechern (MS)/Lehrern verwendet?"

Hierzu zählen vor allem:

- **Fehler-Forschung**
zur Ermittlung, Beschreibung und Erklärung von Fehlern (Bibliographie: Dittmar, Gutfleisch & Rieck, 1979, 1980; Überblick zu Analyseansätzen und empirischem Vorgehen: Cherubim, 1980; Kielhöfer, 1975; Kuhs, 1987; Nickel, 1972; Richards, 1971, 1974). Fehleruntersuchungen berufen sich bei ihren Erklärungsversuchen vorwiegend auf die Interferenz- und Identitätshypothese sowie die Interlanguage-Hypothese (vgl. als Überblick zu den einzelnen Hypothesen u.a. Bausch & Kasper, 1979; McLaughlin, 1987; Wode, 1985a). Nicht zu trennen von der Fehler-Forschung ist die
- **Interlanguage-Forschung**
zur Ermittlung, Beschreibung und Erklärung von sog. "Erwerbssequenzen" in ausgewählten Bereichen der Grammatik. Interlanguage-Untersuchungen berufen sich auf die Interlanguage-Hypothese und deren Weiterentwicklung (Überblick vgl. u.a.: Davies, Criper & Howatt, 1984; Ellis, 1982; Long, 1988a; analytisch-empirische Arbeiten u.a.: Burt & Dulay, 1980; Clahsen, Meisel & Pienemann, 1983; Dittmar, 1982; Ellis, 1989b; Felix, 1978; Klein & Dittmar, 1979; Lightbown 1985b; Meisel, Clahsen & Pienemann, 1981; Pienemann, 1981, 1984, 1988; Puy, 1984; Tarone, 1985; Wode 1983).
- **Strategie-Forschung**
zur Ermittlung, Beschreibung und Erklärung von Phänomenen wie z.B. Lern-/Kommunikationsstrategien, "achievement/Reduktionsstrategien" (u.a. Kode-Wechsel, Transfer, Entlehnung, Generalisierung, Paraphrase; Bedeutungsveränderung, Funktionsveränderung, Vermeidungen) (z.B.: Bialystok, 1983; Bialystok & Fröhlich, 1980; Bolte & Herrlitz, 1985; Carton, 1983; van Dijk, 1983; Færch & Kasper, 1983; Gass & Selinker, 1983; Gumperz, 1982; Kasper, 1982; Kramsch, 1980; Oxford, 1989; Rost, 1989; Tarone, 1980, 1983; Wenden & Rubin, 1987). Die Lernaltersprachen-Untersuchungen beherrschen seit langem die zweitsprachenerwerbliche Forschung, was sicherlich an dem weiterhin dominierenden nativistisch-linguo-kognitiven psycholinguistischen Paradigma liegt (vgl. u.a. Wode, 1988).

b) Lehrersprachen-Forschung ("teacher-talk")

Die allgemeine Fragestellung lautet:

"Welche sprachlichen Formen und interaktionellen Muster gebrauchen MS/Lehrer gegenüber NMS/L2-Lernern?"

Hierzu sind vor allem zu zählen:

- **Untersuchungen zur Klassensprache von Lehrern ("classroom-language")**
(u.a. Allwright, 1975b; Chaudron, 1977; Gaies, 1977; Haase, 1979; Hamayan & Tucker, 1980; Henzl, 1979; Heuer & Parry, 1971; Larsen-Freeman, 1976; Schiefer & Schmitz, 1976; Sinclair & Brazil, 1982; Voss, 1984, 1986)
- **Untersuchungen zur Sprache und zum Interaktionsverhalten der MS/Lehrer gegenüber NMS/Lernern ("management of interaction")²**
(u.a. Allwright, 1983; Dittmar, 1979; Enright, 1984; Henrici, 1982; Herrlitz, 1985; Hyltenstam, 1983; Kramsch, 1985; Long, 1980b, 1981; Mannon, 1986; Mchoul, 1978; Pica, 1987; Wagner-Gough & Hatch, 1975)

Die genannten Untersuchungen sind zunächst und vor allem im natürlichen, später auch im gesteuerten Zweitsprachenerwerb durchgeführt worden. Aus den Untersuchungen zu den Erwerbsprozessen sind Rückschlüsse auf die mögliche Funktionsweise des Zweitsprachenerwerbs gezogen worden, die sich in einer Reihe von Erklärungshypothesen dokumentieren (z.B. Kontrastivitäts-, Identitäts-, Interlanguage-, Pidginisierungs-, Akkulturationshypothese u.a.; vgl. z.B. Knapp-Potthoff & Knapp, 1982; McLaughlin, 1987; Wode, 1988). Schon früh, aber besonders im Zusammenhang mit der Teachability-Hypothese (Pienemann, 1984), sind Vergleiche zwischen grammatischen Erwerbsfolgen im natürlichen und gesteuerten Fremdsprachenerwerb angestellt worden (u.a. Bailey, Madden & Krashen, 1974; Dulay & Burt, 1973; Ellis, 1989b; Fathman, 1978; Hahn, 1982; Lightbown, 1983, 1985b; Pienemann, 1986, 1988; Turner, 1979; Weinert, 1987.) Für viele Untersuchungen gilt nach wie vor, daß sie sich auf Beschreibungen ohne

² Die Trennschärfe zu den Input-Untersuchungen ist schwer herstellbar. Bei ihnen steht die Frage nach den Wirkungen der Lehrersprache auf die Lernaltersprache häufig im Zentrum.

zu weitreichende Erklärungen beschränken müssen. Einige Untersuchungen stellen Vergleiche zum muttersprachlichen Erwerb an (z.B. auch Wode, 1978). Von sehr wenigen Forschern wird zunächst das Zusammenspiel von Lehrern und Lernern – der interaktive Ablauf – berücksichtigt (vgl. z.B. als Ausnahme Hatch und Mitarbeiter). Da die Daten aus unterschiedlichen Quellen stammen und unterschiedlich erhoben sind, lassen sich die Ergebnisse schwer vergleichen.

c) Zusammenspiel zwischen Lehrer- und Lerneräußerungen

Hierzu zählen:

– Input-Untersuchungen

Sie gehen u.a. von folgenden Annahmen aus:

- sprachliche und interaktionelle Veränderungen können Wahrnehmen und Verstehen beeinflussen,
- sprachliche Veränderungen können den korrekten und bedeutungsvollen Zielsprachengebrauch fördern,
- die Häufigkeit des Inputs beeinflusst den Erwerb von zielsprachlichen Strukturen
(u.a. Allwright, 1975a; Chaudron, 1977, 1982, 1983a; Ferguson, 1975; Gaies, 1977; Hamayan & Tucker 1980; Hatch, 1974; Larsen-Freeman, 1976; Long, 1977, 1980b, 1981, 1982, 1983a; Pica & Long, 1986; Pica, Dougherty & Young, 1986; Snow & Hoefnagel-Höhle, 1982.)

Obwohl z.B. in den Untersuchungen von Hatch und Mitarbeitern (u.a. Larsen-Freeman, Wagner-Gough) Korrelationen zwischen der Häufigkeit des Auftretens von morphologischen und syntaktischen Strukturen in Input und Output gefunden wurden, ist die Frequenz-Hypothese mittlerweile sehr umstritten; sie wird auch von Hatch und Mitarbeitern nicht mehr aufrechterhalten (zu dieser Diskussion vgl. Allwright, 1984). Bedeutsam ist, daß sich die Veränderungsmaßnahmen nicht mehr nur ausschließlich auf sprachlichen Input, sondern auch auf Veränderungen in der Interaktionsstruktur beziehen. Zu letzteren zählt Long (1982) "Strategien" und "Taktiken", die der Vermeidung und Behebung von Gesprächsstörungen dienen, u.a. der Art und Weise der Behandlung von Gesprächsthemen.

Besonderes Interesse wurde der Frage gewidmet, welche Auswirkungen Simplifizierungen des Input haben. Von den meisten Forschern wird

angenommen, daß Simplifizierungen auf allen möglichen sprachlichen Ebenen positiv wirken. Dazu werden z.B. gezählt: langsamere Sprechgeschwindigkeit, klarere Artikulation, kürzere Äußerungen, präsentischer Gebrauch, weniger Subordinationen, weniger komplexe syntaktische Konstruktionen, synonyme Gebrauch, häufige Wiederholungen, Expansionen der Lerneräußerungen, Gebrauch von Paraphrasen (vgl. dazu z.B. Chaudron, 1983a). Daß diese Ergebnisse einer differenzierten Betrachtung bedürfen, zeigen z.B. die Untersuchungen von Hinnenkamp (1982) und Aussagen von Klein (1984), die sowohl positive als auch negative Wirkungen von Simplifizierungen annehmen. Die Arbeiten von Meisel (1977) haben darauf hingewiesen, daß Simplifizierungen auf sehr unterschiedliche Weise realisiert werden: als restriktive Simplifizierungen (= Reduktion oder Regulierung von sprachlichen Oberflächenformen, die Komplizierungen im kognitiven Bereich zur Folge haben können) und als elaborative Simplifizierungen (= Zuwachs von Oberflächenformen zum Zwecke der Verdeutlichung von Sachverhalten, z.B. durch Wiederholungen und Paraphrasen).

Eine Wiederbelebung der Diskussion um Wirkungen von Input ist durch die sog. Input-Hypothese von Krashen (u.a. 1982, 1985) erfolgt. Die Einwände sind zahlreich gewesen, sie werden hier nicht wiederholt (vgl. z.B. Barasch, 1988; Chaudron, 1985; McLaughlin, 1987; Piennemann, 1984; Scarcella & Perkins, 1987; White, 1987). Der Einschätzung von Bahns (1986), daß es bisher keine systematische Input-Forschung im Bereich Fremdsprachenunterricht gibt, ist nur beschränkt zuzustimmen. Es gibt seit einiger Zeit eine zunehmende Zahl von zumindest experimentellen Arbeiten, in denen die Wirkung bestimmter Input-Manipulationen untersucht wird. Dazu gehören u.a. die Arbeiten der Gruppe um Long, z.B. Chaudron (1983a) und Pica (1987) (vgl. auch: Gass & Madden, 1985). Die z.B. von Baur (1986) vorgelegte Arbeit zur Wirkung von Input-Manipulationen im DaZ-Unterricht beschränkt sich auf die Untersuchung der Wirkung von lexikogrammatiscem Input auf der Textebene und läßt wie viele andere Arbeiten die interaktionistische bzw. die "behavioral dimension" (vgl. u.a. Hayaman & Tucker, 1980; Long, 1982) außer acht, der nach meiner Einschätzung unter Berücksichtigung der Bedeutung von affektiven Faktoren beim Erwerbsprozeß eine gewichtige Rolle zukommt, die bisher in der Forschung ebenfalls

vernachlässigt worden ist. Wir selbst versuchen, solche Wirkungen innerhalb eines diskursanalytischen Ansatzes in Verbindung mit Retrospektionen (vgl. dazu Kap. 3) zu beschreiben und zu erklären (vgl. Dausendschön-Gay, Henrici, Köster & Winks, 1986; Henrici, 1988).

– **Untersuchungen zu Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden (“interaction in the classroom”)³**

Die Beiträge reichen von allgemeinen methodologischen Überlegungen bis zu empirischen Untersuchungen zu Einzelproblemen, über deren Ergebnisse berichtet wird. Dabei stehen Probleme im Vordergrund, die besondere Relevanz für den Spracherwerb haben:

– **Methodologie/Verfahren**

(Allwright, 1983; Edmondson, 1981; Edmondson & House, 1981; Færch & Kasper, 1985; Gaies, 1983; Hatch, 1978a, 1978b; Herrlitz, 1985; Kasper 1986b; Kramsch, 1981, 1984, 1985; Larsen-Freeman, 1977, 1980; Nold, 1984; Riley, 1985; Seliger, 1977; van Lier, 1984, 1988);

– **Strategien (vgl. a)**

– **Korrekturen/Reparaturen/Bewertungen**

(u.a. Allwright, 1975b, 1980; Chaudron, 1977; Edmondson, 1983; Gaskill, 1980; Grandcolas, 1982; Henrici & Herlemann, 1986; Kasper, 1986a; Kleppin & Königs, 1989; Lauerbach, 1982; van Lier, 1988; Nyström, 1983; Rost, 1989; Schwartz, 1980; Tarone, 1980);

– **konversationelle Regeln/Strukturen von Gesprächen**

(u.a. Allwright, 1980; Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld, 1989; Auer & Kotthoff, 1987; Cicurel, 1984; Dausendschön-Gay & Krafft, 1987; Götz, 1977; Grandcolas, 1984; Herrlitz, 1985; Kasper, 1986b; Kramsch & Crocker, 1985; van Lier, 1988; Lörcher, 1982; Rost, 1989; Sato, 1981; Wildner-Basset, 1984);

– **soziale Konventionen/Routinen/Formeln**

(u.a. Bahns, Burmeister & Vogel, 1986; Edmondson, 1989b; Eppeneder, 1986; House, 1983; Kramsch, 1985; Nold, 1984);

³ An dieser Stelle werden nur sog. “diskursanalytische” Arbeiten aufgeführt. Sog. “interaktionistische” Arbeiten werden in Kap. 4 genannt. Dort erfolgt auch eine Diskussion der entsprechenden Untersuchungsansätze. Auch hier gilt: Aus der Fülle der Literatur sind einige Beispiele ausgewählt.

– **Metasprache/Metakommunikation**

(u.a. Bailly, 1983; Besse, 1980; Cain, 1982; Chaudron, 1983b; Cicurel, 1985; Coste, 1985; Dabène, 1984; Færch & Kasper, 1983; Giacomi & Vion 1986; Kasper, 1979; Rey-Debove, 1978; Scarcella, 1983);

– **Erklärungen/Verstehen/Mißverstehen/Aushandeln von Bedeutungen**

(u.a. Aston, 1986; Bouchard, 1984; Hawkins, 1985; Henrici & Herlemann, 1987; Henrici & Köster, 1987; Noyau & Porquier, 1984; Pica, 1987; Quasthoff & Hartmann, 1982; Rehbein, 1982; Saville-Troike, 1987; Scherfer, 1982; Varonis & Gass, 1985; Vollmer 1984);

– **Fragen**

(u.a. Lightbown, 1980; Long & Sato, 1983; Pica, 1987; Raabe, 1985, 1988, 1989; Rost, 1989; Soulé-Susbielles, 1984);

– **Dominanz der Lehrenden beim Unterrichten**

(z.B. Erteilung des Rederechts, Eröffnen, Beenden, Kontrollieren, Unterbrechen, Fragen) (u.a. Kramsch, 1985; Lörcher 1982, 1986);

– **Diskrepanzen zwischen unterrichtlichen Tätigkeiten und Tätigkeiten in der außerunterrichtlichen Welt**

(u.a. Gremmo, Holec & Riley 1978; Henrici, 1982; Pica, 1987);

– **Diskrepanz zwischen dem Schüler als lernendem und als sozialem Wesen**

(u.a. Breen, 1985; Kramsch, 1985; Malcolm 1986).

3. Allgemeine Forschungsmethodologie

Wie in anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen gibt es eine zunehmende Debatte darüber, welche allgemeinen und besonderen empirischen Forschungsmethoden zur Untersuchung von Problemen des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs angemessen sind. Während es früher eine strenge Aufteilung zwischen Vertretern einer quantitativen (“analytisch-nomologischen”) und einer qualitativen (“explorativ-interpretativen”) Methodologie gab, sind heute zunehmend “nicht-dichotomisierende” bzw. “integrative” Positionen zu beobachten (vgl. Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld, 1987; Börsch, 1987; Grotjahn, 1989; Zimmermann, 1990). Die gewählte Methodologie ist jeweils abhängig von den spezifischen Erkenntnisinteressen und den gewählten Forschungsgegenständen. Davon ist auch

abhängig, ob bestimmte Phänomene gezählt, gemessen und verglichen werden können. Eine zentrale Frage lautet, ob die Untersuchung der Generierung von Hypothesen oder der Überprüfung von Hypothesen dient. Im Interesse der Erforschung des breiten Spektrums von Problemen des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs sind Plädoyers für eine Zusammenarbeit von hypothesen-generierenden und -testenden Forschungsansätzen sinnvoll und auch zu finden (u.a. Allwright, 1983; Knapp, 1984; van Lier, 1984; Long, 1983b).

Probleme, die sowohl im quantitativen als auch im qualitativen Paradigma geklärt werden müssen,⁴ sind u.a.

– **Art und Vergleichbarkeit von Daten**

Stichworte:

quantitative/qualitative, heterogene/homogene, künstliche/natürliche, punktuelle (Querschnitt-)/kontinuierliche (Längsschnitt-), Produkt-/Prozeß-Daten, Performanz-/Interpretations-Daten, nicht-aufbereitete/aufbereitete Daten, schriftliche/mündliche ...

– **Gewinnung von Kategorien,**

die entweder bei Prüf- und Testverfahren benutzt werden oder der Deskription/Analyse/Interpretation dienen.

Stichworte:

deduktive Ableitung/induktive Ermittlung, Differenzierung der Kategorien nach wesentlichen/sekundären Merkmalen ...

– **Gültigkeit und Generalisierbarkeit von Untersuchungsergebnissen**

Stichworte:

Anzahl der Probanden/der untersuchten Fälle, Versuchs-/Kontrollgruppen, interne/externe Validität ...

⁴ In der aktuellen Diskussion der "L2-classroom-research" sind weiterhin beide Positionen vertreten. Die eine Position fordert nachdrücklich korrelative Untersuchungen und kausale Erklärungen, um die Aussagekraft der Untersuchungen zu stärken (z.B. Chaudron, 1988a). Die andere Position lehnt Methoden aus den sog. harten Wissenschaften grundsätzlich ab, weil sie ungeeignet sind, komplexe soziale Ereignisse wie den Fremdsprachenunterricht hinsichtlich der Beziehung von Interaktion und Spracherwerb angemessen zu beschreiben und zu erklären (z.B. Ellis, 1988).

– **Vergleichbarkeit von Untersuchungsergebnissen**

Stichworte:

Standardisierung von Experimenten/Fällen, Rater-Reliabilität und Validität ...

– **Variablenkontrolle**

Stichworte:

Anzahl, Bedeutung, Vergleichbarkeit der Variablen ...

– **Gegenstandsangemessenheit**

Stichworte:

Angemessenheit der Untersuchungsmethode, von Datengewinnungs- und -aufbereitungsverfahren ...

– **Replizierbarkeit**

Stichworte:

Identität/Strukturgleichheit von Untersuchungsgegenstand, Daten und Methode ...

– **Nachvollziehbarkeit**

Stichworte:

Darstellung der Gewinnung und Aufbereitung von Daten, der Untersuchungsmethode (Kategoriengewinnung und -anwendung), der Auswertung, Objektivität/Intersubjektivität, "Breite"/"Tiefe" der Interpretation ...

Auf ein Forschungsinstrument soll besonders hingewiesen werden, da es zunehmend in der Zweitsprachenerwerbsforschung eingesetzt wird:

- in Untersuchungen, die Aufschlüsse über Prozeßverläufe bei der kognitiven Verarbeitung von sprachlichen Daten durch die Lerner erhalten wollen;
- in Untersuchungen, die kommunikative Ereignisse analysieren und entsprechende Interpretationen durch Aussagen der Lerner absichern wollen. Außerdem soll durch solche Aussagen auf Probleme hingewiesen werden, die durch die Forscheranalysen allein nicht erfaßt werden können.

Es handelt sich um die sog. *Intro-* bzw. *Retrospektionen* (vgl. die Überblicke bei Börsch, 1987; Færch & Kasper, 1987). Entsprechend der Unterscheidung bei Cohen und Hosenfeld (1981) handelt es sich bei Introspektionen um Daten, die zusätzlich zu den Performanzdaten prozeßeingreifend erhoben werden (vgl. z.B. Cohen, 1982), bei Retrospektionen um Daten, die

im Anschluß an den (Unterrichts-)Prozeß erhoben werden, entweder unmittelbar anschließend ("immediate retrospection") oder zeitlich verschoben ("delayed retrospection"). Diese intro- und retrospektiven Verfahren werden seit geraumer Zeit in der Kognitionspsychologie eingesetzt und sind dort als Forschungsmethode teilweise akzeptiert (vgl. positive Einschätzung z.B. bei Ericsson & Simon, 1984; Huber & Mandl, 1982; kritische Einschätzung z.B. bei Nisbett & Wilson, 1977). Wie z.B. die Diskussion zwischen Seliger (1983) und Cohen (1984) sowie eigene Erfahrungen mit retrospektiven Verfahren zeigen (Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld, 1987; Dausendschön-Gay, Henrici, Köster & Winks, 1986; Henrici & Köster, 1987), ist ihre Relevanz, besonders ihre Zuverlässigkeit hinsichtlich der zu lösenden Forschungsfragen, noch lange nicht geklärt (z.B. die Schwierigkeit der Lerner, sich zu erinnern, Probleme zu identifizieren, sie sprachlich zu formulieren, zwischen sprachlicher Tätigkeit und Reflexion zu pendeln; Schwierigkeit der Interpretation von Lerneraussagen, der Durchführung von Gesprächen mit Lernern). Dem vielerorts bereits selbstverständlich betriebenen Einsatz des Instruments und die damit verbundenen Positiv-Meldungen – sei es in experimentellen Designs oder in strukturell-natürlichen Umgebungen – ist gründlich zu mißtrauen (vgl. z.B. solche "optimistischen Positionen" bei: Cavalcanti, 1982; House & Blum-Kulka, 1986; Königs, 1988; Krings, 1986; Poulisse et al., 1987; Wagner et al., 1981). Eine ähnliche Skepsis ist den sog. Tagebuchstudien ("diary studies") entgegenzubringen (vgl. z.B. Bailey & Ochsner, 1983; Brown, 1985), die zwar interessante, auf einzelne Individuen bezogene Aussagen wiedergeben, aber hinsichtlich präziser Erklärungen von spezifischen Verarbeitungs- und Erwerbsproblemen häufig nur vieldeutige Ergebnisse erbringen.

4. Einzelne Untersuchungsansätze⁵

Während für die Untersuchung von Lernaltersprachen und auch bei Input-Untersuchungen weitgehend orthodoxe linguistische Beschreibungsverfahren gewählt werden (vgl. dazu die vorher aufgeführte Literatur), werden für die Untersuchung von Lehrer-Lerner-Interaktionen Verfahren gewählt, die dem Gegenstand Interaktion zu entsprechen versuchen. Auf solche Verfahren greift auch die Strategieforschung zurück. Untersucht werden in der Regel Einzelereignisse, teilweise auch mehrere Einzelereignisse. Ausgangspunkt der Analyse sind häufig medial aufgezeichnete und unterschiedlich verschriftlichte Daten. Am Ende der Analyse stehen Beschreibungen von globalen Interaktionsstrukturen, von Einzelphänomenen; teilweise werden Erklärungen, Erklärungshypothesen gegeben, die in weiteren Untersuchungen überprüft werden sollen. Ein Anspruch auf Generalisierbarkeit der Ergebnisse wird nicht gestellt; der Anspruch besteht vielmehr darin, Unterrichtsvorgänge u.a. zum Zwecke der Lehrerausbildung möglichst genau zu erfassen und sensibel zu rekonstruieren.

Vorläuferin der Verfahren, die oberflächlich-pauschalisierend als Diskursanalyse ("discourse analysis") bezeichnet werden, ist die Interaktionsanalyse ("interaction analysis"), die pädagogischer Herkunft ist. Ziel der Interaktionsanalyse ist es, mit Hilfe von sog. Beobachtungsrastern Strukturen und Abläufe des Unterrichtsgeschehens kategorial und teilweise auch quantitativ zu erfassen (vgl. z.B. Bellack, Kliebard, Hyman & Smith, 1966; Flanders, 1970; Moskowitz, 1971, 1976 und in deren kritisch weiterentwickelter Tradition z.B. Buttjes & Solmecke, 1978; Fanselow, 1977; Freudenstein & Pürschel, 1978; Galton, 1978; Krumm, 1973a, 1973b; Postic,

⁵ Der von Chaudron als "psychometric" bezeichnete Untersuchungsansatz, der in den 60er Jahren quantitativ zu ermitteln versuchte, welche Wirkungen bestimmte globale Lehrprogramme und -methoden auf Lernerprodukte haben, wird durch Arbeiten z.B. von Chastain und Woerdehoff (1968), Scherer und Wertheimer (1964) oder Smith (1970) repräsentiert (Chaudron, 1988a, S. 28-31). Auf diesen Ansatz gehe ich hier nicht weiter ein. Kritische Punkte dieses Ansatzes (wie mangelnde Faktoren-Kontrolle, fehlende Prozeßkontrolle, Verwendung unterschiedlicher Meßinstrumente) sind bekannt (z.B. Stern, 1983). Eine modifizierte Fortsetzung dieses Ansatzes finden wir nach wie vor bei der Überprüfung von Immersions- und Submersionsprogrammen (vgl. Genesee, 1985; Swain & Lapkin, 1982; Trueba, 1979). Er ist jedoch häufig beschränkt auf die Überprüfung der Wirksamkeit eingegrenzter Phänomene (vgl. Naiman et al., 1978; Ramirez & Stromquist, 1979).

1977; Wragg, 1970). Kritik an der pädagogischen Interaktionsanalyse, die die Beobachtung und Analyse von Unterricht zum Zwecke der Lehrerausbildung einsetzte, ist bereits Mitte der 70er Jahre sehr präzise formuliert worden (u.a. Bailey, 1975; Ehlich & Rehbein, 1976; Stubbs, 1983; Stubbs & Delamont, 1976) und in zahlreichen Beiträgen bekräftigt worden (z.B. Allwright, 1988; Chaudron, 1988a; Ehlich & Rehbein, 1983; Long, 1983b; Mehan, 1978). Sie betrifft vor allem:

- unklare theoretische Begründungen des Untersuchungsansatzes
- nicht eindeutig definierte, deduzierte Analysekatoren
- unklare, unbestimmte Rating-, Beobachtungs- und Analyseeinheiten
- Mehrfachkodierungen
- Künstlichkeit von Beobachtungsintervallen
- praktische Beherrschbarkeit der Kategorienverwendung (heterogener Umgang, Anzahl, Training)
- mangelnde/fehlende Berücksichtigung des verbalen und non-verbalen Kontextes
- Vernachlässigung der sozio-kulturellen Einbettung des Unterrichts und seiner Teilnehmer
- Erfassung von "Oberflächenstrukturen" und Vernachlässigung der Analyse von kommunikativen Funktionen sowie von Verstehensprozessen
- Betonung der Lehrerperspektive zuungunsten der Lernersicht und des interaktiven Zusammenspiels von Unterricht
- Vernachlässigung der Komplexität von Unterricht
- Analyse aus der Außenperspektive/Forschersicht
- simplifizierende Quantifizierungen

Trotz der massiven Kritik an solchen Beobachtungs- und Analyserastern werden sie nach wie vor in der Forschung und vor allem in Lehreraus- und -fortbildung eingesetzt (vgl. Croll, 1986; Dahl & Weis, 1988; Mitchell, 1989; Mitchell, Parkinson & Johnstone, 1987; Ullmann & Geva, 1984).

Diskursanalyse ("discourse analysis") ist kein einheitlich verwendeter Terminus. Er geht auf verschiedene deskriptive, kommunikativ-linguistische und soziologische Forschungsansätze zurück: textlinguistische, pragmalinguistische, gesprächs-, konversationsanalytische, interaktionistische, handlungstheoretische. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, daß sie mit unterschiedlichen Zielsetzungen alltagsweltliche und institutionelle Kommunikationsergebnisse untersuchen. Diskursanalytische Untersuchungen von Unterrichtsergebnissen wurden zunächst am Beispiel von Muttersprachenunterricht

durchgeführt. Relativ spät sind sie – auch wiederum mit unterschiedlichen Ausprägungen – zur Analyse von fremdsprachenerwerblichen Prozessen eingesetzt worden. Als wichtige Orientierung galt dabei die Arbeit von Sinclair und Coulthard (1975), in der grundlegende und systematische Unterscheidungen von einzelnen Analyseebenen und -einheiten vorgenommen wurden und entsprechend der linguistischen Begründung des Untersuchungsansatzes eine Trennung zwischen sprachlichen Formen und ihren Funktionen selbstverständlich war. Der Fokus dieser Arbeiten zum fremdsprachlichen Diskurs lag vor allem auf der Beschreibung von Verhaltensmustern und Handlungsrountinen oder Strukturierungsaktivitäten der am Unterricht Beteiligten (z.B. Chaudron, 1977; Grandcolas & Soulé-Susbielles, 1986; Gremmo, Holec & Riley, 1978; Hüllen & Lörcher, 1989; Lörcher, 1983).

Die Arbeitsgruppe um Evelyn M. Hatch (Hakuta, 1975; Hatch, 1978a, 1978b; Larsen-Freeman, 1977; Peck, 1978; Wagner-Gough & Hatch, 1975) war m.W. die erste, die Diskursanalyse als Analyseverfahren und Zweitsprachenerwerb als Forschungsobjekt zusammengeführt hat. Dieser Orientierung liegt die Annahme zugrunde, daß Spracherwerb nur im Kontext von kommunikativen Ereignissen erklärt werden kann. Diese Auffassung widerspricht dem verbreiteten Forschungsansatz, den Breen (1985) als "classroom as experimental laboratory" beschreibt, bei dem z.B. überprüft wurde, ob bestimmte Veränderungen des sprachlichen Input (Simplifizierungen, Reduktionen, Frequenzen) mit entsprechenden Output-Veränderungen korrelieren (vgl. z.B. Chaudron, 1983a; Long, 1983a). Der kreativen Verarbeitung des Input durch den Lerner innerhalb von Interaktionen wurde bei diesem Konditionierungsmodell keine Bedeutung zugemessen. Mit dem diskursanalytischen Ansatz ist ein weiter Sprachbegriff verbunden, der z.B. den Erwerb von morpho-syntaktischen Strukturen und deren zeitliche Abfolge als abhängig von kommunikativen Einbettungen erklärt. Das bedeutet, daß den sog. exogenen Faktoren ein größerer Erklärungswert zugesprochen wird als den in der Chomsky-Tradition stehenden Ansätzen zur Untersuchung von Erwerbsfolgen. Dies belegen auch die Input-Untersuchungen der Hatch-Gruppe (z.B. Hatch, 1974, 1983; Hatch & Wagner-Gough, 1975; Wagner-Gough & Hatch, 1975).

Untersuchungsansätze mit dem erweiterten Sprachbegriff, wie er in den verschiedenen Varianten der Diskursanalyse zugrunde liegt, ermöglichen

zwar differenziertere, gegenstandsadäquatere Aussagen, die Überprüfbarkeit der Ergebnisse wird allerdings erschwert. Letzteres wird eher von Theorieansätzen erreicht, die sich auf einzelne Aspekte und Ebenen der Untersuchung von sprachlichen Systemen und deren Manifestationen beschränken (vgl. Erwerbssequenzuntersuchungen z.B. zur Negation, Wortstellung).

Unsicherheit im Umgang mit dem Begriff Diskursanalyse ist bei Hatch wie auch bei anderen Zweitsprachenerwerbs- und Sprachlehrforschern zu finden. Begriffe wie "discourse analysis" und "interaction analysis" werden häufig synonym verwendet (z.B. Long, 1980a, S. 4). Discourse analysis wird von Hatch gleichgesetzt mit Konversationsanalyse bzw. die Konversationsanalyse wird als Teil der Diskursanalyse angesehen (Hatch 1978a, S. 403). Eine Differenzierung zwischen einer ethnomethodologisch ausgerichteten Konversationsanalyse und einer eher linguistisch orientierten Konversationsanalyse wird nicht vorgenommen (vgl. methodenkritische Überlegungen dazu u.a. bei Auer & di Luzio, 1985; Bergmann, 1981; Cicourel, 1973; Dittmann, 1979; Fiehler, 1985; Garfinkel, 1967; Gülich, 1985; Kallmeyer & Schütze, 1976; Mehan, 1977; Sacks, 1972; Streeck, 1983). Unterscheidungen zur linguistischen Diskursanalyse, wie sie z.B. von Wunderlich (1976) auf Alltagskommunikationen und Sinclair und Coulthard (1975) auf die Analyse von muttersprachlicher Unterrichtskommunikation angewendet worden ist, werden nicht gemacht. Abgrenzungen zum symbolischen Interaktionismus (Glaser & Strauss, 1967; Goffman, 1971) oder zur Ethnographie des Sprechens (Gumperz & Hymes, 1972; Hymes, 1977) werden nicht diskutiert. Das Verständnis von Diskursanalyse ist bei vielen Anwendern (z.B. auch bei Allwright, Long, Lörcher) nicht differenziert; vielfach werden Vorgehensweisen gewählt, wie sie von der linguistischen Pragmatik und dem linguistischen Funktionalismus entwickelt wurden: sprachliche Formen werden hinsichtlich ihrer Funktionen innerhalb eines größeren kommunikativen Zusammenhangs bestimmt, z.B.: "In discourse analysis the function of each speech act is evaluated with respect to the context in which it occurs" (Chaudron, 1988b, S. 11). Die Aufbereitung der Daten in Form von Transkriptionen bleibt rudimentär. Die Verwendung von Kategorien, auch wenn sie funktional definiert sind, führt zu ähnlichen Schwierigkeiten wie bei der pädagogischen Interaktionsanalyse. Arbeiten, in denen die Funktion diskursanalytischer Verfahren für den Erwerbsprozeß erkenntnisleitend ist, sind forschungssystematisch der Perspektive zuzuordnen, die Færch und

Kasper (1985) als "sociolinguistic perspective including the context and based on discourse analysis" bezeichnen. Ob es sinnvoll ist, diese Perspektive von derjenigen zu trennen, die sie "psycholinguistic perspective centered on the learning process" nennen, ist zweifelhaft. Diese Trennung ist angesichts von Arbeiten problematisch, die versuchen, beide Perspektiven zu verbinden (vgl. die Kennzeichnung der Interaktion als "socio-cognitive process" bei Breen, 1985) (u.a. Besse & Porquier, 1984; Coste, 1985; Dabène, 1984; Puy, 1984; Roulet, 1980) oder mit diskursanalytisch interpretierten Daten verschiedener Herkunft zu arbeiten (Lernerdaten aus Unterrichtsdiskursen und aus Intro-/Retrospektionen; vgl. z.B. Dausendschön-Gay, Henrici, Köster & Winks, 1986; Henrici & Köster, 1987).

Eine zum Zwecke des Verstehens von Erwerbsprozessen möglichst sensible Rekonstruktion von Unterrichtsvorgängen ist nicht möglich, wenn allein die Intentionalität eines Sprechers und entsprechend die Illokution eines Sprechaktes, so wie sie von der Sprechakttheorie und der linguistischen Pragmatik untersucht worden sind, im Zentrum des Erkenntnisinteresses bei der Erforschung der Funktionen von Interaktionen für den Fremdsprachenerwerb stehen. Eine sensible Rekonstruktion des Verstehensprozesses innerhalb der prozessual organisierten Einrichtung Unterricht wird von diskursanalytischen Ansätzen angestrebt, die sich auf ethnographische Arbeiten (z.B. van Lier, 1988) sowie solche der ethnomethodologischen und linguistischen Konversationsanalyse (z.B. Edmondson, 1981; Henrici, 1989a; Henrici & Herlemann, 1986; House, 1983; Lauerbach & Schauen 1989) berufen. Die von Chaudron (1988a) gewählte Bezeichnung "ethnographic approach" ist einseitig und verschleiert die unterschiedliche theoretische Herleitung von Untersuchungsansätzen mit dem genannten Erkenntnisinteresse. Die von ihm genannten Untersuchungen mit dem Fokus "Fremdsprachenunterricht" (Bruck & Schultz, 1977; Carrasco, 1981; Enright, 1984; van Lier, 1982) bestätigen diese Kritik. Arbeiten, die sich auf unterschiedliche konversations-/gesprächsanalytisch-linguistische Theorieansätze beziehen, werden von ihm nicht zur Kenntnis genommen⁶ (vgl. z.B. Alber & di

⁶ Die von House (1989b) vorgenommene Klassifikation in "Interaktions- und Diskursanalysen" und "anthropologisch-ethnographischer Ansatz" ist ebenfalls nicht überzeugend. Die historische Entwicklung der kommunikativen Linguistik und aktuelle Arbeiten der linguistischen Konversationsanalyse (vgl. z.B. Gülich, 1985; Kallmeyer, 1987) weisen enge Verbindungen zwischen diskursanalytischen und ethnomethodologischen sowie ethnographischen Ansätzen nach.

Prieto, 1985; Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld, 1989; Henrici, 1989a; Henrici & Herlemann, 1986; Henrici & Köster, 1987; Hüllen, 1986; Lauerbach, 1980; Lauerbach & Schauen, 1989; Lörcher, 1982, 1986; Lüdi & Puy, 1985; Rehbein, 1982).

Gemeinsam ist diesen Arbeiten, daß sie innerhalb der genannten allgemeinen Zielsetzung "Rekonstruktion des Unterrichtsprozesses zum Zwecke des Erkennens von Spracherwerbsproblemen" entweder Abwicklungsprozeduren (Gesprächsorganisation, -abwicklung, Sachverhaltsdarstellung) oder/und Bedeutungszuschreibungen und Verstehensprobleme aus der Perspektive der am Lernprozeß Beteiligten (vor allem der Lerner) und deren dialogische Verquickung zu beschreiben und zu erklären versuchen. Folgende Analyseprinzipien sind je nach theoretischer Herleitung mehr oder weniger untersuchungsleitend (vgl. detailliert Henrici, 1989a):

- Ausgangspunkt der Analyse sind medial gespeicherte Daten fremdsprachenunterrichtlicher Diskurse, die unterschiedlich differenziert transkribiert werden.
- Die Analyse enthält grobe und feine Phasierungen/ Segmentierungen.
- Die Analyse und Interpretation erfolgt linear an ausgewählten Beispielen oder an umfassenden Kommunikationsereignissen.
- Bei der Feinanalyse werden u.a. konversationsanalytische Kategorien wie Ausübung des Rederechts, Sprecherwechsel, Relevanzsetzungen, sequentielle Organisation, Schema-Realisierungen verwendet.
- Daneben werden Analysekatogorien der sprechakttheoretisch orientierten Pragmalinguistik und Textlinguistik neben traditionellen linguistischen Kategorien integrierend benutzt.
- Kategorien werden aus dem Datenmaterial gewonnen oder theoriegeleitet modifizierend auf das Material angewendet.
- Einzelfallanalysen stehen neben Mehrfallanalysen. In der Regel wird kein Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit der Analyseergebnisse erhoben.
- Die Analysen und Interpretationen beschränken sich auf die erhobenen Performanzdaten oder werden durch zusätzliche "Interpretationsdaten" aus nicht-teilnehmenden oder teilnehmenden Beobachtungen oder/und Intro-/Retrospektionen ergänzt (vgl. die Forderung nach sozio-kultureller Einbettung z.B. bei Breen, 1985; Lauerbach, 1984).

Die schon angedeutete Unterschiedlichkeit der Anwendung dieser Analyseprinzipien zeigt sich u.a. darin, daß selbst Forscher, die sich explizit zu diskursanalytisch konversationellen Untersuchungsmethoden bekennen, spezifische konversationsanalytische Datenaufbereitungs- und Transkriptionsverfahren nicht beachten, die zur möglichst genauen Wiedergabe von Merkmalen mündlicher Rede entwickelt worden sind (z.B. Unterbrechungen, Überlappungen, Fehlstarts, Betonungen) (u.a. Bausch, 1986; Butzkamm, 1978; Götz, 1977; Hatch, 1978a; Hüllen & Lörcher, 1979; Königs, 1985; Long, 1983a, 1983b; Solmecke, 1984; Zehnder, 1981).

Häufig erfolgt die Analyse nicht an natürlich gewonnenen Daten, sondern an elizitierten Daten, die aus laborähnlichen Spiel- und Befragungssituationen stammen (u.a. Chaudron, 1983a, 1983b; Kasper, 1986b). Eine Konfrontation mit natürlichen Daten findet in der Regel nicht statt. Nach wie vor erfolgt die Analyse nicht aus der Perspektive der am Lernprozeß Beteiligten ("I must put myself in the participants' shoes", van Lier 1984, S. 125), sondern ausschließlich aus der Sicht des Analysators. Vielfach bleibt unklar, auf welche Weise die Analysekatogorien gewonnen werden. Darunter leidet die Nachvollziehbarkeit der Interpretation (u.a. Buttjes, 1981; Butzkamm, 1978; Hüllen & Lörcher, 1979; Königs, 1985; Nold 1979, 1984; Solmecke, 1984; Zehnder, 1981).

5. Einige Ergebnisse und Perspektiven

Ich habe bereits in den vorausgehenden Kapiteln eine Reihe von Forschungsergebnissen dargestellt und kritisch kommentiert. Hier geht es deshalb um eine resümierende Darstellung. "Perspektiven" meint zwei Gesichtspunkte: Perspektiven für die weitere Forschung und Perspektiven der Nutzbarkeit der Forschungsergebnisse für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Für den Bereich "Zweitsprachenerwerbsforschung" hat Bahns (1989) solche Perspektiven überzeugend aufgezeigt. Mit Verweis auf ähnliche Darstellungen z.B. bei Ellis (1985), Knapp-Potthoff und Knapp (1982), Lightbown (1985a), Littlewood (1984) sowie Wong Fillmore (1985) zitiert er die Bilanz bisheriger Zweitsprachenerwerbsforschung von McLaughlin (1987, S. 5):

1. Beim Erwerb einer Zweitsprache gibt es vorhersagbare Sequenzen. Bestimmte Strukturen müssen vor anderen erworben werden.
2. Der Lernende bildet eine systematische Interimssprache aus, die durch die gleichen Fehler gekennzeichnet ist wie der kindliche Mutterspracherwerb

sowie durch Fehler, die auf die Muttersprache der Lernenden zurückzuführen sind (Transfer).

3. Die Entwicklung der Interimssprache scheint das Ergebnis der Universalgrammatik des Lernenden zu sein, die ermöglicht, daß einige Regeln leichter gelernt werden als andere.
4. Zweitsprachenerwerb ist ein aktiver Vorgang, bei dem die Lernenden entdecken, wie der sprachliche Input gegliedert ist, wie einzelne sprachliche Einheiten Bedeutungen repräsentieren, wie diese strukturell aufgebaut sind, und welche Prinzipien Sprecher gebrauchen, um ihre kommunikativen Ziele und Absichten zu erreichen. Dieser aktive Vorgang verlangt sowohl kognitive Strategien und Fertigkeiten als auch gesellschaftliches Wissen.
5. In jeder Entwicklungsstufe umfaßt die Interimssprache der Lernenden ein System variabler Regeln.
6. Die Kenntnis einer Sprachregel bedeutet keinesfalls, daß sie in der Interaktion gebraucht werden kann.
7. Situative Faktoren sind die wichtigsten Ursachen für die Veränderbarkeit der Interimssprache. Sie beeinflussen indirekt Umfang und Erfolg des Lernens.
8. Guter Input berücksichtigt die Bedürfnisse der Lernenden. Er beachtet inhaltliche Gesichtspunkte, seine Form und seine Darbietung werden entsprechend verändert. Gewöhnlich ist er strukturell einfacher, er ist redundanter, sprachliche Strukturen werden wiederholt. In ihm finden sich größere strukturelle Regelmäßigkeiten als im natürlichen Sprachgebrauch.
9. Die Lernenden müssen sich klarwerden, warum sie eine Fremdsprache lernen und müssen entsprechend motiviert sein.
10. Persönlichkeitsmerkmale und Merkmale des kognitiven Stils, die das Zweitsprachenlernen beeinflussen, umfassen folgende Faktoren: Risikobereitschaft, Fähigkeiten der Mustererkennung, Ambiguitätstoleranz, soziales Verhalten, Einstellungen gegenüber der Zielsprache und Motivation." (freie Übersetzung G.H.)

Hinsichtlich der Anwendbarkeit der Ergebnisse auf den Fremdsprachenunterricht weist Bahns auf folgende von Tarone, Swain und Fathman (1976) geäußerten Restriktionen hin, die trotz vermehrter Forschung auch heute noch weitgehend Gültigkeit haben und "hasty pedagogical applications" (S. 19) verbieten (vgl. auch Lightbown, 1985a, S. 184):

- Der *linguistische Untersuchungsrahmen* sei noch zu begrenzt;
- die Forschung habe nicht ausreichend die dem erfolgreichen Zweitsprachenerwerb zugrundeliegenden *kognitiven Prozesse* und *Lernstrategien* untersucht;
- die Forschung habe zu wenig bedeutende *Lernervariablen* berücksichtigt;

- *Umgebungsvariablen* wie Lernsituation, Klasseninteraktion und Forschungssituation seien in ihren Relationen zueinander unzureichend untersucht;
- *Untersuchungsmethodologie, Datenerhebungs- und Aufbereitungsverfahren* seien noch unterentwickelt;
- die *Analysemethoden* zur Untersuchung der Daten würden noch erprobt;
- es lägen zu wenige *Replikationsstudien* vor.

Die von Bahns als grundsätzlich bestätigt angesehene Erwerbssequenzhypothese wird bezüglich ihrer pädagogischen Implikationen (besonders was die Progressionsproblematik im Fremdsprachenunterricht anbetrifft) mit Hinweisen auf vorsichtige Einschätzungen in der Literatur (z.B. Knapp, 1989; Littlewood, 1984) von ihm differenzierend diskutiert. Er selbst kommt zu folgendem Urteil: "Eine Pauschalforderung nach Übernahme in unmodifizierter Form von in der Spracherwerbsliteratur vorfindlichen Erwerbssequenzen in die grammatische Progression von Sprachlehrmaterial wäre unsinnig. Es sollte jedoch versucht werden, den "external syllabus" und den "internal syllabus" aufeinander abzustimmen" (Bahns, 1989, S. 83).

Darüber hinaus ist Bahns wie viele seiner Kollegen/Kolleginnen der Auffassung, daß die Zweitsprachenerwerbsforschung nicht erst dann ihre Relevanz für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts nachweise, wenn sie konkret übertragbare Ergebnisse als Rezepturen vorlege, sondern ihr Wert auch schon darin bestünde, daß sie die Praktiker mit Grundwissen über Spracherwerbsprobleme und -prozesse ausstatte, die diese zu einem sensibleren Umgang mit ihren Lernenden und deren Produkten veranlassen. Diese Einschätzung trifft auch auf den Zweig der Zweitsprachenerwerbsforschung zu, der im engeren Sinne als "L2 - classroom research" bezeichnet wird:

"It would be foolish to claim that the research undertaken to date - including the research reported in this issue - has provided definite answers as to how language teaching should take place. I do not believe this is the role of research. Rather I think the research should seek to challenge assumptions about teaching and provide insights about the relationship between teaching and learning which can be fed into the ongoing process of evaluating and revising language pedagogy". (Ellis, 1989a, S. 166)

Wie ich weiter oben versucht habe zu zeigen, gibt es eine Vielzahl von Untersuchungen, die sich auf die Analyse von Produktionen der Lernenden

und von Interaktionsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden beziehen. Es liegen Einzelergebnisse zu Formen von fremdsprachenunterrichtlichen Interaktionsstrukturen, zu interaktiven Abwicklungsprozessen (Fragen, Antworten, Korrigieren, Erklären usw.) und Bedeutungsaushandlungen vor, die sich trotz unterschiedlicher Untersuchungsmethoden ergänzen. Diese Untersuchungen sind im wesentlichen deskriptiv, sie stellen keinen Anspruch auf weitreichende Erklärungen von Erwerbsprozessen. Hinsichtlich der Untersuchung der Relation Prozeß-Produkt bzw. Produkt-Prozeß, z.B. der Wirkungen unterrichtlicher Verfahren oder von sprachlichen Eingaben auf den Spracherwerb und die sich dabei abspielenden kognitiven Prozesse, liegen wenige Ergebnisse vor, und diese widersprechen sich teilweise (vgl. Chaudron, 1988a; Ellis, 1988): "We still understand very little about what really goes on, and how it relates to learning outcomes" (Edmondson, 1989a, S. 270).

Ähnlich wie in der "klassischen Zweitsprachenerwerbsforschung" ist ein erhebliches Defizit im Bereich "Bedeutungserwerb" festzustellen. Es fehlt nach wie vor an Längsschnittuntersuchungen.

Im Unterschied zur dominant quantitativen Arbeitsweise der Zweitsprachenerwerbsforschung sind diejenigen, die innerhalb der "L2-classroom-research" eher qualitative oder vermittelnde Standpunkte vertreten, methodologisch zunehmend bewußter und sensibler geworden. Trotzdem gelten viele der von Tarone, Swain & Fathman (1976) bzw. von Lightbown (1985a) genannten Defizite nach wie vor auch für die "L2-classroom-research". Die von Chaudron (1988a, S. 180ff.) geäußerten Bedenken gegenüber dem nicht angemessenen Einsatz von Meßinstrumenten und Analyseverfahren bei quantitativen und qualitativen Untersuchungen sowie deren unzureichender theoretischer Begründung treffen jedoch nicht alle Forschungen. Chaudrons im wesentlichen aus quantitativer Sicht vorgetragene Kritik differenziert nicht ausreichend zwischen Untersuchungen, die hypothesengenerierende, und solchen, die hypothesenüberprüfende Erkenntnisinteressen verfolgen. Der Empfehlung von Breen (1985), bei der Untersuchung von Erwerbsprozessen sowohl kognitive als auch soziale Variablen zu beachten und diese in der Analyse zusammenzuführen, ist höchste Aufmerksamkeit in der gesamten Zweitsprachenerwerbsforschung, nicht nur in der "L2-classroom-research", zu schenken. Dies bedeutet neben der Forderung nach weiteren theoriegeleiteten empirischen Untersuchungen eine intensive Auseinandersetzung mit allgemein-methodologischen Fragen und spezifischen

Untersuchungsmethoden, die jeweils im Zusammenhang zu sehen sind mit bestimmten Erkenntnisinteressen und Untersuchungsgegenständen. Bei diesem Bemühen sind Frontstellungen zwischen quantitativen und qualitativen Ansätzen sowie zwischen diskursanalytischen und kognitiven Fragestellungen nicht hilfreich. Dies gilt ebenso für die Beziehungen zwischen Zweitsprachenerwerbsforschung und "L2-classroom-research". Nur durch die Zusammenführung verschiedener Untersuchungsperspektiven ist der notwendige Erkenntniszuwachs sinnvoll zu ermöglichen (vgl. Henrici, 1986). Als Beispiel für eine ansatzweise perspektivenreiche Untersuchung eines Gegenstandes nenne ich die mittlerweile zahlreichen Untersuchungen zum Korrigieren/Korrekturverhalten (vgl. Kap. 2), das sowohl das Interesse von Zweitsprachenerwerbsforschung als auch von L2-classroom-research gefunden hat, u.a. unter linguistisch-diskursanalytischen und/oder kognitionspsychologischen Gesichtspunkten innerhalb einer quantitativen oder qualitativen Methodologie. Die Einsicht in die Notwendigkeit eines solchen Vorgehens ist durchaus vorhanden, was die Aussagen von zwei Forschern/Forscherinnen mit unterschiedlicher Herkunft kurz belegen sollen:

"The study of classroom research L2 learning needs to operate with a framework that includes not only a linguistic model of acquisition such as UG but also psychological models of speech processing, language development, and cognitive development, a sociolinguistic model of discourse interaction, and an educational model of the values and purposes of language teaching". (Cook, 1989, S. 178)

und

"In conclusion it is argued that a full understanding of classroom-based L2 learning requires the integration of sociolinguistic studies of the classroom context with psycholinguistic studies of SLA processes". (Mitchell, 1989, S. 195)

Bei diesem perspektivenreichen Bemühen sollte der Gesichtspunkt der Funktion von Forschung als Stütze und Grundlage für Verbesserungen in der Praxis des Fremdsprachenlernens nicht aus den Augen verloren werden. Eine solche theorie-praxisbezogene Orientierung sollte allerdings nicht zu einer Verhaltensweise degenerieren, den unberechtigten Forderungen mancher Praxisvertreter/-vertreterinnen nach rezeptähnlichen, sich direkt aus Forschungen ableitbaren Ergebnissen nachzugeben. Diese "Rezept-Ergebnisse"

werden auch nach weiterer intensiver Forschung nicht vorliegen. Wissenschaft und Forschung bedeuten u.a.: kontinuierliche Veränderung und Verbesserung von Ergebnissen durch ständiges Überprüfen. Dies gilt auch für die "L2-classroom-research". Sie stellt Ergebnisse bereit, mit denen sich die Vertreter/Vertreterinnen der Praxis auseinandersetzen müssen. Auf der Grundlage von aufbereiteten, nachvollziehbaren Ergebnissen entscheidet die Gemeinschaft der Praktiker/Praktikerinnen möglichst in Kooperation mit der Gemeinschaft der Forscher/Forscherinnen darüber, welche Ergebnisse als Orientierung für praktisches Handeln mehr oder weniger akzeptabel sind. In beiden Gemeinschaften scheint es eine genügend große Anzahl von "aufgeklärten" Vertretern/Vertreterinnen zu geben, die dazu bereit und in der Lage sind.

Literaturverzeichnis*

- Alatis, James E., Altman, Howard B. & Alatis, Penelope M. (Hrsg.). (1981). *The second language classroom. Directions for the 1980's. Essays in Honor of Mary Finocchiaro*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Alber, J. & di Prieto, F. (1985). Approches des phénomènes interculturels à travers l'étude de la conversation exolingue. In C. Clanet (Hrsg.), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines* (S. 509-518). Toulouse: Service des publications, Université Toulouse-Le Mirail.
- Allwright, Richard L. (1975a). Working papers: ... CH
- Allwright, Richard L. (1975b). Problems in the study ... CH
- Allwright, Richard L. (1980). Turns, topics and tasks: ... CH
- Allwright, Richard L. (1983). Classroom centered research on ... CH
- Allwright, Dick. (1984). The importance of interaction in classroom ... CH
- Allwright, Dick. (1988). *Observation in the language classroom*. London: Longman.
- Apeltauer, Ernst. (Hrsg.). (1987). *Gesteuerter Zweitsprachenerwerb, Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München: Hueber.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (Hart, Hans-Ulrich, Henrici, Gert, Herlemann, Brigitte, Richter-Johanningmeier, Jürgen, Sprengel, Konrad, Stiefenhöfer, Helmut). (1987). Welcher Typ von Forschung in der Fremdsprachendidaktik? Zum Verhältnis von quantitativer und qualitativer Forschung. In Lörcher & Schulze (1987), 943-975.

* Auf Anraten der Redaktion werden aus Platzgründen Titel, die in der umfassenden Bibliographie von Chaudron (1988a) genannt sind, in meinem Literaturverzeichnis nur in Kurzform mit Hinweis auf Chaudron (CH) aufgeführt, z.B. Carrasco, Robert L. (1981). Expanded awareness ... CH

- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (Albrecht, Ulrike, Heidecker, Berit, Henrici, Gert, Köwitsch, Rolf, Mönkemöller, Frank, Wiek, Wolfgang). (1989). Aneinanderdovorbereiten im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 18, 159-176.
- Aston, Guy. (1986). Trouble-shooting in interaction with learners: the more the merrier? *Applied Linguistics*, 2, 128-143.
- Auer, Peter & di Luzio, Aldo. (Hrsg.). (1985). *Interpretative sociolinguistics. Migrants - children - migrant children*. Tübingen: Narr.
- Auer, Peter & Kotthoff, Helga. (1987). Interkulturelle vs. lernersprachliche Erklärungen für pragmatische Defizite im L2-Erwerbsprozeß. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer SLI*, 17, 1-17.
- Bahns, Jens. (1986). Der input im Fremdsprachenunterricht. *Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung*, 15, 131-145.
- Bahns, Jens. (1989). Die Anwendung von Ergebnissen der Zweitsprachenerwerbsforschung auf den fremdsprachlichen Unterricht: Grenzen und Möglichkeiten. In Kettemann, Bierbaumer, Fill & Karpf (1989), 69-86.
- Bahns, Jens, Burmeister, Hartmut & Vogel, Thomas. (1986). The pragmatics of formulas in L2 learner speech: use and development. *Journal of Pragmatics*, 10, 693-723.
- Bailey, Kathleen M. & Ochsner, Robert. (1983). A methodological review ... CH
- Bailey, Leona G. (1975). An observational ... CH
- Bailey, Nathalie, Madden, Carolyn G. & Krashen, Stephen D. (1974). Is there a "natural sequence" in adult second language learning? *Language learning*, 24, 235-243.
- Bailly, Danielle. (1983). *Éléments de didactique des langues. L'activité conceptuelle en classe d'anglais*. Paris: APLV.
- Barasch, R. (Hrsg.). (1988). *Responses to Krashen*. Cambridge, MA.
- Baur, Rupprecht S. (1986). Kann der Zweitsprachenerwerb gesteuert werden? Perspektiven der Zweitsprachendidaktik. *Deutsch lernen*, 1, 36-50.
- Bausch, Karl-Richard. (1986). Zum Problem der Differenzierung des Begriffs "Unterrichtsmethoden". In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.), *Lehrperspektive, Methodik und Methoden* (S. 9-19). Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Hüllen, Werner & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1980ff.). *Arbeitspapiere der Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Heidelberg: Groos & Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard & Kasper, Gabriele. (1979). Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der "großen" Hypothesen. *Linguistische Berichte*, 64, 3-35.
- Bellack, Arno A., Kliebard, Herbert M., Hyman, Ronald T. & Smith, Frank L. (1966). *The language of the classroom*. ... CH
- Bergmann, Jörg. (1981). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In Peter Schröder & Hugo Steger (Hrsg.), *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache* (S. 9-51). Düsseldorf: Schwann.
- Besse, Henri. (1980). Le discours métalinguistique de la classe. In Jo Arditty & Michèle Mittner (Hrsg.), *Acquisition d'une langue étrangère. Encrages* (S. 102-108). Paris: Presses Universitaires de Vincennes.

- Besse, Henri & Porquier, Rémy. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier.
- Bialystok, Ellen. (1983). Some factors in the selection and implementation of communicative strategies. In Claus Færch & Gabriele Kasper (Hrsg.). *Strategies in interlanguage communication* (S. 100-118). London: Longman.
- Bialystok, Ellen & Fröhlich, Maria. (1980). Oral communication strategies for lexical difficulties. *Interlanguage Studies Bulletin*, 1, 3-30.
- Börsch, Sabine. (Hrsg.). (1987). *Die Rolle der Psychologie in der Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr.
- Bolte, Henning & Herrlitz, Wolfgang. (Hrsg.). (1985). *Kommunikation im Sprachunterricht*. Utrecht: Pressa Trajectina.
- Bouchard, Robert. (1984). Pour une méthodologie générale d'analyse des échanges verbaux en classe. In Robert Bouchard (Hrsg.). *Interaction, les échanges langagières en classe de langue* (S. 73-110). Grenoble: Centre de Didactique du Français. Université de Grenoble III.
- Breen, Michael P. (1985). The social context . . . CH
- Brown, Cheryl. (1985). Two windows on the classroom . . . CH
- Brown, H. Douglas, Yorio, Carlos A. & Crymes, Ruth H. (Hrsg.). (1977). *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a second language: Trends in research and practice*. Washington: Universität.
- Brown, H. Douglas. (Hrsg.) (1975). *Papers in second language acquisition. Proceedings of the 6th Annual Conference on Applied Linguistics*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press.
- Bruck, Margaret & Schultz, Jeffrey. (1977). An ethnographic analysis . . . CH
- Burt, Marina K. & Dulay, Heidi C. (1980). On acquisition orders. In Sascha Felix (Hrsg.), *Second language development. Trends and issues* (S. 265-328). Tübingen: Narr.
- Buttjes, Dieter. (1981). Verbale Interaktion im Englischunterricht: Beobachtungen an Klassen des 5.-7. Schuljahrs. *Linguistische Berichte*, 76, 52-63.
- Buttjes, Dieter & Solmecke, Gert. (1978). Unterrichtsanalyse in der Lehrerbildung: Entwurf eines Beobachtungsinstrumentes. *Die neueren Sprachen*, 1, 51-60.
- Butzkamm, Wolfgang. (1978). Unterrichtsanalyse als Diskursanalyse. Beispiele aus dem Englischunterricht. *Die Deutsche Schule*, 10, 606-619.
- Cain, Albane. (1982). Interaction entre l'activité langagière de l'apprenant en milieu institutionnel et la réflexion métalinguistique. In Anne Trévisse (Hrsg.), *Encrages* (S. 100-110). Paris: Université de Paris VIII.
- Carrasco, Robert, L. (1981). Expanded awareness of student . . . CH
- Carton, Fernand. (1983). Pour une didactique des stratégies conversationnelles. *Mélanges Pédagogiques CRAPEL*, 53-102.
- Cavalcanti, Marilda. (1982). Using the unorthodox, unreasonable verbal protocol technique: Qualitative data in foreign language reading research. In Silvia Dingwall, Sarah Mann & Francis Katamba (Hrsg.), *Methods and problems in doing applied linguistic research* (S. 72-85). Lancaster: Department of Linguistics and modern English language. University of Lancaster.
- Chastain, Kenneth D. & Woerdehoff, Frank J. (1968). A methodological study comparing the audio-lingual habit theory and the cognitive code learning theory. *Modern Language Journal*, 52, 268-279.
- Chaudron, Craig. (1977). A descriptive model of discourse . . . CH
- Chaudron, Craig. (1982). *Simplicity and salience in instruction in English as a second language class: Variations in topic reinstatement and their effect on comprehension*. (Ph. D. dissertation.) Toronto: University of Toronto.
- Chaudron, Craig. (1983a). Simplification of input: . . . CH
- Chaudron, Craig. (1983b). Research on metalinguistic judgements: . . . CH
- Chaudron, Craig. (1985). Intake: On models and methods . . . CH
- Chaudron, Craig. (1988a). *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: University Press.
- Chaudron, Craig. (1988b). Classroom research: Recent methods and findings. In Gabriele Kasper (Hrsg.), *AILA Review*, 5, 10-19.
- Cherubim, Dieter. (Hrsg.). (1980). *Fehlerlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Cicourel, Aaron V. (1973). *Cognitive Sociology: Language and meaning in social interaction*. Harmondsworth: Penguin Education.
- Cicourel, Francine. (1984). La construction de l'interaction didactique. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 55, 47-56.
- Cicourel, Francine. (1985). *Parole sur parole, le métalangage en classe de langue*. Paris: CLE International.
- Clahsen, Harald, Meisel, Johannes & Pienemann, Manfred. (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Cohen, Andrew. (1982). Introspecting about second language learning. *Studia Anglica Poznaniensia*, 139-146.
- Cohen, Andrew D. (1984). Studying second language learning strategies: how do we get the information? *Applied Linguistics*, 2, 101-112.
- Cohen, Andrew D. & Hosenfeld, Carol. (1981). Some uses of mentalistic data in second language research. *Language Learning*, 2, 285-313.
- Cook, Vivian. (1989). Universal grammar theory and the classroom. *SYSTEM*, 2, 169-181.
- Coste, Daniel. (1985). Métalangage, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. *DRLAV (Université de Paris VIII)*, 32, 63-92.
- Croll, Paul. (1986). *Systematic classroom observation*. Brighton: Palmer Press.
- Dabène, Louise. (1984). Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 55, 39-46.
- Dahl, Johannes & Weis, Brigitte. (1988). *Handbuch Grammatik im Unterricht*. München: Goethe-Institut.
- Dausendschön-Gay, Ulrich, Henrici, Gert, Köster, Lutz & Winks, Martin. (1986). "Kommunikative Notsituationen". Verfahren zu ihrer Bewältigung. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 34, 135-178.
- Dausendschön-Gay, Ulrich & Krafft, Ulrich. (1987). La structuration d'une conversation exolingue. Vortrag: Kolloquium "Acquisition des langues étrangères". Aix-en-Provence 30.11.-6.12.

- Day, Richard R. (Hrsg.). (1986). *Talking to learn: ...* CH
- Davies, Alan, Criper, Clive & Howatt, A.P.R. (Hrsg.). (1984). *Interlanguage*. Edinburgh: University Press.
- Dietrich, Rainer, Kaufmann, Thomas V. & Storch, Günther. (1979). Beobachtungen zum gesteuerten Fremdsprachenerwerb. *Linguistische Berichte*, 64, 56-81.
- van Dijk, Teun. (1983). Cognitive and conversational strategies in the expression of ethnic prejudice. *Text*, 3, 375-404.
- Dittmann, Jürgen. (Hrsg.). (1979). *Arbeiten zur Konversationsanalyse*. Tübingen: Niemeyer.
- Dittmar, Norbert. (1979). Fremdsprachenerwerb im sozialen Kontext: Das Erlernen von Modalverben. Eine lexikalisch-semantische Analyse. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 33, 84-103.
- Dittmar, Norbert. (1982). 'Ich fertig arbeite, nicht mehr spreche Deutsch'. Semantische Eigenschaften pidginisierter Lernervarietäten des Deutschen. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 45, 9-34.
- Dittmar, Norbert, Gutfleisch, Ingeborg & Rieck, Bert-Olaf unter Mitarbeit von Bialystok, Ellen, Chaudron, Craig & Fröhlich, Maria. (1979/80). Interimssprachen und Fehleranalyse. Teilkommentierte Bibliographie zur Zweitsprachenerwerbsforschung 1967-1978. Teil 1. *Linguistische Berichte*, 64, 105-142. Teil 2. *Linguistische Berichte*, 65, 51-81.
- Dulay, Heidi C. & Burt, Marina K. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 245-258.
- Edmondson, Willis J. (1981). *Spoken discourse: a model for analysis*. London: Longman.
- Edmondson, Willis J. (1983). Kann der Lehrer Fehler erzeugen? Überlegungen zum Korrekturverhalten im Fremdsprachenunterricht. In Manfred v. Heid (Hrsg.), *Kommunikation im Klassenzimmer und Fremdsprachenlernen. Protokoll eines Werkstattgesprächs des Goethe House* (S. 106-118). New York, München.
- Edmondson, Willis J. (1989a). Rezension von Allwright 1988, Chaudron 1988a, van Lier 1988. *SYSTEM*, 2, 270-276.
- Edmondson, Willis J. (1989b). Discourse production, routines and language learning. In Kettmann, Bierbaumer, Fill & Karpf (1987), 287-302.
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane. (1981). *Let's talk and talk about it*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen. (1976). Sprache im Unterricht. Linguistische Verfahren und schulische Wirklichkeit. *Studium Linguistik*, 1, 78-105.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen. (Hrsg.). (1983). *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen: Narr.
- Ellis, Rod. (1982). The origins of interlanguage. *Applied Linguistics*, 3, 207-223.
- Ellis, Rod. (1984). *Classroom second language development*. ... CH
- Ellis, Rod. (1985). *Understanding second language acquisition*. ... CH
- Ellis, Rod. (1988). The role of practice in classroom language learning. In Gabriele Kasper (Hrsg.). *AILA Review*, 5, 20-39.
- Ellis, Rod. (1989a). Special issue: classroom language learning. Introduction. *SYSTEM*, 2, 165-167.
- Ellis, Rod. (1989b). Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 305-328.
- Ellis, Rod. (1989c). Classroom learning styles and their effect on second language acquisition: a study of two learners. *SYSTEM*, 2, 249-262.
- Enright, D. Scott. (1984). The organization of interaction ... CH
- Ericsson, K. Anders & Simon, Herbert A. (1984). *Protocol analysis. Verbal reports as data*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Eppeneder, Ralf. (Hrsg.). (1985). *Lernersprache. Thesen zum Erwerb einer Fremdsprache*. München: Goethe-Institut.
- Eppeneder, Ralf. (Hrsg.). (1986). *Routinen im Fremdsprachenerwerb*. München: Goethe-Institut.
- Færch, Claus & Kasper, Gabriele. (Hrsg.). (1983). *Strategies ...* CH
- Færch, Claus & Kasper, Gabriele. (Hrsg.). (1985). *Foreign language ...* CH
- Færch, Claus & Kasper, Gabriele. (Hrsg.). (1987). *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fanselow, John. (1977). Beyond Rashomon ... CH
- Fathman, Ann K. (1978). ESL and EFL learning: similar or dissimilar? In Charles H. Blatchford & Jaquelyn Schachter (Hrsg.), *On TESOL '78: EFL Policies, programs and practices* (S. 213-223). Washington: TESOL.
- Felix, Sascha. (1978). *Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitsprachenerwerb*. München: Fink.
- Felix, Sascha. (1981). The effect of formal instruction on second language acquisition. *Language Learning*, 31, 87-112.
- Ferguson, Charles A. (1975). Towards a characterization of English foreigner talk. *Anthropological Linguistics*, 17, 1-14.
- Fiehler, Reinhard. (1985). Einwüfe. In Wolfgang Sucharowski (Hrsg.), *Gesprächsforschung im Vergleich. Analysen zur Bonner Runde nach der Hessenwahl 1982* (S. 77-106). Tübingen: Niemeyer.
- Flanders, Ned A. (1970). *Analyzing teaching behavior ...* CH
- Freudenstein, Reinhold & Pürschel, Heiner. (1978). Die fremdsprachliche Unterrichtsstunde. Ein Vorschlag zu ihrer Analyse. *PRAXIS*, 3, 227-235.
- Gaies, Stephen J. (1977). The nature of linguistic input ... CH
- Gaies, Stephen J. (1983). The investigation of language ... CH
- Galton, Maurice J. (Hrsg.). (1978). *British mirrors: a collection of classroom observation systems*. School of Education. University of Leicester.
- Garfinkel, Harold. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Gaskill, William H. (1980). Correction in native speaker - non-native speaker conversation. In Larsen-Freeman (1980), 125-137.
- Gass, Susan & Madden, Carolyn G. (Hrsg.). (1985). *Input ...* CH

- Gass, Susan & Selinker, Larry. (Hrsg.). (1983). *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Genesee, Fred. (1985). Second language learning ... CH
- Genesee, Fred. (1987). *Learning through two languages: studies of immersion and bilingual education*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Giacomi, Alain & Véronique, Daniel. (Hrsg.). (1986). *Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives et recherches*. Aix-en-Provence: Services des Publications de l'Université de Provence.
- Giacomi, Alain & Vion, Robert. (1986). Metadiscursive processes in the acquisition of a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 355-368.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1967). *The discovery of grounded theory*. (11th print. 1979). New York: Aldine.
- Goffmann, Erving. (1971). *Relations in public: Microstudies of the public order*. London: Lane The Penguin Press.
- Götz, Dieter. (1977). Analyse einer in der Fremdsprache (Englisch) durchgeführten Konversation. In Hans Hunfeld (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik* (S. 71-81). Kronberg: Scriptor.
- Graf, Peter. (1984). *Frühe Zweisprachigkeit und schulisches Lernen: empirische Grundlagen zur Erziehung von Kindern ethnischer Minderheiten*. Habilitationsschrift. Universität München.
- Grandcolas, Bernadette. (1982). Interaction et correction. *Revue de Phonétique Appliquée*, 61, 305-319.
- Grandcolas, Bernadette. (1984). Voulez-vous converser avec moi? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 55, 68-75.
- Grandcolas, Bernadette & Soulé-Susbielles, Nicole. (1986). The analysis of the foreign language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 293-308.
- Gremmo, Marie José, Holec, Henri & Riley, Philip. (1978). Taking the initiative: Some pedagogical applications of discourse analysis. *Mélanges Pédagogiques CRAPEL*, 53-68.
- Grotjahn, Rüdiger. (1989). Empirische Forschungsmethoden: Überblick. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 383-387). Tübingen: Francke.
- Gülich, Elisabeth. (1985). Konversationsanalyse und Textlinguistik. Koreferat zum Beitrag von W. Kallmeyer. In Elisabeth Gülich & Thomas Kotschi (Hrsg.), *Grammatik, Konversation, Interaktion* (S. 123-140). Tübingen: Niemeyer.
- Gumperz, John J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. & Hymes, Dell H. (Hrsg.). (1972). *Directions ...* CH
- Haase, Marlis Herta. (1979). *Phonetische Untersuchungen zur Sprache des Lehrers*. Diss. Universität Kiel.
- Hahn, Angelika. (1982). *Fremdsprachenunterricht und Spracherwerb. Linguistische Untersuchungen zum gesteuerten Spracherwerb*. Diss. Universität Passau.
- Hakuta, Kenji. (1975). *Becoming bilingual at age five: the story of Uquisu*. Unpublished thesis. Harvard College.
- Hamayan, Else V. & Tucker, G. Richard. (1980). Language input ... CH
- Hatch, Evelyn M. (1974). Second language learning ... CH
- Hatch, Evelyn M. (1978a). Discourse analysis and second language acquisition. In William C. Ritchie (Hrsg.), *Second language acquisition research. Issues and implications* (S. 401-435). New York: Academic Press.
- Hatch, Evelyn M. (1978b). Apply with caution. *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 123-143.
- Hatch, Evelyn M. (1983). Simplified input and second language acquisition. In Roger Andersen (Hrsg.), *Pidginization and creolization as language acquisition* (S. 64-86). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hatch, Evelyn M. & Wagner-Gough, Judy. (1975). Explaining sequence and variation in second language acquisition. In H. Douglas Brown (Hrsg.), *Papers in second language acquisition. Proceedings of the 6th Annual Conference of Applied Linguistics* (S. 39-58). Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press.
- Hawkins, Bruce Wayne. (1985). Is an 'appropriate response' always so appropriate? In Gass & Madden (1985), 162-180.
- Henrici, Gert. (1982). Selbst sind die Lernenden - Beispiel: Bedeutungserwerb im Fremdsprachenunterricht. *Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung*, 2, 140-169.
- Henrici, Gert. (1986). Gegen Ausschließlichkeitsansprüche in der Erforschung des Erwerbs von Fremdsprachen. In Karl-Richard Bausch & Frank G. Königs (Hrsg.), *Sprachlehrforschung in der Diskussion. Methodologische Überlegungen zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 37-49). Tübingen: Narr.
- Henrici, Gert. (1988). Zur Relevanz zweitsprachenerwerblicher Forschungen für Entscheidungen im Fremdsprachenunterricht. Beispiel: Die Input-Hypothese. *Info DaF*, 1, 25-39.
- Henrici, Gert. (1989a). Fremdspracherwerb und Diskursanalyse. Forschungsüberblick und eigene Position. In Kettemann, Bierbaumer, Fill & Karpf (1989), 209-235.
- Henrici, Gert. (1989b). Rezension von Kramsch 1981, Kramsch 1984, Riley 1985, Kasper 1986c. *SYSTEM*, 2, 276-283.
- Henrici, Gert & Herlemann, Brigitte. (1986). *Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut.
- Henrici, Gert & Herlemann, Brigitte. (1987). Erklärungen in Korrektursequenzen. In Hartmut Melenk, Jean Firges, Günther Nold, Reinhard Strauch & Dieter Zeh (Hrsg.), *Kongressdokumentation der 11. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker - Ludwigsburg 1985* (S. 611-620). Tübingen: Narr.
- Henrici, Gert & Köster, Lutz. (1987). Verfahren der Erklärung von lexikalischen Bedeutungen im Fremdsprachenunterricht. Zielsetzungen, Untersuchungsmethoden und erste Ergebnisse aus einem empirischen Projekt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 16, 25-61.
- Henzl, Vera. (1979). Foreigner talk in the classroom ... CH
- Herrlitz, Wolfgang. (1985). Interaktion im Unterricht. In Bolte & Herrlitz (1985), 11-20.
- Heuer, Helmut & Parry, Peter. (1971). *Hands up! Classroom phrases in English and German*. Dortmund: Crüwell.

- Hinnenkamp, Volker. (1982). 'Foreigner talk' und 'Tarzanisch': eine vergleichende Studie über die Sprechweise gegenüber Ausländern am Beispiel des Deutschen und Türkischen. Hamburg: Buske.
- House, Juliane. (1983). Learning to talk: talking to learn: Eine Untersuchung des Lernerverhaltens in zwei verschiedenen Diskurstypen. In *Kommunikation im Klassenzimmer und Fremdsprachenlernen. Werkstattgespräch Goethe-House New York 1982* (S. 158-178). München: Goethe-Institut.
- House, Juliane. (1989a). "Oh excuse me please...": Apologizing in a foreign language. In Kettemann, Bierbaumer, Fill & Karpf (1989), 303-327.
- House, Juliane. (1989b). Interaktion. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 405-409). Tübingen; Francke.
- House, Juliane & Blum-Kulka, Shoshana. (Hrsg.). (1986). *Interlingual and intercultural communication*. Tübingen: Narr.
- Huber, Günter L. & Mandl, Heinz. (1982). *Verbale Daten*. Basel/Weinheim: Beltz.
- Hüllen, Werner. (1986). Beschreiben, Erklären, Bewerten - über den Umgang mit empirischen Daten in der Unterrichtsforschung. In Karl-Marx-Universität Leipzig (Hrsg.), *Linguodidaktik und Theorie des Fremdspracherwerbs* (S. 79-93). Wissenschaftliche Beiträge der Karl-Marx-Universität Leipzig. Reihe Sprachwissenschaft.
- Hüllen, Werner & Lörcher, Wolfgang. (1979). Lehrbuch, Lerner und Unterrichtsdiskurs. Untersuchungen zur Struktur der Lernersprache im Englischunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 4, 313-326.
- Hüllen, Werner & Lörcher, Wolfgang. (1989). On describing and analyzing foreign language classroom discourse. In Wieslaw Olesky (Hrsg.) *Contrastive pragmatics* (S. 169-188). Amsterdam: John Benjamins.
- Hyltenstam, Kenneth. (1983). Teacher talk in Swedish ... CH
- Hymes, Dell H. (1977). Qualitative/quantitative research ... CH
- Kallmeyer, Werner. (1987). Bemerkungen zum Verhältnis von Sprache und Interaktion am Beispiel von Ja Aber. In Goethe-Institut York (Hrsg.), *Sprache und Gesellschaft in deutschsprachigen Ländern* (S. 53-74). München: Goethe-Institut.
- Kallmeyer, Werner & Schütze, Fritz. (1976). Konversationsanalyse. *Studium Linguistik*, 1, 1-28.
- Kasper, Gabriele. (1979). Communication strategies: modality reduction. *Interlanguage Studies Bulletin*, 4, 266-283.
- Kasper, Gabriele. (1982). Kommunikationsstrategien in der interimssprachlichen Produktion. *Die neueren Sprachen*, 6, 578-600.
- Kasper, Gabriele. (1986a). Repair in foreign language teaching. In Kasper (1986c), 23-41.
- Kasper, Gabriele. (1986b). Interactive procedures in interlanguage discourse. In Ralf Eppeneder (Hrsg.). *Routinen im Fremdspracherwerb* (S. 81-135). München: Goethe-Institut.
- Kasper, Gabriele. (Hrsg.). (1986c). *Learning, teaching and ...* CH
- Kasper, Gabriele. (Hrsg.). (1988). Classroom research. Editor's note. *AILA Review*, 5, 5-9.
- Kettemann, Bernhard, Bierbaumer, Peter, Fill, Alwin & Karpf, Annemarie (Hrsg.). (1989), *Englisch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Kielhöfer, Bernd. (1975). *Fehlerlinguistik des Fremdspracherwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern*. Kronberg: Scriptor.
- Klein, Wolfgang. (1984). *Zweitspracherwerb: Eine Einführung*. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Klein, Wolfgang & Dittmar, Norbert. (1979). *Developing grammars. The acquisition of German by foreign workers*. Berlin: Springer.
- Kleppin, Karin & Königs, Frank G. (1989). Der Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht. Prolegomena zu einer umfassenden Theorie der Fehlerbehandlung. In Frank G. Königs & Alexander Szulc (Hrsg.), *Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht* (S. 87-105). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Knapp, Karlfried. (1984). Zum empirischen Vorgehen bei der Untersuchung von Lernstrategien. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Empirie und Fremdsprachenunterricht* (S. 77-82). Tübingen: Narr.
- Knapp, Karlfried. (1989). Zweitspracherwerbsforschung und Progression im Fremdsprachenunterricht. In Kettemann, Bierbaumer, Fill & Karpf (1989), 27-68.
- Knapp-Potthoff, Annelie & Knapp, Karlfried. (1982). *Fremdsprachenlernen und -lehren*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Königs, Frank G. (1985). Normen im gesteuerten Fremdspracherwerb: Möglichkeiten der Analyse. In Jürgen Donnerstag & Annelie Knapp-Potthoff (Hrsg.). *Kongreßdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker* (S. 237-248). Tübingen: Narr.
- Königs, Frank G. (1988). Auf der Suche nach dem richtigen Wort. Analysen zum lexikalischen Suchverhalten beim Schreiben in der Fremdsprache und beim Hinübersetzen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 17, 99-117.
- Kramsch, Claire. (1980). Interaktionsstrategien im kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterricht. *Zielsprache Deutsch*, 4, 12-16.
- Kramsch, Claire. (1981). *Discourse analysis and second language teaching*. Washington: Centre for Applied Linguistics.
- Kramsch, Claire. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier-Crédif.
- Kramsch, Claire. (1985). Classroom interaction ... CH
- Kramsch, Claire & Crocker, E. (1985). *Reden, Mitreden, Dazwischenreden*. Boston.
- Krashen, Stephen D. (1982). *Principles and practice ...* CH
- Krashen, Stephen D. (1985). *The input hypothesis*. Oxford: Pergamon Press.
- Krings, Hans Peter. (1986). *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen: Narr.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1973a). *Analyse und Training fremdsprachlichen Lehrverhaltens*. Weinheim: Beltz.

- Krumm, Hans-Jürgen. (1973b). Interaction analysis and microteaching for the training of modern language teachers. *International Review of Applied Linguistics*, 2, 163-170.
- Kuhs, Katharina. (1987). Fehleranalyse am Schülertext. Gesteuerter Zweitsprachenerwerb; Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. In Apeltauer (1987), 172-207.
- Larsen-Freeman, Diane. (1976). ESL teacher speech as input to the learner. *Workpapers in Teaching English as a Second Language*, 10, 45-49.
- Larsen-Freeman, Diane. (1977). A rationale for discourse analysis in second language acquisition research. In Brown, Yorio & Crymes (1977), 172-177.
- Larsen-Freeman, Diane. (Hrsg.). (1980). *Discourse analysis* ... CH
- Larsen-Freeman, Diane. (1985). State of the art on input in second language acquisition. In Gass & Madden (1985), 433-444.
- Lauerbach, Gerda. (1980). Zur Relevanz der Konversationsanalyse für einen kommunikativen Englischunterricht. *Englisch-amerikanische Studien*, 3, 366-378.
- Lauerbach, Gerda. (1982). *Face-work in Reparaturen - ein Charakteristikum von Lerner/Native-Speaker-Diskursen*. Trier: Universität.
- Lauerbach, Gerda. (1984). Empirie und angewandte Linguistik. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). *Empirie und Fremdsprachenunterricht* (S. 91-98). Tübingen: Narr.
- Lauerbach, Gerda & Schauen, Till (1989). Kommunikation im Englischunterricht der Schule - Alltagsweltliche Bedingungen, institutionelle Adaptionen, Analyse einer Unterrichtssequenz. In Kettemann, Bierbaumer, Fill & Karpf (1989), 237-285.
- van Lier, Leo. (1982). *Analyzing interaction in second-language classrooms*. (Ph.D. Dissertation). University of Lancaster, Lancaster, England.
- van Lier, Leo. (1984). Discourse analysis and classroom research: ... CH
- van Lier, Leo. (1988). *The classroom and the language learner* ... CH
- Lightbown, Patsy A. (1980). The acquisition and use of questions by French L2 learners. In Sascha Felix (Hrsg.), *Second language development. Trends and issues* (S. 151-175). Tübingen: Narr.
- Lightbown, Patsy A. (1983). Exploring relationships ... CH
- Lightbown, Patsy A. (1985a). Great expectations: Second language acquisition research and teaching. *Applied Linguistics*, 2, 173-189.
- Lightbown, Patsy A. (1985b). Can acquisition be altered by instruction? In Kenneth Hyldenstam & Manfred Pienemann (Hrsg.), *Modelling and assessing second language acquisition* (S. 101-112). Clevedon: Multilingual Matters.
- Littlewood, William T. (1984). *Foreign and second language learning*. Cambridge: University Press.
- Long, Michael H. (1977). Teacher feedback on learner errors: mapping cognitions. In Brown, Yorio & H. Crymes (1977), 278-293.
- Long, Michael H. (1980a). Inside the 'black box': ... CH
- Long, Michael H. (1980b). *Input, interaction and* ... CH
- Long, Michael H. (1981). *Input, interaction and* ... CH
- Long, Michael H. (1982). Adaption an den Lerner. Die Aushandlung verstehbarer Eingabe in Gesprächen zwischen muttersprachlichen Sprechern und Lernern. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 45, 100-119.
- Long, Michael H. (1983a). Native speaker/non-native speaker ... CH
- Long, Michael H. (1983b). Does second language instruction ... CH
- Long, Michael H. (1988a). Instructed interlanguage development ... CH
- Long, Michael H. & Sato, Charlene. (1983). Classroom foreigner ... CH
- Lörscher, Wolfgang. (1982). Konversationsanalyse und Fremdsprachenunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen*, 4, 211-218.
- Lörscher, Wolfgang. (1983). *Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs*. Tübingen: Narr.
- Lörscher, Wolfgang. (1986). Conversational structures in the foreign language classroom. In Kasper (1986c), 11-22.
- Lörscher, Wolfgang & Schulze, Reiner. (Hrsg.). (1987). *Perspectives on language in performance. Studies in linguistics, literary criticism and foreign language teaching and learning*. Tübingen: Narr.
- Lüdi, Georges & Puy, Bernard. (1985). *Etre bilingue*. Bern: Peter Lang.
- Malcolm, Ian. (1986). *Classroom interaction analysis* ... CH
- Mannon, Tracy M. (1986). *Teacher talk: a comparison* ... CH
- Mchoul, Alexander. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 2, 183-213.
- McLaughlin, Barry. (1987). *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- Mehan, Hugh. (1977). Ethnography. In R.C. Troike (Hrsg.), *Bilingual education: Current perspectives. Vol. I: Social science* (S. 73-89). Washington: Centre for Applied Linguistics.
- Mehan, Hugh. (1978). Structuring school structure. *Harvard Educational Review*, 48, 32-64.
- Meisel, Johannes M. (1977). Linguistic simplification: A study of immigrant workers' speech and foreigner talk. In S. Pit Corder & Eddy Roulet (Hrsg.), *The notions of simplification. Interlanguages and pidgins and their relations to second language pedagogy* (S. 88-113). Genève: Droz.
- Meisel, Johannes, Clahsen, Harald & Pienemann, Manfred. (1981). On determining developmental sequences ... CH
- Mitchell, Rosamond. (1985). Process research ... CH
- Mitchell, Rosamond. (1989). Second language learning: Investigating the classroom context. *SYSTEM*, 2, 195-210.
- Mitchell, Rosamond, Parkinson, Brian & Johnstone, Richard. (1987). *The foreign language classroom: an observational study. Stirling Educational Monographs. No. 9*. Department of Education, University of Stirling.
- Moskowitz, Gertrude. (1971). Interaction analysis ... CH
- Moskowitz, Gertrude. (1976). The classroom interaction ... CH
- Naiman, Neil, Fröhlich, Maria, Stern, Hans Heinrich & Todesco, Angie. (1978). *The good language learner* ... CH

- Nickel, Gerhard. (Hrsg.). (1972). *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Berlin: Verlag für Lehrmedien.
- Nisbett, Richard E. & Wilson, Timothy Decamp. (1977). Telling more than we know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84, 231-259.
- Nold, Günter. (1979). Beobachtungen zum Sprachverhalten des Lehrers im Englischunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen*, 32, 242-248.
- Nold, Günter. (1984). Diskurs und Fremdsprachenerwerbsprozeß. *Englisch-amerikanische Studien*, 3, 404-414.
- Noyau, Colette & Porquier, Rémy. (Hrsg.). (1984). *Communiquer dans la langue de l'autre*. Saint Denis, France: Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues, Presses Universitaires de Vincennes.
- Noyau, Colette & Véronique, Daniel. (1986). Survey article: SLA in France and in French-speaking Switzerland. *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 245-263.
- Nyström, Nancy J. (1983). Teacher - Student interaction . . . CH
- Ochsner, Robert. (1979). A poetics of second-language acquisition. *Language Learning*, 1, 53-80.
- Oxford, Rebecca L. (1989). Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. *SYSTEM*, 2, 235-247.
- Peck, Sabrina. (1978). Child-child discourse in second language acquisition. In Evelyn M. Hatch (Hrsg.), *Second language acquisition* (S. 383-401). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Phillipson, Robert, Kellerman, Eric, Smith, Sherwood, Swain, Merrill & Selinker, Larry. (Hrsg.). (1989). *Research in foreign language pedagogy: A commemorative volume for Claus Færch*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Pica, Teresa. (1987). Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, 1, 3-21.
- Pica, Teresa, Doughty, Cathy & Young, Richard. (1986). Making input comprehensible . . . CH
- Pica, Teresa & Long, Michael H. (1986). The classroom linguistic . . . CH
- Pienemann, Manfred. (1981). *Der Zweitsprachenerwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn: Bouvier.
- Pienemann, Manfred. (1984). Psychological constraints . . . CH
- Pienemann, Manfred. (1986). Is a language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Australian Working Papers in Language Development*, 1, 1-41.
- Pienemann, Manfred. (1988). Determining the influence of instruction on L2 speech processing. In Gabriele Kasper (Hrsg.) *AILA Review*, 5, 40-72.
- Pienemann, Manfred & Johnston, M. (1986). An acquisition-based procedure for second language assessment. *Australian Review of Applied Linguistics*, 1, 92-122.
- Postic, Marcel. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Poullisse, Nanda, Bongaerts, Theo & Kellermann, Eric. (1987). The use of retrospective verbal reports in the analysis of compensatory strategies. In Færch & Kasper (1987), 213-229.
- Puy, Bernard. (Hrsg.). (1984). *Acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Presses Universitaires de Vincennes.
- Quasthoff, Uta & Hartmann, Dietrich. (1982). Bedeutungserklärungen als empirischer Zugang zu Wortbedeutungen. Zur Entscheidbarkeit zwischen holistischen und komponentiellen Bedeutungskonzeptionen. *Deutsche Sprache*, 2, 97-118.
- Raabe, Horst. (1985). Lernen durch Kommunikation: zum Fall der Schülerfrage. In Bolte & Herrltz (1985), 200-219.
- Raabe, Horst. (1988). The analysis of learner's questions and question-guided grammar instruction. In Gabriele Kasper (Hrsg.) *AILA Review*, 5, 89-98.
- Raabe, Horst. (1989). Fragen im Fremdsprachenunterricht und Lernstrategien. In Frank G. Königs & Alexander Szulc (Hrsg.) *Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht* (S. 193-214). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Ramirez, Arnulfo & Stromquist, Nelly P. (1979). ESL methodology . . . CH
- Rehbein, Jochen. (1982). Worterklärungen türkischer Kinder. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 22, 122-157.
- Rey-Debove, Josette. (1978). *Le métalangage*. Paris: Le Robert.
- Richards, Jack C. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. *Englisch Language Teaching*, 25, 204-219.
- Richards, Jack C. (Hrsg.). (1974). *Error Analysis: Perspectives on second language acquisition*. London: Longman.
- Riley, Philip. (Hrsg.). (1985). *Discourse and learning*. London/New York: Longman.
- Rost, Martina. (1989). *Sprechstrategien in "freien Konversationen"*. Tübingen: Narr.
- Roulet, Eddy. (1980). *Langue maternelle et langue seconde, vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier.
- Sacks, Harvey. (1972). An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. In David Sudnow (Hrsg.), *Studies in social interaction* (S. 31-74). New York: Free Press & London: Collier-Macmillan.
- Sato, Charlene. (1981). Ethnic styles in classroom discourse . . . CH
- Saville-Troike, Muriel. (1982). *The ethnography of communication - an introduction*. Baltimore, MD: Park Press.
- Saville-Troike, Muriel. (1987). Bilingual discourse: The negotiation of meaning without a common code. *Linguistics*, 1, 81-106.
- Scarcella, Robin. (1983). Discourse accent in second language performance. In Gass & Selinker (1983), 306-326.
- Scarcella, Robin & Perkins, Leroy. (1987). Review Article. Shifting Gears: Krashen's Input Hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 347-354.
- Scherer, George August Christian & Wertheimer, Michael. (1964). *A psycholinguistic experiment in foreign language teaching . . . CH*
- Scherfer, Peter. (1982). Zur Erforschung von Sprachlehr- und -lernprozessen auf Gegenseitigkeit. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 45, 72-99.
- Schiefer, Bruno & Schmitz, Dagmar. (1976). Möglichkeiten der Pragmalinguistik in den ersten zwei Jahren Englischunterricht. *PRAXIS*, 4, 355-365.

- Schwartz, Joan. (1980). The negotiation of meaning ... CH
- Seliger, Herbert W. (1977). Does practice make perfect? ... CH
- Seliger, Herbert W. (1983). The language learner as linguist: of metaphors and realities. *Applied Linguistics*, 4, 179-191.
- Seliger, Herbert W. & Long, Michael. (Hrsg.). (1983). *Classroom oriented research* ... CH
- Sinclair, John M. & Brazil, David. (1982). *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, John M. & Coulthard, Malcolm. (1975). *Towards an analysis* ... CH
- Smith, Philip D. (1970). *A comparison of the cognitive and* ... CH
- Snow, Catherine & Hoefnagel-Höhle, Marian. (1982). School-aged ... CH
- Solmecke, Gert. (1984). Lehrer-Schüler-Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Vorschläge zu ihrer Änderung. *Englisch*, 1, 14-19.
- Soulé-Susbielles, Nicole (1984). La question, outil pédagogique dépassé? *Le Français dans le Monde*, 183, 26-34.
- Stern, Hans Heinrich. (1983). *Fundamental concepts* ... CH
- Streeck, Jürgen. (1983). Konversationsanalyse. Ein Reparaturversuch. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 1, 72-104.
- Stubbs, Michael. (1983). *Discourse analysis*: ... CH
- Stubbs, Michael & Delamont, Sara. (Hrsg.). (1976). *Explorations* ... CH
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon. (1982). *Evaluating bilingual* ... CH
- Tarone, Elaine. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30, 417-431.
- Tarone, Elaine. (1983). Some thoughts on the notion of 'communication strategy'. In Færch & Kasper (1983), 61-74.
- Tarone, Elaine. (1985). Variability in interlanguage use: A study of style shifting in morphology and syntax. *Language Learning*, 35, 373-403.
- Tarone, Elaine, Swain, Merrill & Fathman, Ann. (1976). Some limitations to the classroom applications of current second language acquisition research. *TESOL Quarterly*, 10, 19-32.
- Trueba, Henry T. (1979). Bilingual education models: ... CH
- Trueba, Henry T., Guthrie, Grace P. & Au, Kathryn H.P. (Hrsg.). (1981). *Culture and the bilingual classroom* ... CH
- Turner, D. (1979). The effect of instruction on second language learning and second language acquisition. In Roger Andersen (Hrsg.), *The acquisition and use of Spanish as first and second language* (S. 78-91). Washington.
- Ullmann, Rebecca & Geva, E. (1984). Approaches to observation ... CH
- Varonis, Evangeline & Gass, Susan. (1985). Non-native/non-native ... CH
- Vogel, Thomas & Bahns, Jens. (1989). Introducing the English progressive in the classroom: insights from second language acquisition research. *SYSTEM*, 2, 183-193.
- Vollmer, Helmut. (1984). Probleme der empirischen Erhebung quasi-natürlicher Sprachdaten. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Empirie und Fremdsprachenunterricht* (S. 147-155). Tübingen: Narr.

- Voss, Bernd. (1984). Classroom language. A neglected area in foreign language teaching and testing. In T. Culhane, Christine Klein-Braley & Douglas K. Stevenson (Hrsg.), *Practice and problems in language testing* (S. 177-193). Colchester: University of Essex, Occasional Papers 29.
- Voss, Bernd. (Hrsg.). (1986). *Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag.
- Wagner, Angelika C., Maier, Susanne, Uttendorfer-Marek, Ingrid & Weidle, Renate. (1981). *Unterrichtspsychogramme*. Hamburg: Rowohlt.
- Wagner, Johannes. (1983). *Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht. Untersuchungen zu einer spracherwerbtheoretischen Fundierung vor allem des schulischen Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Wagner-Gough, Judy & Hatch, Evelyn M. (1975). The importance of input data in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 297-308.
- Weinert, R. (1987). Processes in classroom second language development: The acquisition of negation in German. In Rod Ellis (Hrsg.), *Second language acquisition in context* (S. 83-99). London: Prentice Hall.
- Wenden, A. & Rubin, J. (Hrsg.). (1987). *Learner strategies in language teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Wienold, Götz & Achtenhagen, Frank et al. (1985). *Lehrerverhalten und Lernmaterial in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen am Beispiel des Englischanfangsunterrichts* (3 Bde). Göttingen: Seminar für Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen.
- White, Lydia. (1987). Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second-language competence. *Applied Linguistics*, 8, 95-110.
- Wildner-Basset, Mary. (1984). *Improving pragmatic aspects of learner's interlanguage*. Tübingen: Narr.
- Wode, Henning. (1978). L1-Erwerb, L2-Erwerb und Fremdsprachenunterricht. *Die neueren Sprachen*, 77, 452-465.
- Wode, Henning. (1983). *Papers on language acquisition, language learning and language teaching*. Heidelberg: Groos.
- Wode, Henning. (1985a). Zweitspracherwerbsforschung im Rückblick. In Eppeneder (1985), 7-66.
- Wode, Henning. (1985b). Die Revolution frißt ihre Eltern. Eine Erwiderung auf Bausch/Königs "'Lernt' oder 'erwirbt' man Fremdsprachen im Unterricht? Zum Verhältnis von Sprachlehrforschung und Zweitspracherwerbsforschung". *Die neueren Sprachen*, 2, 206-218.
- Wode, Henning. (1988). *Einführung in die Psycholinguistik*. Ismaning: Hueber.
- Wong Fillmore, Lily. (1985). Second language learning in children: a proposed model. In R. Eshsch & J. Provinzano (Hrsg.), *Issues in English language development*. Rosslyn, Virginia.
- Wragg, E.C. (1970). Interaction analysis ... CH
- Wunderlich, Dieter. (1976). *Studien zur Sprechaktheorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Zehnder, E. (1981). *Lernziel Kommunikationsfähigkeit?* Tübingen: Narr.
- Zimmermann, Günter. (1990). *Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung*. Ismaning: Hueber.

Interkulturelle Kommunikation

Karlfried Knapp
Universität Düsseldorf

Annelie Knapp-Potthoff
Aachen

The article outlines the practical relevance of the study of intercultural communication, its multi-faceted nature and its multi-disciplinary roots. Intercultural communication is defined as a particular type of interpersonal communication, and dimensions of cultural differences in interpersonal communication are described. The article characterises the two major approaches (contrastive and interactional) in analysing intercultural communication and, furthermore, discusses the improvement of intercultural communication skills as an educational objective as well as methods for teaching.

1. Zur Relevanz des Gegenstandsbereichs

Unsere Welt ist kleiner geworden. Wir leben nach dem berühmten Ausspruch von Marshal McLuhan in einem "global village". Dies nicht allein, weil uns durch die Medien Informationen von fast überall in der Welt zugänglich sind. Dank immer durchlässigerer Grenzen und durch die modernen Verkehrsmittel können wir auch selbst an Ereignissen in anderen Ländern teilnehmen und uns mit den dort wohnenden Menschen verständigen, wie ja auch bei uns Ausländer – Reisende und Immigranten – leben, von denen und über die wir etwas lernen können, wie sie von und über uns. Die augenfällige Internationalisierung unseres Lebens hat allerdings bestimmte Kommunikationsprobleme in den Vordergrund treten lassen, die sich nicht auf solche elementarer Sprachkenntnisse reduzieren lassen.

Im internationalen Kontakt bekommen wir es mit menschlichen Verhaltensweisen und geistigen, sozialen und materialen Schöpfungen zu tun, die von Weltbildern, Glaubenssätzen, Wertvorstellungen, Normen und Konventionen, von Interessen und Formen des Denkens, Handelns und Kommunizierens abhängen, welche geprägt sind von einer anderen, uns fremden Kultur. Die Begegnung mit anderen Denk- und Verhaltensmustern und das Kennenlernen von fremdkulturellen Schöpfungen können uns ohne Zweifel bereichern. Doch nicht selten kann der Kontakt mit kultureller

Fremdheit für uns auch problematisch werden, indem sie das, was für uns selbstverständlich ist, infrage stellt, indem sie uns ganz oder teilweise unverständlich bleibt oder indem sie zu Mißverständnissen, gar zu Konflikten im Umgang mit Angehörigen der anderen Kultur führt. Solche Auswirkungen kulturbedingter Andersartigkeit kennzeichnen die Problematik der interkulturellen Kommunikation (im folgenden: IKK).

Es ist klar, daß sich diese Problematik nicht nur im Kontakt zwischen verschiedenen Nationen stellt, sondern immer da, wo Mitglieder unterschiedlicher Kulturen miteinander interagieren, z.B. Immigranten oder Gastarbeiter mit den Einheimischen des Aufnahmelandes oder Angehörige verschiedener ethnischer Gruppen in den künstlichen Staatsgebilden des nachkolonialen Afrika. Und naturgemäß verschärft sich diese Problematik in dem Maße, in dem die am Kontakt Beteiligten ihre jeweilige kulturelle Andersartigkeit betonen.

Daß Sprache und Kultur zusammenhängen, ist trivial. Dennoch stellt sich die Problematik der IKK teilweise auch sprachunabhängig, zumindest jedoch sprachübergreifend. Denn die zunehmende Vielfalt internationaler Kontakte bringt es mit sich, daß wir nicht mehr alle die Sprachen lernen können, die unsere fremden Kommunikationspartner als Muttersprache sprechen. Der Gebrauch von *linguae francae* – und in dieser Funktion vor allem des Englischen – weitet sich deshalb aus. Das gilt nicht nur für Kontakte mit Menschen aus vergleichsweise fernen und exotischen Ländern, sondern auch schon für Europa – allen wohlmeinenden sprachpolitischen Bestrebungen zur Förderung der sprachlichen Vielfalt in der EG zum Trotz. Gerade dies macht es notwendig, daß sich die Fremdsprachendidaktik mit der IKK als einem Gegenstand *sui generis* befaßt.

Der Vielgestaltigkeit kultureller Andersartigkeit entspricht die Vielfalt der Disziplinen, die Aspekte dieses Gegenstands behandeln und die deshalb für seine didaktische Aufarbeitung relevant werden können. Hier sind z.B. zu nennen:

- die Wissenschaften, die sich mit den generellen Voraussetzungen und Methoden des Verstehens und Fremdverstehens auseinandersetzen, also etwa Hermeneutik und Phänomenologie (z.B. Gadamer, 1975; Schütz, 1974) oder die Ethnomethodologie (z.B. ABS, 1973);
- die Ethnographie, Kultur- und Sozialanthropologie sowie andere Fächer der Sozialwissenschaften, die sich mit den konzeptuellen Systemen einer Kultur und ihren formalen Manifestationen in den Schöpfungen ihrer

- Mitglieder und in deren sozialen Verkehr beschäftigen (z.B. Geertz, 1973; Goffmann, 1974; Goodenough, 1957);
- die explizit vergleichende Sozialwissenschaft, die Weltbilder, Werte und Normen, aber auch soziale Konventionen und Institutionen verschiedener Kulturen einander gegenüberstellt (z.B. Münch, 1984) oder die Ausprägungen und Lösungen gesellschaftlicher Probleme in unterschiedlichen Ländern vergleicht (z.B. Bock, 1980);
 - die Individualpsychologie, die sich mit den psychischen Konsequenzen des interkulturellen Kontakts für das Individuum befaßt, u.a. mit den Phänomenen des Kulturschocks und der Adaptation an eine fremde Kultur (z.B. Furnham & Bochner, 1986; Kim, 1988);
 - die Sozialpsychologie, die prozessuale Aspekte der interpersonellen Kommunikation wie etwa die Mechanismen der Unsicherheitsreduktion (z.B. Berger & Bradac, 1982), und der Intergruppenkommunikation, wie die Prozesse der Attribution (z.B. Lalljee, 1987), der Stereotypenbildung (z.B. Hewstone & Giles, 1986) und der Markierung und Behauptung von soziokultureller Identität im Kontakt mit anderen (z.B. Taijfel, 1974), untersucht;
 - die Disziplinen, die man unter dem Etikett "kognitive Wissenschaft" zusammenfaßt und die kulturabhängige Formen und Modelle des Denkens und Wissens beschreiben (z.B. Cole & Scribner, 1974; Holland & Quinn, 1987);
 - nicht zuletzt die Sprachwissenschaft: Ihre ethnolinguistische Tradition hat schon seit Sapir und Boas Formen der verbalen und non-verbalen Kommunikation in ihrem soziokulturellen Kontext untersucht und ist dabei stets weit über systemlinguistische Fragestellungen hinausgegangen (z.B. Saville-Troike, 1982). Ihr kontrastiver Zweig war schon in seinen programmatischen Anfängen bei Lado (1957) nicht nur sprachsystem-, sondern auch kulturvergleichend angelegt.¹ Vor allem aber sind hier zu nennen neuere Arbeiten im Bereich der interaktionalen Soziolinguistik, die wesentlich durch John Gumperz initiiert wurden (z.B. Gumperz, 1982), die Konversationsanalysen real ablaufender interkultureller Interaktionen betreiben und damit die Dynamik von interkulturellen

¹ Wenngleich diese Orientierung erst wieder von den Arbeiten aufgegriffen wurde, die sich der kontrastiven Pragmatik zurechnen lassen (z.B. Blum-Kulka & Olshtain, 1985; Coulmas, 1981).

Kommunikationsvorgängen, ihren Erfolg und ihr Scheitern, überhaupt erst sichtbar machen.

Diese Liste von Disziplinen und damit von Fragestellungen, die eine Aufarbeitung des Gegenstandsbereichs IKK durch die Fremdsprachendidaktik zu berücksichtigen hätte, ist keinesfalls erschöpfend. Es ließen sich u.a. noch die Geschichts-, Politik- und Literaturwissenschaft als weitere Fächer nennen, die für den Kontakt zwischen Kulturen potentiell relevante Aspekte behandeln. Doch schon in der vorliegenden Beschränktheit macht die Liste deutlich, daß dieser Gegenstandsbereich eines interdisziplinären Zugriffs bedarf. Zugleich illustriert sie ein grundsätzliches Problem des Redens über IKK: Die Vielfalt ihrer Aspekte bringt es mit sich, daß mit diesem Begriff sehr oft recht Unterschiedliches bezeichnet wird.

2. Zur Definition von "interkulturelle Kommunikation"

Eine kurze begriffliche Klärung ist deshalb hier geboten.² In Anlehnung an die Arbeiten der kognitiven Kulturanthropologie wollen wir im folgenden "Kultur" verstehen als ein ideationales System (Keesing, 1974), als ein zwischen Gesellschaftsmitgliedern geteiltes Wissen an Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns (Goodenough, 1971), das sich im öffentlichen Vollzug von symbolischem Handeln manifestiert (Geertz, 1973). Diese Standards sind nicht homogen in der Gesellschaft verteilt, sondern variieren zum einen zwischen gesellschaftlichen Gruppen, nach Institutionen und Handlungszusammenhängen, zum anderen historisch z.B. durch die Auseinandersetzung zwischen den innergesellschaftlichen Gruppen. Kultur und Gesellschaft sind nicht deckungsgleich, aber aufeinander bezogen. Eine Kultur stellt ein Ensemble von in symbolischem Handeln manifestierten Wissensbeständen dar, die sich in den verschiedenen sozio-historischen Domänen und Entwicklungsphasen einer Gesellschaft unterscheiden oder

² Aus Raumgründen kann sie hier nur in einer extrem reduzierten Weise erfolgen. Insbesondere können wir nicht auf die Bibliotheken füllende Problematik des Kulturbegriffs eingehen oder auf begriffliche Differenzierungen zwischen "interkulturell", "interethnisch" oder "cross-cultural"; zu letzterem sei auf Knapp & Knapp-Potthoff (1987) verwiesen. Für eine differenziertere und den Gegenstandsbereich weiter fassende Darstellung verweisen wir auf Knapp (erscheint). Auch bei der Angabe von Literatur müssen wir uns hier extrem einschränken.

für diese Domänen spezifisch sind, die aber durch den Bezug auf die gleiche Gesellschaft einen mehr oder weniger gemeinsamen Kern an Weltbildern, Wertvorstellungen, Denkweisen, Normen und Konventionen aufweisen und die sich deshalb – vor allem aus der homogenisierenden Perspektive von außen – als solche einer *bestimmten* Kultur darstellen.

Unter "Kommunikation" wollen wir hier interpersonale Interaktion verstehen, vollzogen mithilfe der Elemente eines im weiten Sinne sprachlichen (d.h. hier: verbalen, paraverbalen und non-verbalen) Kodes, die zusammengefügt sind zu komplexeren Handlungsmustern.

"Interkulturelle Kommunikation" ist demnach die interpersonale Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen, die sich mit Blick auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände und sprachlichen Formen symbolischen Handelns unterscheiden. Solche Unterschiede bestehen schon zwischen Gruppen innerhalb einer durch Nation oder Staat definierten Gesellschaft. Insofern unterscheidet sich *interkulturelle* Kommunikation nicht prinzipiell von *intra*kultureller Kommunikation. Ein wesentliches Charakteristikum von IKK ist jedoch damit gegeben, daß sich einer der an ihr beteiligten Kommunikationspartner typischerweise einer zweiten oder fremden Sprache bedienen muß, die nicht eine Varietät seiner eigenen ist.

Damit ist zugleich auch die besondere Problematik der IKK angesprochen, die ja mit Blick auf den *Prozeß* des Kommunizierens nicht wesentlich anders erscheint als die *intra*kulturelle Kommunikation mit Fremden. Diese Problematik hängt mit dem indexikalischen Charakter der Sprache zusammen: Sprachliches Handeln weist wie alles symbolische Handeln immer über den konkreten verbalen und non-verbalen Austausch hinaus auf das in die Kommunikation eingebrachte Wissen, das die Kommunikationspartner einander als selbstverständlich und vorausgesetzt unterstellen. Dieses Wissen läßt sich auffassen als eine aus sozialer und damit kulturspezifischer Erfahrung geronnene schematische Normalitätserwartung dessen, was in einem gegebenen Handlungszusammenhang normal, vernünftig und plausibel ist. Es stellt die interpretative Folie für die Deutung des bisher Kommunizierten und die Orientierung für weiteres Handeln bereit. Diese Deutung und Orientierung ist nicht nur bezogen auf Aspekte der *referentiellen* Bedeutung, d.h. der Inhalts- und Handlungsschemata, die als Normalitätserwartung dem Kommunizierten zugrundegelegt werden, sondern zugleich immer

auch auf Aspekte der *interaktionalen* Bedeutung, d.h. der sozialen Beziehung zwischen den Gesprächspartnern. Wie eine stattfindende Interaktion referentiell und interaktional zu deuten ist, wird von den Handelnden jedoch nur selten explizit gemacht, sondern lediglich durch verbale und non-verbale Schlüsselreize indiziert und durch den fortlaufenden Handlungszusammenhang retrospektiv und prospektiv erschlossen.

Die Deutung von nicht-explizit Gesagtem ist ein wesentlicher Prozeß der Kommunikation mit Fremden. Um die in der Begegnung mit Fremden immer vorhandene Unsicherheit über weitere Handlungsmöglichkeiten und die eröffnete soziale Beziehung zu reduzieren und um die weitere Interaktion berechenbar zu machen, zieht ein Kommunikationspartner auf der Basis seiner Normalitätserwartungen Rückschlüsse aus dem Handeln und Verhalten des Anderen. Da aber die sprachlichen Mittel zur Indizierung der vorausgesetzten Handlungs- und Beziehungsschemata wie auch diese Schemata selbst interkulturell verschieden sein können, kann es schnell zu Nichtverstehen oder Mißverstehen kommen, kann die normalerweise unproblematische Kooperativität des kommunikativen Handelns problematisch werden. Und dieses Problematisch-Werden erhöht nicht nur die Unsicherheit im Umgang mit Fremden und die Wahrscheinlichkeit von Kulturschock-Erfahrungen. Gerade weil Kommunikation immer auch interaktional gedeutet wird, werden Belastungen und Fehlschläge der Verständigung schnell der Person, gar der Intention des Anderen zugeschrieben. Die Entstehung von Stereotypen und Vorurteilen hat hierin eine wesentliche Ursache.

Verglichen mit der Gesamtheit des Phänomenbereichs des interkulturellen Kontakts ist unsere Konzeptualisierung von IKK in zweifacher Weise eingeschränkt: Zum einen entspricht sie einer kommunikationswissenschaftlichen Orientierung, zum zweiten und darüberhinaus noch spezifischer: einer linguistischen. Das hat wissenschaftshistorische, konzeptuelle und praktische Gründe.

Wissenschaftshistorisch: Seit den 70er Jahren hat sich vor allem in den USA *Intercultural Communication* als ein eigenständiges Arbeitsfeld einer interdisziplinären Kommunikationswissenschaft etabliert, zu dem gerade die oben aufgelisteten Fächer beitragen und das dabei ist, einen eigenen disziplinären Status zu entwickeln. So liegen inzwischen Einführungsbücher (z.B. Condon & Yousef, 1975) und Handbücher (z.B. Asante et al., 1979) zur IKK vor, desgleichen existieren bereits erste, z.T. durchaus anspruchsvolle

disziplin konstituierende Theorieentwürfe (z.B. Gudykunst, 1983). Nicht zuletzt gibt es bereits Ansätze, die die Menge des in diesem Bereich erarbeiteten Wissens in Konzepte zur Weiterbildung (z.B. Landis & Brislin, 1983) oder zur schulischen Ausbildung im Zusammenhang mit Zweit- oder Fremdsprachenunterricht (z.B. Robinson, 1985; Seeley, 1985) umgesetzt haben.³

Im deutschen Sprachraum ist IKK vor allem im Zusammenhang mit der schulischen und spezieller: der sprachlichen Integration von Gastarbeiterkindern aufgegriffen worden. Insofern stehen hier linguistische Bearbeitungen dieses Problembereichs im Vordergrund, die sich zunächst an amerikanischen Arbeiten über Kommunikationsprobleme von Minoritäten in Stadt-Gesellschaften orientierten, vor allem an den *urban language problem studies* von Labov und Gumperz, und später z.T. eigene Ansätze entwickelten. Die Bandbreite dieser neueren linguistischen Arbeiten ist dokumentiert z.B. in den Sammelbänden von Auer & di Luzio (1984), Enninger & Brunt (1985), Knapp, Enninger & Knapp-Potthoff (1987) und Rehbein (1985).

Konzeptuell: Da eine Kultur sich als ein kollektiver Bestand von in symbolischem Handeln manifestiertem Wissen darstellt, da Sprache wiederum die hervorragendste Form symbolischen Handelns ausmacht und da sich *interkulturelle* von *intra*kultureller Kommunikation wesentlich nur durch die Beteiligung einer *fremden* Sprache unterscheidet, ist es naheliegend, linguistische Aspekte in den Vordergrund der Betrachtung von IKK zu stellen.

Praktisch: Gerade weil Kulturen nicht wirklich homogen und weil sie beständig im Wandel sind, muß die Erfahrung einer fremden Kultur letztlich immer "vor Ort", d.h. in der Interaktion mit Angehörigen der betreffenden Kultur gemacht werden. Das setzt die sprachlichen und psychologischen Fähigkeiten zur interpersonalen Kommunikation mit Fremden voraus.

3. Zur Beschreibung interkultureller Kommunikation

Kommunikation ist immer dem Risiko des Nichtverstehens, Mißverstehens und völligen Scheiterns ausgesetzt. In der IKK ist dieses Risiko besonders groß, weil unerkannte Kulturunterschiede zusätzliche Verstehens- und Verständigungsprobleme verursachen. Solche Probleme können entstehen

³ Auch frühe Ansätze, das Konzept der IKK für die Fremdsprachendidaktik fruchtbar zu machen, setzten an dieser kommunikationswissenschaftlichen, speziell an der kulturanthropologischen Orientierung an (vgl. Weber, 1976 und darin insbesondere Göhring, 1976).

aus Kulturunterschieden, die *vor* dem Vorgang der IKK existieren und als solche von den Kommunikationspartnern in die Interaktion eingebracht werden. Derartige Unterschiede zeigen sich bei einem Vergleich der kommunikativen Handlungsformen von Kulturen. Die Perspektive des Vergleichs wird von Arbeiten eingenommen, die in der Tradition der Kontrastiven Linguistik stehen. Doch über solche eingebrachten Unterschiede hinaus können sich aus der Dynamik des interkulturellen Interaktionsvorgangs auch Probleme eigener Qualität entwickeln. Diese Probleme sind Gegenstand neuerer interaktionistischer Ansätze, die real ablaufende interkulturelle Interaktion untersuchen.

3.1 Kontrastive Ansätze

Kulturspezifische Unterschiede im kommunikativen Handeln sind inzwischen durch kontrastive Arbeiten auf allen Ebenen der Beschreibung verbaler, paraverbaler und non-verbaler Kommunikation aufgewiesen worden. Die Arten dieser Unterschiede machen die Dimensionen interkultureller Verschiedenheit in der Kommunikation aus. Es ist jedoch praktisch unmöglich, alle Arten von Unterschieden darzustellen. Die nachfolgenden Beispiele sollen deshalb lediglich die Bandbreite der Dimensionen von interkultureller Verschiedenheit in der Kommunikation illustrieren.

1. Die Beschreibung kulturbedingter Unterschiede im Bereich des *Lexikons* hat in Linguistik und Anthropologie eine lange Tradition. Für IKK sind dabei allerdings kulturspezifische Referenten (z.B. "Pickert" ist eine aus Kartoffelmehl gebackene brot- oder pfannekuchenähnliche Speise, die im ostwestfälischen Teil Deutschlands als regionale Spezialität zubereitet wird) weniger interessant als solche Fälle, in denen entweder die für alle Menschen gleiche primäre Welterfahrung unterschiedlich strukturiert wird, wie in den bekannten Beispielen zur sprachlichen Segmentierung des Farbspektrums bei "primitiven" Völkern (Berlin & Kay, 1969), oder in denen auf eine vergleichbar erscheinende soziokulturelle Realität referierende Ausdrücke in kulturell unterschiedliche Handlungs-, Deutungs- und Bewertungsschemata eingebettet sind. Letzteren Sachverhalt kann die Tatsache illustrieren, daß schon Alltagsbegriffe in relativ verwandten Kulturen die Gefahr vorschneller semantischer Gleichsetzungen in sich bergen. So ist ein britischer "civil servant" nur sehr ungefähr äquivalent

zum deutschen "Beamter", denn in Ausbildungszeit, ausübbarer Tätigkeiten, Kündbarkeit, Streikrecht, Sozialversorgung, sozialem Prestige und anderen Aspekten unterscheiden sich die so bezeichneten Personen.

Sprechakte können sich interkulturell hinsichtlich der Vorkommensbedingungen und der bevorzugten Realisierungsformen unterscheiden. So wird z.B. im japanischen Kontext als Reaktion auf eine Gefälligkeit statt des Sprechakts "Sich-Bedanken" konventionellerweise der der Entschuldigung vollzogen (für die Mühe, die man der anderen Person gemacht hat, Loveday, 1982). Aufforderungen werden im Deutschen tendenziell direkter als im Englischen realisiert (Blum-Kulka & Olshtain, 1985).

Kulturbedingte Unterschiede gibt es entsprechend auch bei komplexen *Handlungssequenzen*. Das gilt schon für alltägliche Routinehandlungen. So zeigt z.B. Mackey (1968), daß im Deutschen im Handlungskontext des "Etwas-Anbietens-und-Annehmens" eine aus drei *turns* bestehende Sprechaktsequenz normal ist, während im (kanadischen) Englisch üblicherweise nur zwei vorkommen, also:

X: Hier ist ein Stuhl, bitte.	Here's a chair, please.
Y: Danke!	Thanks!
X: Bitte.	(Silence)

In den USA ist es üblich, ein Kompliment dankend anzunehmen, während in Japan der zweite Teil der Handlungssequenz "Kompliment - Reaktion" normalerweise aus einer höflichen Zurückweisung des Kompliments besteht (Wolfson, 1981). Und wie bei interaktiven Handlungsmustern lassen sich auch für Textaufbau- und Argumentations-schemata Kulturunterschiede aufweisen (vgl. z.B. für wissenschaftliche Texte Clyne, 1984).

Auch generelle *Diskurskonventionen* variieren interkulturell. Anders als etwa in Europa wird für Südamerikaner als typisch berichtet, daß man bei jedem Zusammentreffen mit Bekannten einige Interaktionszüge lang *small talk* macht, selbst wenn dieses Zusammentreffen mehrmals am gleichen Tag im Zusammenhang mit der Arbeit geschieht (Condon & Yousef, 1975). Und ebenso sind die *Themen*, über die man mit Bekannten oder Freunden im Normalfall redet, kulturspezifischen Beschränkungen unterworfen, insbesondere soweit es sich um Familienangelegenheiten, Liebesleben, Einkommensverhältnisse, politische

Überzeugungen oder ähnliche, die eigene Persönlichkeit aufdeckende Gesprächsgegenstände handelt (sozialpsychologisch spricht man hier von *self-disclosure*, vgl. z.B. Barnlund, 1979).

2. Auch im paraverbalen Bereich gibt es viele Kulturunterschiede. So zeigen z.B. die Arbeiten von Gumperz (z.B. Gumperz, 1982), wie Unterschiede in der *Prosodie* schon zwischen Sprechern von verschiedenen Varietäten des Englischen (indisch vs. britisch) zu Mißverständnissen führen, weil etwa die als höfliche Routine intendierte Frage von Sprechern des *Indian English* konventionellerweise mit fallender Intonation realisiert wird, was im britischen Englisch der Intonation einer Aussage oder Behauptung entspricht. Bei Gumperz (1982) finden sich auch Beispiele u.a. zu Unterschieden in *Rhythmus* und *Lautstärke* und den daraus erwachsenden Mißverstehensmöglichkeiten. Loveday (1981) zeigt auf, daß Tonhöhenmodulationen, die im Englischen Freundlichkeit signalisieren, in anderen Kulturen als Affektiertheit oder als weibisch wahrgenommen werden.

Von den vielfältigen Aspekten paraverbalen Kommunikation seien hier noch solche der *temporalen Gliederung* erwähnt. Hier verstoßen z.B. die für uns extrem langen Pausen zwischen den Redebeiträgen von Gesprächsteilnehmern bei Indianern Nordamerikas (Scollon & Scollon, 1981), aber auch schon die im Vergleich längeren Pausen von Finnen (Marsh & Räsänen, 1990) ebenso gegen unsere Normalitätserwartungen von Sprechgeschwindigkeit und Sprecherwechsel wie das stakkatohafte, weil weitgehend pausenfreie, ins-Wort-fallende Gesprächsverhalten US-amerikanischer Juden (Tannen, 1981). Und daß selbst dann, wenn geschwiegen wird, dieses Schweigen interkulturell gänzlich unterschiedliche Bedeutungen haben kann, zeigt Enninger (1987).

3. Mehr noch als die parasprachlichen sind die non-verbalen Dimensionen der Kommunikation von der Fremdsprachendidaktik vernachlässigt worden. Das ist ein durchaus problematisches Defizit, denn non-verbale Kommunikation läuft gewöhnlich noch viel unbewußter ab als die verbale, obwohl in interpersonaler Interaktion ein großer Teil des kommunizierten zusammen mit der verbalen Komponente transportiert wird.⁴

⁴ Und oft auch *gegen* diese. Wir können nicht abschätzen, wie man den Anteil der einzelnen Kommunikationsarten an der Gesamtkommunikation exakt quantifizieren kann.

Mimik; soweit sie auf den Ausdruck von Emotionen bezogen ist, ist in genetischen Dispositionen angelegt und damit pankulturell. Allerdings gibt es kulturspezifische Konventionen (*display rules*), nach denen Emotionen mehr oder weniger maskiert werden. Das gilt nicht nur im Vergleich etwa von asiatischen und europäischen Kulturen, sondern auch schon zwischen Nord- und Südeuropa (Ekman, Friesen & Ellsworth, 1972).

Gestik ist in einem weit stärkeren Maß konventionalisiert und damit kulturabhängig. Hier gibt es schon in Europa beträchtliche Unterschiede. So kann z.B. das als Ablehnung oder Verneinung gemeinte vertikale Anheben des Kopfes von Türken und Griechen von uns als affirmatives Kopfnicken mißdeutet werden. Oder die angelsächsische "O.K."-Geste (Daumen und Zeigefinger bilden einen Kreis, die übrigen Finger sind gestreckt) hat in den meisten romanischen Ländern eine beleidigende anale Konnotation. Eine Geste wie das Handgeben, die in den Handlungszusammenhang des Begrüßungsrituals eingebettet ist, unterscheidet sich interkulturell nicht bloß hinsichtlich ihres Vorkommens, sondern auch in den Details ihrer Ausführung, etwa hinsichtlich der Dauer oder des Kraftaufwands des Händedrucks, der Häufigkeit des Auf-und-Ab des Arms, der Position des Daumens, der Benutzung einer Hand oder beider Hände, usw. (Hall & Hall, 1983).

Kulturunterschiede sind auch bedeutsam im Bereich der *Proxemik*, d.h. der räumlichen Distanz von Interaktionspartnern zueinander (Hall, 1966), des zu suchenden oder zu vermeidenden *Blickkontakts* in der Interaktion (Wolfgang, 1979) oder der Situierung und Abwicklung einer Handlung in der Dimension der *Zeit* (Hall, 1983).

4. Die genannten Beispiele und Bereiche verbaler, paraverbaler und non-verbaler Kommunikation haben die Bandbreite interkultureller Variation auf den verschiedenen Dimensionen der Kommunikation nur anreißen können. Sie sollen hier als Beispiele für Unterschiede stehen, die von kontrastiven Ansätzen erarbeitet werden. Zugleich mögen sie zur Illustration einiger grundsätzlicher Überlegungen dienen:

Die Formen des kommunikativen Handelns, wie wir sie hier vorgestellt haben, kommen in der Interaktion nicht isoliert, sondern zumeist

in Kombination mit anderen vor. So umfaßt z.B. eine Grußhandlung verbale, paraverbale, kinesische (d.h. gestisch-mimische), proxemische und Blickkontakt-Elemente, deren Vorkommen und Art zu einem komplexen routinisierten Alltagsritual konventionalisiert ist.

Schon ein Fehlen oder Anderssein eines der Elemente einer solchen komplexen Handlung kann in IKK als Abweichung vom erwarteten Normalverhalten wahrgenommen werden. Eine derartige Wahrnehmung kann schnell umschlagen in Irritationen, die Andersartigkeit damit selbst also eine negative interaktionale Bedeutung erlangen, wenn durch die Abweichung vom Normalen die konversationelle Kooperativität in Frage gestellt scheint. Dies ist nicht erst der Fall, wenn auf der inhaltlichen Ebene die Ziele der Interaktion gefährdet sind, sondern auch schon dann, wenn durch kulturbedingt unterschiedliche Konventionen der präferierten Sprechaktrealisierung, der Intonation, der temporalen und argumentativen Gliederung von Redebeiträgen, der Gestik, Proxemik usw. die Interaktion schon *formal*, auf der Ebene des Gesprächsablaufs – etwa durch Komplikationen beim Sprecherwechsel – behindert oder in ihrem Erfolg bedroht wird. Es ist deshalb sinnvoll, daß sich kontrastive Untersuchungen stärker als bisher darum bemühen, komplexere kommunikative Handlungsmuster in der Gesamtheit der bei deren Vollzug involvierten verbalen, paraverbalen und non-verbalen Dimensionen zu vergleichen.

Die Kookkurrenz von kommunikativen Handlungsformen beschränkt sich nicht bloß auf isolierte Handlungsmuster. Vielmehr gibt es kulturspezifische Präferenzen, nach denen jeweils bestimmte der verschiedenen Handlungsmöglichkeiten auf den einzelnen Dimensionen bevorzugt realisiert werden. Solche Präferenzen verdichten sich zu kulturspezifischen *kommunikativen Stilen*. Neben der je spezifischen Erfassung der soziokulturellen Realität durch sprachliche Begriffe ist es gerade der kommunikative Stil, an dem man die Fremdheit der Anderen in der Kommunikation festmachen kann.

Den kommunikativen Stil einer anderen Kultur zu kennen, ist deshalb besonders hilfreich, weil Stilmerkmale über den Einzelfall hinaus generalisierbar sind. Wer z.B. weiß, daß Deutsche u.a. zu direkteren Sprechaktrealisierungen neigen als etwa Engländer, daß Japaner u.a. in der interpersonalen Interaktion grundsätzlich weniger sprechen als etwa

Aber in den Kommunikationswissenschaften ist die Auffassung verbreitet, daß interpersonale Interaktion zu nur rund 30% von verbaler Kommunikation getragen wird.

Deutsche und der non-verbale Kommunikation einen höheren Stellenwert einräumen, daß bestimmte Gruppen von Indern u.a. durch lautstarkes Ins-Wort-Fallen signalisieren, daß sie als nächster Sprecher einen Redebeitrag machen wollen usw., der kann sich darauf einstellen, ohne Mißdeutungen aufzusitzen.

Die vergleichende Beschreibung von kulturspezifischen Begriffen und kommunikativen Stilen kann also einen hohen praktischen Nutzen beanspruchen. Dennoch ist der vergleichende Ansatz nicht ohne Probleme. Eines betrifft die Generalisierbarkeit der Vergleichsaussagen angesichts der synchronen und diachronen Variabilität von Kulturen. Gerade wenn kontrastive Beschreibungen als Grundlage für die Lehre dienen sollen, ist sehr genau zu bestimmen, für welchen Handlungskontext und für welche kulturelle Teilgruppe die beschriebenen Kommunikationsweisen gelten.

Ein anderes Problem betrifft die Frage, wie weit Begriffe und Eigenschaften des kommunikativen Stils kulturspezifisch sind in dem Sinne, daß sie sich auf übergreifende Wertvorstellungen, Normen und Konventionen, auf Handlungs- und Deutungsschemata beziehen, die die fragliche Kultur charakterisieren. So kann es nach Müller (1981) und Elbeshausen & Wagner (1985) bei einem Vergleich von Lexikonelementen nicht darum gehen, die Übereinstimmung mit der muttersprachlichen Bedeutung und den fremdkulturellen Rest aufzuweisen. Vielmehr muß es darauf ankommen, die Bedeutung eines Begriffs im gesamt-kulturellen Kontext seines Vorkommens zu erfassen.

Vergleichbares gilt für Eigenschaften des kommunikativen Stils. So beschreibt z.B. Münch (1984) die verbreitete und für uns manchmal überheblich klingende Neigung von US-Amerikanern zum Eigenlob als Konsequenz des in der USA-Kultur positiv bewerteten Individualismus und der ebenso historisch begründeten Tatsache, daß in dieser Kultur kein so großer Unterschied gemacht wird zwischen Gemeinnutz und Eigennutz wie bei uns. Die Ausprägung eines Stil-Merkmals, nämlich der Form der Selbstdarstellung, ist also kulturell motiviert. Wenn aber die kulturellen Bezüge der kommunikativen Handlungsformen nicht aufgedeckt werden, bleibt das, was Lernern zugänglich gemacht wird, auf einen arbiträr erscheinenden Kode beschränkt.

3.2 Interaktionistische Ansätze

So wichtig Analysen kulturell bedingter Unterschiede im kommunikativen Handeln auch sind und so viel in diesem Bereich auch an systematischer Arbeit noch zu leisten ist, so beschreiben derartige Forschungen im Grunde doch nur *intrakulturelle* Kommunikation im *Kontrast* und damit nur *einen* – wenn auch wesentlichen – *Teil* der Voraussetzungen, mit denen Sprecher in die IKK eintreten.

Im Unterschied zu kontrastiv angelegten Forschungen zur IKK haben interaktionistisch angelegte Forschungen die Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen selbst zum Gegenstand. Idealerweise bauen interaktionistische Ansätze auf kontrastiven auf; es lassen sich einige Fragestellungen aber durchaus auch rein interaktionistisch verfolgen, ohne daß sie eine Analyse der Unterschiede zwischen den beteiligten Kulturen voraussetzen.

Interaktionistisch angelegte Forschungen zur IKK stecken z.Zt. noch in den Anfängen. Ein einheitliches methodologisches Konzept existiert noch nicht (vgl. auch Knapp & Knapp-Potthoff, 1987). Dies ist nicht zuletzt dadurch bedingt, daß die bisher existierenden Arbeiten dieser Art aus unterschiedlichen Forschungstraditionen erwachsen sind: im wesentlichen aus der Diskursanalyse Gumperzscher Prägung, der Soziolinguistik, der Lernersprachforschung sowie – speziell in der BRD – den Arbeiten zu Gastarbeiterdeutsch und Pidgins. Die folgenden Ausführungen sind daher zum großen Teil eher als Formulierung von Forschungsdesideraten denn als Beschreibung von Forschungsergebnissen zu verstehen.

Interaktionistische Ansätze versuchen in mehrfacher Hinsicht über die Grenzen kontrastiver Ansätze hinauszugehen:

1. Sie berücksichtigen, daß kulturelle Unterschiede nicht *notwendig* zu Problemen und Kommunikationskonflikten führen müssen. Ein Grund dafür liegt darin, daß nicht jedes Element des kommunikativen Kode für sich genommen, gleichsam lokal, gedeutet wird. Denn es ist normalerweise eingebettet in einen übergeordneten Handlungszusammenhang, der auf die Ziele bezogen ist, die die Kommunikationspartner mit der Interaktion verfolgen. Solange diese Ziele nicht gefährdet sind, wird das Mißverstehenspotential eines einzelnen Kode-Elements gewöhnlich durch den Handlungszusammenhang neutralisiert, und es wird – sofern seine Andersartigkeit überhaupt registriert wird – abhängig vom Erreichen

der Ziele retrospektiv gedeutet. Man kann annehmen, daß das Mißverstehenspotential eines bestimmten Kode-Elements je nach dem Handlungszusammenhang (medizinische Beratung, Bewerbung, Reklamation, Verkaufsverhandlung usw.) unterschiedlich ist und daß für sein Wirksamwerden auch die realen Machtverhältnisse zwischen den Interaktionspartnern eine Rolle spielen. Doch Untersuchungen, die die Auswirkungen von Kulturunterschieden in Abhängigkeit von ihrem Vorkontext erforschen, sind bisher noch ein Desiderat. Ein weiterer Grund liegt in den kulturellen Unterschieden selbst: Es gibt offenbar Bereiche und Arten von Unterschiedlichkeit, die – zumindest in bestimmten Interaktionskontexten – nebeneinander existieren können, ohne zu konfliktieren. Ein dritter Grund liegt in den Erwartungen der beteiligten Kommunikationspartner: Kaum jemand ist so naiv, in eine Interaktion mit einem Mitglied einer anderen Kultur einzutreten und anzunehmen, alles sei so wie "zu Hause". Allerdings variiert das Ausmaß der erwarteten Unterschiede, die Differenziertheit der Erwartungen und die Bereitschaft, Andersartigkeit zu akzeptieren, abhängig z.B. von Erfahrung, Training, Sensibilität und anderen Persönlichkeitsvariablen. Dabei zeigt die Erfahrung – wissenschaftliche Untersuchungen zu dieser Frage existieren unseres Wissens noch nicht –, daß Erwartungen bezüglich kultureller Andersartigkeit für verschiedene Bereiche der Kommunikation unterschiedlich stark ausgeprägt sind. So besteht sicherlich bei den meisten Menschen mit wenigstens mittlerer Allgemeinbildung die Erwartung, daß Begrüßungskonventionen sich in Kulturen unterscheiden. Andererseits dürfte jedoch die Erwartung, daß es kulturelle Unterschiede bezüglich der Regeln des Sprecherwechsels gibt, weniger verbreitet sein. Im Vorgriff auf Abschnitt 4 sei hier schon darauf hingewiesen, daß didaktische Überlegungen diese Unterschiedlichkeit in der Ausprägung von Erwartungen berücksichtigen müssen. Umgangssprachlich wird auf die Bereitschaft, einem Mitglied einer anderen Kultur in gewissen Bereichen und in einem gewissen Ausmaß ein Überschreiten der für Mitglieder der eigenen Kultur geltenden Toleranzgrenzen zuzugestehen, oft mit dem Stichwort "Ausländerbonus" referiert. Wie weit ein solcher Bonus reicht bzw. unter welchen psycho-sozialen und kommunikativen Bedingungen er eher und unter welchen er weniger gern gewährt wird, ist eine von interaktionistischer Forschung zu verfolgende, unseres Wissens bisher aber noch gar nicht wissenschaftlich angegangene Frage.

Wo hingegen kulturelle Unterschiede Auswirkungen auf Interaktionsverläufe haben, können solche Auswirkungen nur in der Interaktion selbst beobachtet werden.

2. Interaktionistische Ansätze berücksichtigen, daß Kommunikationspartner sich in der Interaktion mit Mitgliedern einer anderen Kultur in der Regel nicht genauso verhalten wie in der Interaktion mit einem Mitglied der eigenen Kultur. Neben den oben schon angesprochenen Erwartungen bezüglich Andersartigkeit spielen hier auch Akkommodationsprozesse (vgl. Giles & Smith, 1979) eine Rolle, die im Verlauf der Interaktion selbst stattfinden. Bekannte Phänomene sind die Verlangsamung der Sprechgeschwindigkeit in der Kommunikation mit Ausländern, Komplexitätsreduktion in Lexik und Syntax oder die Verwendung von *foreigner talk*. Phänomene der Akkommodation von Ausländern an *native speakers* sind z.B. von Janicki (1986) untersucht worden. – Nebenbei bemerkt ist es eine interessante Frage, wodurch die Rollenzuweisung "Ausländer" bzw. "native" in der IKK determiniert wird (Kandidaten für Kriterien sind z.B. Territorium und verwendete Sprache) und unter welchen Bedingungen diese Unterscheidung u.U. gar nicht mehr tragfähig ist (neutrales Territorium, *lingua-franca*-Gebrauch).

Während die bisher genannten Phänomene eher generelle Anpassungsphänomene für die Kommunikation mit Ausländern darstellen, sind auch Phänomene der Anpassung zu beobachten, die sich auf *kulturspezifische Besonderheiten* beziehen. Gemeinsamer Nenner dieser Phänomene ist, daß die Kommunikationspartner sich auf der Basis ihrer Erfahrungen und ihrer Hypothesen bezüglich der *spezifischen* Andersartigkeit einer Kultur auf den – vermeintlichen – Stil des Gegenübers einstellen. Es ist weithin bekannt, daß Hypothesen bezüglich der spezifischen Andersartigkeit einer Kultur in der Regel durchaus nicht in der erforderlichen Weise realistisch-differenziert sind, sondern vielfach den Charakter von Vorurteilen und Stereotypen haben. Bestehende Arbeiten zur Vorurteilsforschung bilden also selbstverständlich eine wichtige Grundlage für die Erforschung interkultureller Kommunikationsprozesse.

Interaktionistisch angelegte Analysen von IKK müssen nun insofern über die traditionelle Stereotypen- und Vorurteilsforschung hinausgehen, als sie die *Auswirkungen* von Andersartigkeitserwartungen (und zwar

auch von "korrekten") in der Interaktion erforschen müssen. Wenn z.B. das "Sich-Einstellen auf das anders-kulturelle Gegenüber" ein bilateraler bzw. multilateraler Prozeß ist, kann das zu so paradoxen Situationen wie der folgenden führen: In China entstanden Trinkgeldprobleme mit westlichen Touristen nicht etwa, weil der westliche Tourist dem chinesischen Hotelpersonal ein Trinkgeld anbot, das der Chinese gekränkt zurückwies, sondern weil der westliche Tourist – in der Annahme, Trinkgeld sei verpönt – auf einen entsprechenden Akt verzichtete, während der chinesische Hoteldiener sich enttäuscht zurückzog, weil er sich inzwischen auf die Trinkgelder westlicher Touristen eingestellt hatte und seinerseits eine entsprechende Handlung erwartete (Gallacci & von Grebmer, 1989).

Ein anderes, mehr auf verbale Kommunikation bezogenes Beispiel soll hier noch erwähnt werden, weil es sehr deutlich auf Gefahren eines inadäquaten interkulturellen Trainings hinweist: Im Rahmen akademischer Diskussionen haben wir japanische Teilnehmer erlebt, die – ganz im Gegensatz zu den Erwartungen, die man in bezug auf ihr kommunikatives Verhalten haben könnte – in einer Diskussion im Anschluß an einen Vortrag sich für unsere Begriffe offen konfrontativ und ausgesprochen beleidigend verhalten haben. Es war sehr aufschlußreich zu beobachten, wie schwer es der interkulturell durchaus informierten Person, die Zielscheibe dieser Angriffe war, fiel, sich nicht persönlich getroffen zu fühlen und das Verhalten des Japaners unemotional als eine Form "interkultureller *hypercorrection*" zu interpretieren: als ein über das Ziel hinausgeschossener Versuch, sich vermuteten westlichen Diskussionskonventionen anzupassen.

3. Auch die Frage, wie denn Interaktionspartner mit Konflikten, die sich aus kulturellen Unterschieden ergeben, in der Interaktion umgehen, läßt sich naturgemäß mit kontrastiven Ansätzen nicht beantworten. Das Aufspüren oder Austesten erfolgreicher Strategien zum Erkennen von Mißverständnissen, zu ihrer Vermeidung und Reparatur stellt aber gerade im Hinblick auf das Lehren von IKK ein wichtiges Forschungsziel dar. Dabei spielt nicht nur die Auswirkung von Mißverständnissen und anderen Kommunikationsproblemen auf den jeweils aktuellen Diskurs

eine Rolle, sondern auch ihre über Attributionsprozesse gesteuerte Auswirkung auf weitere Interaktionen mit derselben Person oder einem anderen Mitglied ihrer Kultur. Wieder kommen hier Stereotypen und Vorurteile ins Spiel, hier jedoch nicht als *Voraussetzungen*, mit denen eine Interaktion begonnen wird, sondern als *Konsequenzen* aus unbefriedigenden Interaktionen mit Mitgliedern anderer Kulturen. Interkulturell-interaktionistisch ausgerichtete Arbeiten können hier auf einer breiten Basis monokulturell orientierter Arbeiten zur Gesprächsanalyse und zur Attributionsforschung aufbauen (vgl. hier z.B. Hinnenkamp, 1987).

4. Schließlich gibt es in Situationen interkulturellen Kontakts ganz spezifische kommunikative Phänomene, die nur interaktionistisch angegangen werden können. Dazu gehören z.B.:

a) Probleme der Sprachenwahl

Die dem Beginn einer verbalen Interaktion vorgeschaltete, im Prinzip aber in ihrem Verlauf immer wieder neu aushandelbare Frage, in welcher Sprache bzw. in welchen Sprachen kommuniziert wird, beeinflusst den Verlauf der Interaktion in entscheidender Weise. Für die jeweilige Position der Interaktanten macht es einen enormen Unterschied, ob sie in ihrer Muttersprache oder einer mehr oder weniger weit entwickelten Lernersprache kommunizieren, oder ob alle Beteiligten sich einer *lingua franca* bedienen und niemand einen Muttersprachenvorteil für sich verbuchen kann.

Zu untersuchende Fragen sind z.B.:

- Welche Faktoren beeinflussen die Sprachenwahl: Prestige von Sprachen, Machtrelationen zwischen den Interaktanten, konventionalisierte Sprachenwahl-Entscheidung o.ä.? (Vgl. zu diesen Themen etwa Altehenger-Smith, 1987 und Coulmas, 1987.)
- Unter welchen Bedingungen werden Sprachenwahl-Entscheidungen revidiert bzw. findet *code-switching* statt? (Vgl. Hinnenkamp, 1987.)
- Welche Auswirkungen haben die Muttersprachler- und die Nicht-Muttersprachler-Rolle jeweils auf Möglichkeiten zur Steuerung des Diskurs-Verlaufs?
- Welches sind die Vor- und Nachteile eines *lingua-franca*-Gebrauchs? (Vgl. Knapp, 1987.)

b) Lernersprachkommunikation

Die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Teilnehmer an der IKK bedingen, daß IKK in weiten Teilen Lernersprachkommunikation ist. Die gesamte interaktionistisch ausgerichtete Lernersprachforschung (z.B. Færch & Kasper, 1983) läßt sich also als ein Teilbereich interaktionistischer interkultureller Kommunikationsforschung auffassen. Zu den untersuchten Problemen gehören der Einsatz von Kommunikationsstrategien, Phänomene der Bedeutungsreduktion bei der Verwendung von Lernersprache und das gemeinsame Aushandeln von Bedeutung im Lernersprachdiskurs. Aber auch die weiter oben angesprochenen Akkommodationsprozesse lassen sich hier einordnen.

c) Sprachmittlerdiskurse

Zu den spezifischen Phänomenen der IKK gehört auch ein spezieller Diskurstyp: der Sprachmittlerdiskurs (Diskurs unter Beteiligung eines nicht-professionellen Dolmetschers). Erste Analysen von Sprachmittlerdiskursen (Knapp-Potthoff & Knapp, 1986; 1987) haben zum einen ergeben, daß hier besondere Regeln für den Sprecherwechsel gelten, die die Diskurssteuerungsmöglichkeiten durch die Interaktanten extrem beschneiden. Zum andern haben sie gezeigt, daß Mißverständnisse durch Sprachmittler zwar zum Teil ausgeräumt werden bzw. verhindert werden können, daß andere Arten von Mißverständnissen aber u.U. durch Sprachmittler gerade erst provoziert werden. Die Interaktanten wiegen sich also in trügerischer Sicherheit, wenn sie annehmen, Kommunikationsprobleme seien allein durch die Tätigkeit eines Sprachmittlers ausgeräumt.

Methodisch handelt es sich bei interaktionistisch angelegten Arbeiten – das wurde in den bisherigen Ausführungen stillschweigend vorausgesetzt – um *empirische* Arbeiten. Die Frage nach der empirischen Basis ist allerdings nicht unproblematisch. Authentische Interaktionsdaten sind extrem schwierig zu erhalten, besonders dann, wenn man noch spezielle Ansprüche an die beteiligten Sprachen/Kulturen und an den jeweiligen Diskurstyp stellt, z.B. Verhandlungen, Bewerbungsgespräche etc. (vgl. z.B. Wagner & Petersen, 1988). Oft wird daher mit simulierten oder quasi-authentischen Daten gearbeitet. Bei quasi-authentischen Daten ist die Interaktion selbst zwar künstlich arrangiert, innerhalb einer solchen Interaktion entwickeln sich aber natürli-

che Kommunikationsabläufe, z.B. die Verabredung eines neuen Termins oder die Einigung auf ein Diskussionsthema; auch die Aufgabe eines Sprachmittlers kann eine natürliche sein, wenn er annehmen muß, daß die Kommunikationspartner sich ohne seine Hilfe nicht verständigen können, selbst wenn die Situation künstlich arrangiert ist. Zusätzlich gewinnen andere empirische Verfahren an Bedeutung: problemorientierte Erfahrungsberichte (*autobiographical accounts*) haben zumindest als heuristische Instrumente ihre Berechtigung (vgl. z.B. Cohen, 1987). Mit Fragebögen und strukturierten Interviews kann man zwar nicht Diskursabläufe selbst analysieren, wohl aber die Wahrnehmung solcher Abläufe durch die Beteiligten als *eine* Art von Realität *post hoc* erfassen. Dem Nachteil, daß gerade diejenigen Phänomene, die von den Beteiligten selbst nicht wahrgenommen werden, zu den andauerndsten und schwerwiegendsten Kommunikationsproblemen führen können, steht entgegen, daß mit Fragebögen und strukturierten Interviews generalisierbare Aussagen gewonnen werden können als mit den sehr aufwendigen Analysen einzelner Diskurse. Idealerweise ergänzen sich also die verschiedenen Verfahren.

4. Zur Verbesserung interkultureller Kommunikationsfähigkeit – Ziele und Wege

Die Fähigkeit zur Kommunikation mit Mitgliedern anderer Kulturen läßt sich durch geeignete Lehrmaßnahmen, die über reine Sprachkurse hinausgehen, verbessern – von dieser Prämisse gehen Überlegungen zur Didaktik der IKK aus. Die zunächst zu klärende Frage nach der Spezifizierung des globalen Lernziels "Verbesserung der Fähigkeit zur Kommunikation mit Mitgliedern anderer Kulturen" ist allerdings nicht so einfach zu beantworten, wie es zunächst erscheinen mag.

Die Tatsache, daß die Forderung nach interkultureller Kommunikationsfähigkeit nicht primär aus einem abstrakten schulischen Bildungsauftrag abgeleitet, sondern eher aus handfesten Problemen erwachsen ist, legt zunächst einmal die Notwendigkeit der Differenzierung in verschiedene Adressatengruppen nahe: Es geht hier *von vornherein* nicht nur um Schüler allgemeinbildender Schulen. Es geht um Führungskräfte aus der Wirtschaft, die Kontakte zu ausländischen Firmen aufbauen oder vertiefen wollen; es geht um Ingenieure und Monteure, die ein Projekt im Ausland abzuwickeln

haben; es geht um Personalchefs, die die Kommunikation mit ausländischen Arbeitnehmern verbessern wollen; es geht um Sozialarbeiter, die Aussiedler und Asylanten betreuen, um Beamte in Ausländerbehörden; es geht um Studenten z.B. der Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften, die ihre fachliche Qualifikation gleich um eine internationale Dimension erweitern wollen; es geht um Studenten, die auf ein Auslandsstudium vorzubereiten sind – und um alle diejenigen, die das eine oder andere vielleicht einmal werden wollen – oder auch nicht, sondern „nur“ auf die Übernahme ihres Teils an Verantwortung für Völkerverständigung und Frieden in der Welt vorbereitet werden sollen: Schüler an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Die Vielfalt der bei diesen verschiedenen Personengruppen vorliegenden Interessen, Ziele und Voraussetzungen sowie das breite Altersspektrum machen selbstverständlich auch differenzierte didaktische Lösungen erforderlich.

Mit der Einschränkung, daß Lernziele den unterschiedlichen Bedürfnissen all dieser Adressatengruppen angepaßt werden müssen, lassen sich einige grundsätzliche Überlegungen zu der Frage anstellen, worin eine Verbesserung interkultureller Kommunikationsfähigkeit besteht. Es scheint von hier aus nur ein, kleiner Schritt zu der Frage zu sein, was denn „interkulturelle Kompetenz“ ausmache, ein Konzept, das zunehmend in Zusammenhang mit oder anstelle von traditionelleren landeskundlichen Lernzielen in die fremdsprachendidaktische Diskussion gebracht wird (z.B. Buttjes, 1989).⁵

Doch ist hier Vorsicht bei vorschnellen Gleichsetzungen angebracht: Uns erscheint es nicht als zufällig, daß der Terminus „Kommunikation“ aus Begriffsbildungen wie „interkulturelle Kompetenz“ oder auch „transnationale Kompetenz“ (vgl. Picht, 1989) herausgefallen ist: Der Fokus liegt auf Kulturvermittlung als Weiterentwicklung einer inhaltsorientierten Landeskunde. Ausgangspunkt ist hier die Frage nach landeskundlichen Inhalten und nicht die nach der Lösung von Problemen im aktuellen kommunikativen Kontakt. Selbst dort, wo der Begriff „Kommunikation“ auftaucht (etwa im Terminus „transnationale Kommunikationsfähigkeit“ bei Bock, 1980), geht es im wesentlichen um die Fähigkeit, Informationen über das Zielland zu suchen, in methodischer Weise zu verarbeiten und zu vermitteln. Überlegungen zu „interkultureller Kompetenz“ (oder „transnationaler Kompetenz“)

⁵ Ein inflationärer Gebrauch dieses Begriffs, der mit einem Verlust an präziser Konturierung einhergeht, zeichnet sich übrigens bereits jetzt ab.

stellen damit zwar wichtige Voraussetzungen für die Verbesserung interkultureller Kommunikationsfähigkeit dar, sie treffen aber noch nicht den Kern dessen, was wir weiter oben als Gegenstand von IKK herausgearbeitet haben: die Auswirkungen kultureller Andersartigkeit auf die *Prozesse der Kommunikation in interpersonaler Interaktion*. Derartige Ansätze lassen vielmehr die landeskundlichen Inhalte beziehungslos neben den Besonderheiten der sprachlichen Kommunikation stehen (Melde, 1987).⁶

Wir fassen das Lernziel „Verbesserung der Fähigkeit zur IKK“ daher anders: Es geht hier im wesentlichen um einen Komplex von analytisch-strategischen Fähigkeiten, die das Interpretations- und Handlungsspektrum des betreffenden Individuums in interpersonaler Interaktion mit Mitgliedern anderer Kulturen erweitern. In diese analytisch-strategischen Fähigkeiten sind Wissen über andere Kulturen generell, die Veränderung von Einstellungen und eine Sensibilität (*awareness*) gegenüber kulturbedingter Andersartigkeit integriert.

Mit dieser Begriffsbestimmung dürfte weiterhin klar sein, daß auch nicht etwa schon Fachsprachenkurse, die neuerdings an manchen Hochschulen als Kurse in IKK deklariert werden, die Fähigkeit zur IKK im hier erläuterten Sinne entwickeln. Bevor wir spezifischer werden, ist auf eine grundsätzliche Unterscheidung einzugehen, die in der einschlägigen Literatur immer wieder auftaucht und Anlaß zu vielen Kontroversen gegeben hat: die Unterscheidung in *kulturspezifische (culture specific)* und *allgemein-kulturelle (culture general)* Lernziele (z.B. Gudykunst & Hammer, 1983). Anders ausgedrückt: Ist das Ziel die Verbesserung der Fähigkeit zur Kommunikation mit Angehörigen einer *bestimmten* anderen Kultur oder eine Verbesserung der Fähigkeit zur Kommunikation mit Angehörigen *beliebiger* anderer Kulturen?

Interessanterweise gehen mit diesen beiden Konzepten zumeist nicht nur quantitative Unterscheidungen einher, sondern unterschiedliche Vorstellungen davon, was diese Fähigkeit jeweils qualitativ ausmacht. Während viele kulturspezifische Ansätze dazu tendieren, primär Fakten-Informationen über eine gegebene Kultur zu präsentieren und „*do's* und „*don'ts*“ als

⁶ Melde (1987), die die mangelnde Integration von Kommunikation und Landeskunde in bisherigen Entwürfen einer Landeskundendidaktik zu Recht beklagt, bleibt in ihrem eigenen Integrationsversuch leider der ländervergleichenden Orientierung verhaftet und beschränkt so Kommunikation hauptsächlich auf sprachliche Mittel zur Aufnahme und Verarbeitung landeskundlicher Informationen.

Verhaltensregeln zu vermitteln, entsprechen allgemein-kulturelle Ansätze eher unserer Vorstellung von einer abstrakteren analytisch-strategischen Fähigkeit, die sich nicht in einem *Wissen über* andere Kulturen erschöpft. Informationen über konkrete andere Kulturkreise haben in diesem Kontext lediglich exemplarischen Charakter.

Wir werden im folgenden mit einer Präzisierung des allgemein-kulturellen Ansatzes beginnen und anschließend überlegen, ob und wie allgemein-strategische Komponenten auch in kulturspezifische Ansätze integriert werden können.

Was macht nun eine *allgemeine* Fähigkeit zu IKK aus? In unserer Konzeptualisierung enthält sie u.a. die folgenden Komponenten:

- Einsicht in die Abhängigkeit menschlichen Denkens, Handelns und Verhaltens und speziell auch des kommunikativen Handelns und Verhaltens von - kulturspezifischen - kognitiven Schemata
- Einsicht in die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens, Handelns und Verhaltens und speziell auch des kommunikativen Handelns und Verhaltens (Aufbrechen der Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur)
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme fremdkultureller Perspektiven (vgl. z.B. Müller, 1986)
- Kenntnis von Dimensionen, innerhalb derer sich Kulturen unterscheiden können
- speziell Kenntnis unterschiedlicher kommunikativer Stile und Fähigkeit, solche Stile in der Interaktion zu identifizieren
- Fähigkeit zur Erklärung von Phänomenen kommunikativen Handelns und Verhaltens durch tieferliegende kulturelle Determinanten
- Einsicht in die Grundprinzipien der interpersonalen Kommunikation, insbesondere in die Mechanismen der Unsicherheitsreduktion, der Attribution und der Stereotypenbildung
- Beherrschung von Strategien der Kommunikation mit beschränkten sprachlichen Mitteln (lernalterssprachliche Kommunikationsstrategien)
- Beherrschung von Strategien zur Identifikation und Analyse von Mißverständnissen in der Kommunikation auf der Basis von Kenntnissen über
 - Kulturunterschiede und ihre Auswirkungen auf kommunikatives Handeln und Verhalten
 - *lingua-franca*-Gebrauch
 - lernalterssprachliches Verhalten

- die speziellen Bedingungen der Kommunikation mithilfe von Sprachmittlern
- Beherrschung von Strategien zur Vermeidung und Reparatur von Mißverständnissen in der Kommunikation (vgl. Knapp-Potthoff, 1987)

Eine so konzipierte allgemeine interkulturelle Kommunikationsfähigkeit hat den Vorteil, daß sie einen flexiblen Umgang mit einer nach Art und Umfang ja selten vorhersehbaren Menge an interkulturellen Kontaktsituationen ermöglicht und offen ist für die Verarbeitung der synchronen und diachronen Variabilität von Kulturen.

Es ist unschwer zu erkennen, daß die Ziele eines *allgemein-kulturellen* Ansatzes quer zur Einteilung in Philologien liegen und sich nicht ohne weiteres in den traditionellen schulischen Fächerkanon einordnen lassen: Sie erfordern eine fächerübergreifende Kooperation. Aber auch in anderer Weise läßt das Ziel einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit, so wie wir es hier skizziert haben, traditionelle Vorstellungen in den fremdsprachlichen Fächern ins Wanken geraten: So ist z.B. unter dem Aspekt des häufigen Gebrauchs des Englischen als *lingua franca* in interkulturellen Kontaktsituationen die Frage neu zu überdenken, ob für den Englischunterricht zu dem Ziel eines authentischen, möglichst idiomatischen (britischen?) Englisch nicht auch Alternativen denkbar wären.

Kulturspezifische Ansätze lassen sich natürlich zum einen besser in das bestehende Fächergefüge allgemeinbildender Schulen integrieren, zum anderen haben sie den Vorteil, weniger abstrakt und damit - zumindest für bestimmte Adressatengruppen - motivierender zu sein.

Die in der Praxis, insbesondere im Weiterbildungsbereich, häufig zu beobachtende Reduktion der Lernziele *kulturspezifischer* Ansätze (sofern sie überhaupt explizit formuliert sind) auf den Informationsaspekt ist nicht unproblematisch: Es besteht immer die Gefahr - und zwar umso mehr, je kürzer die für einen Kurs zur Verfügung stehende Zeit ist - daß unzulässige Generalisierungen über Kulturen vorgenommen werden, weil man ihre interne Variabilität und ihren historischen Wandel nicht berücksichtigt. Dies kann die fatale Folge haben, daß die Entstehung bzw. Aufrechterhaltung von Stereotypen und Vorurteilen eher gefördert als behindert wird. Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang immer die Lektüre von für Ausländer bestimmten Informationen über die eigene Kultur, die, auch wenn sie nur leicht veraltet sind, äußerst "befremdlich" anmuten können.

(z.B. Condon & Yousef, 1975, S. 162ff.: "The German home" oder die sog. "Culturegrams").

Kulturspezifische Ansätze sind daher mit großer Skepsis zu betrachten, wenn sie den Lernenden die trügerische Sicherheit vermitteln, mit den erworbenen Informationen über die andere Kultur auf alle zukünftigen Eventualitäten vorbereitet zu sein, solange sie nicht *gleichzeitig* strategische Fähigkeiten vermitteln, die eine Differenzierung und Modifizierung dieses Wissensbestandes in aktuellen Kontaktsituationen ermöglichen. Letzteres wird z.B. in dem Ansatz von B.-D. Müller für den Bereich DaF versucht (Müller, 1986). Uns erscheinen daher nur solche kulturspezifischen Ansätze akzeptabel, die sich nicht auf Informationsvermittlung beschränken, sondern auch strategische Fähigkeiten im Sinne eines allgemein-kulturellen Ansatzes entwickeln. Solche *kulturspezifischen* analytisch-strategischen Fähigkeiten wären entsprechend:

- Fähigkeit zur Erklärung von Phänomenen kommunikativen Verhaltens von Mitgliedern der Kultur X durch tieferliegende x-kulturelle Determinanten
- Beherrschung von Strategien zur Identifikation und Analyse von Mißverständnissen in der Kommunikation mit Mitgliedern der Kultur X etc.

Noch ein anderer Punkt muß gerade im Zusammenhang mit kulturspezifischen Ansätzen erwähnt werden: Es kann nicht Ziel sein, daß die Lernenden die Denk- und Verhaltensformen der betreffenden anderen Kultur so weit wie möglich annehmen (*going native*) – auch nicht für die beschränkte Zeit des Kontakts mit Mitgliedern der anderen Kultur. Befriedigende IKK setzt nicht voraus, daß der Status als Ausländer so weit wie möglich vertuscht wird. Im Gegenteil kann gerade der zu intensive Versuch von Ausländern, sich an die einheimische Kultur anzunähern, Probleme hervorrufen. Eine zu weitgehende Reduktion der Distanz zwischen Ausländer und Einheimischen wird von den Einheimischen oftmals mit gemischten Gefühlen gesehen. So zeigen sich z.B. manche Briten – bei allen Vorteilen, die die überwiegend guten Englischkenntnisse von Ausländern für sie mit sich bringen – durchaus unangenehm berührt, wenn ein Ausländer sich gar zu gut in regionalen oder sozialen Varietäten des Englischen zu Hause fühlt.

Mit anderen Worten: Man muß nicht unbedingt lernen, denselben Typ von Witzen in derselben Weise zu erzählen wie ein Einheimischer – es reicht, wenn man weiß, warum die Einheimischen über diese Art von Witzen lachen

– und wenn man selbst vielleicht auch darüber lachen kann. Ein wesentlicher Teil der Verbesserung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit besteht in der *Vorbereitung auf das fremdkulturelle Verhalten der anderen* und der Vermittlung *adäquater Strategien zur Reaktion auf solches Verhalten*. Im Detail ist es natürlich gar nicht einfach zu entscheiden, in welchen Aspekten und zu welchem Grad das eigene kommunikative Verhalten im Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen verändert werden sollte und in welchen Aspekten lediglich eine adäquate Interpretation fremdkulturellen Verhaltens erforderlich ist. Bei kulturell bedingten Schwierigkeiten in der Organisation des *turn*-Wechsels z.B. ist es sicherlich erforderlich, daß der "informierte" Kommunikationspartner sein Verhalten bei der *turn*-Übernahme ändert, damit überhaupt Voraussetzungen für eine befriedigende Kommunikation geschaffen werden. Ist es aber z.B. auch erforderlich, daß Ausländer lernen, sich in derselben Weise aggressiv zu beschweren, wie es uns Deutschen nachgesagt wird, oder reicht es, wenn sie unser Verhalten auf der Basis von Wissen über unsere Kultur interpretieren können? Für solche Entscheidungen müssen neben Forschungsergebnissen zu Ursachen von Mißverständnissen in der IKK auch ethische Überlegungen eine Rolle spielen.

Neben Lernzielentscheidungen ist natürlich noch eine Reihe anderer didaktischer Entscheidungen zu treffen, die hier nur kurz angerissen werden können: Wie ist z.B. die Relation von Lehrmaßnahmen im Bereich IKK und realem interkulturellem Kontakt zu sehen? Welchen Anteil sollten – adressatengruppenspezifisch – vorbereitende, begleitende und auswertende Lehrangebote haben? Oder auch: In welcher Weise ist ein Unterricht in kulturell homogenen Gruppen anders zu gestalten als ein Unterricht in gemischt-kulturellen Gruppen?

Zum Schluß noch einige Bemerkungen zu *Methoden* der Vermittlung interkultureller Kommunikationsfähigkeit. Es ist evident, daß gerade für die Entwicklung analytisch-strategischer Fähigkeiten, für Sensibilisierung und Weckung von Einsichten spezifische Methoden erforderlich sind, die über die bloße Präsentation von Information und deren Diskussion hinausgehen.

In der Tat ist, vor allem in den USA, eine Reihe von speziellen Methoden für interkulturelles Training entwickelt worden (vgl. z.B. Landis & Brislin, 1983 und die Darstellung in Gudykunst & Hammer, 1983). Allerdings sind sie überwiegend, sofern sie überhaupt mit unserer Konzeptualisierung

von interkultureller Kommunikationsfähigkeit kompatibel sind, nicht speziell auf *sprachliche Phänomene* in der interkulturellen Interaktion ausgerichtet. Eine der wenigen Ausnahmen bildet Robinson (1985), die Verfahren zum Lehren reziproker und nicht-reziproker Kommunikationsstile entwickelt hat. Einige der gebräuchlicheren anderen Methoden betreffen aber durchaus oben aufgelistete Teillernziele:

- Rollenspiele und Simulationen (eine der bekanntesten Kultur-Simulationen ist wohl BAFA BAFA⁷), deren Ziel es ist, auf Erfahrungen der Angst und Frustration bei der Begegnung mit Mitgliedern eines völlig anderen Kulturkreises vorzubereiten und die dabei ablaufenden Prozesse der Attribution und Stereotypenbildung bewußt zu machen;
- die Methode des *contrast-American* (Stewart et al., 1969), eine Rollenspielvariante, bei der durch Interaktion mit einem Partner, der als *contrast-American* eine Kultur mit maximalem Kontrast zur Eigenkultur der Lernenden repräsentiert, Einsicht in die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens und Verhaltens, ein Bewußtsein des eigenen kulturellen Hintergrundes (*cultural self-awareness*) und eine Vorstellung von sozial-psychologischen Aspekten der Interaktion mit Angehörigen anderer Kulturen vermittelt werden sollen;
- *Culture Assimilators* (Triandis, 1976), zunächst als kultur-spezifische Verfahren entwickelt mit dem Ziel, die Attributionsprozesse der Lernenden so zu verändern, daß sie sich denen von Mitgliedern der Zielkultur annähern, und Stereotypisierungen der jeweils anderen Kultur abzubauen (Triandis, 1986); inzwischen auch zu einem allgemein-kulturellen Verfahren (*Culture General Assimilator*) weiterentwickelt.

Bei Überlegungen zur Übernahme dieser und anderer Verfahren aus den USA muß mehreres bedacht werden:

1. Lehrmethoden sind selbst kulturell geprägt und von daher nicht ohne weiteres und ohne Adaptationen für Lernende aus anderen Kulturkreisen geeignet.

⁷ Bei BAFA-BAFA werden die Teilnehmer in 2 Gruppen eingeteilt, die jeweils die (sehr divergierenden) Regeln für soziale Interaktion von unterschiedlichen fiktiven Kulturen zu erlernen haben. Die Regeln sind der anderen Gruppe nicht bekannt. Beim Versuch der Gruppen, miteinander zu interagieren, werden grundlegende psychologische Phänomene interkulturellen Kontakts intensiv erfahren.

2. Probleme interkultureller Kommunikation entstehen nicht nur beim Aufeinandertreffen extrem unterschiedlicher Kulturen, sondern auch bei subtileren kulturellen Unterschieden, z.B. im europäischen Kontext. Lehrverfahren müssen dies berücksichtigen.
3. Methodische Verfahren sind nicht unproblematisch, wenn sie den Lernenden lediglich *Probleme* interkultureller Kommunikation aufzeigen und womöglich gar noch Versagenserfahrungen in Situationen interkulturellen Kontakts vermitteln (vgl. z.B. die Kritik an BAFA BAFA durch Robinson, 1985) und nicht gleichzeitig konstruktive Strategien zur Bewältigung interkultureller Kontaktsituationen vermitteln.
4. Die genannten Verfahren (mit Ausnahme von Robinson) ebenso wie die meisten anderen uns aus den USA bekannten berücksichtigen nur höchst unzureichend die Auswirkungen kultureller Andersartigkeit auf die Prozesse der *Kommunikation* in interpersonaler Interaktion. Entsprechend ungelöst ist das Problem der Integration derartiger Verfahren in einen "normalen" Sprachunterricht.

Andere methodische Lösungen deuten sich an, wenn Sprachlernprobleme, Fremdsprachengebrauchsprobleme und Unterschiede im kommunikativen Stil von vornherein bei der Konzipierung von Methoden integriert werden. Ansätze dazu finden sich z.B. in neueren deutschen Lehrwerken für den Bereich DaF (Sichtwechsel, Klett, 1984; Sprachbrücke, Klett, 1987, 1989), die im Rahmen der Sprachvermittlung in einem kulturkontrastierenden Verfahren die Lernenden zur Reflektion ihres eigenen kulturellen Hintergrundes und zum gezielten, teilweise selbständigen Aufspüren fremdkultureller Phänomene anleiten.

Noch stärker kommunikationsorientierte Verfahren, die sich auf die Identifikation von interkulturell bedingten Mißverständnissen in der Interaktion und auf Strategien ihrer Reparatur richten, befinden sich in der Erprobung (Knapp-Potthoff, 1990). Insgesamt ist hier noch viel Raum für kreative Entwicklungsarbeit.

Literaturverzeichnis

- ABS = Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen. (1973). *Alltagswissen, Interaktion und Soziale Wirklichkeit*. Reinbek: Rowohlt.
- Altehenger-Smith, Sherida. (1987). Language choice in multilingual societies: A Singapore case study. In Knapp, Enninger & Knapp-Potthoff (1987), 75-94.

- Asante, Molefi K., Newmark, Eileen & Blake, Cecil A. (Hrsg.). (1979). *Handbook of intercultural communication*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- Auer, Peter & Di Luzio, Aldo. (Hrsg.). (1984). *Interpretative sociolinguistics*. Tübingen: Narr.
- Barnlund, Dean. (1979). Verbal self-disclosure. Topics, targets, depth. In Elise C. Smith & Louise Fiber Luce (Hrsg.), *Toward internationalism. Readings in cross-cultural communication* (S. 83-101). Rowley, Ma.: Newbury House.
- Berger, Charles R. & Bradac, James J. (1982). *Language and social knowledge. Uncertainty in interpersonal relations*. London: Edward Arnold.
- Berlin, B. & Kay, P. (1969). *Basic colour terms: Their universality and evolution*. Berkeley, Ca.: University of California Press.
- Blum-Kulka, Shoshana, House, Juliane & Kasper, Gabriele. (Hrsg.). (1989). *Cross-cultural pragmatics*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Blum-Kulka, Shoshana & Olshtain, Elite. (1985). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech-act realization patterns. *Applied Linguistics*, 5, 196-213.
- Bock, Hans-Manfred. (1980). Landeskunde und sozialwissenschaftlicher Ländervergleich. In Robert Picht (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 6* (S. 149-160). Heidelberg: Groos.
- Bosch-Stiftung. (Hrsg.). (1982). *Fremdsprachenunterricht und internationale Beziehungen. Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht*. Gerlingen: Blaicher.
- Buttjes, Dieter. (1989). Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In Karl-R. Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 112-119). Tübingen: Francke.
- Byram, Michael. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Clyne, Michael. (1984). Wissenschaftliche Texte Englisch- und Deutschsprachiger: Textstrukturelle Vergleiche. *Studium Linguistik*, 15, 92-97.
- Cohen, Raymond. (1987). Problems of intercultural communication in Egyptian-American diplomatic relations. *International Journal of Intercultural Relations*, 11/1, 29-47.
- Cole, Michael & Scribner, Sylvia. (1974). *Culture and thought*. New York: John Wiley.
- Condon, John & Yousef, Fathi. (1975). *An introduction to intercultural communication*. New York: Macmillan.
- Coulmas, Florian. (1987). Why speak English? In Knapp, Enninger & Knapp-Potthoff (1987), 95-107.
- Coulmas, Florian. (Hrsg.). (1981). *Conversational routine*. Den Haag: Mouton.
- Ekman, Paul, Friesen, Wallace V. & Ellsworth, Phoebe. (1972). *Emotion in the human face*. New York: Pergamon.
- Elbeshausen, Hans & Wagner, Johannes. (1985). Kontrastiver Alltag - Die Rolle von Alltagsbegriffen in der interkulturellen Kommunikation. In Rehbein (1985), 42-59.
- Enninger, Werner & Brunt, Richard J. (Hrsg.). (1985). *Interdisciplinary perspectives at cross-cultural communication*. Aachen: Rader.

- Enninger, Werner. (1987). What interactants do with non-talk across cultures. In Knapp, Enninger & Knapp-Potthoff (1987), 269-302.
- Færch, Claus & Kasper, Gabriele. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Funke, Peter. (Hrsg.). (1989). *Understanding the USA. A cross-cultural perspective*. Tübingen: Narr.
- Furnham, Adrian & Bochner, Stephen. (1986). *Culture shock. Psychological reactions to unfamiliar environments*. London: Methuen.
- Gadamer, Hans-Georg. (1975). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (4. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Gallacci, Francesca & von Grebmer, Klaus (1989). Two parts per billion. *Innovatio*, 11/12, 44-47.
- Geertz, Clifford. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Giles, Howard & Smith, Philip M. (1979). Accomodation theory: Optimal levels of convergence. In Howard Giles & Robert St Clair (Hrsg.), *Language and social psychology* (S. 45-65). Oxford: Basil Blackwell.
- Goffman, Erving. (1974). *Frame analysis. An essay in the organization of experience*. New York: Harper & Row.
- Goodenough, Ward H. (1957). Cultural anthropology and linguistics. In Paul L. Garvin (Hrsg.), *Georgetown university roundtable on languages and linguistics, Bd. 9* (S. 167-173). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Goodenough, Ward H. (1971). *Culture, language and society*. Reading, Ma.: Addison-Wesley.
- Göhring, Heinz. (1976). Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit. In Weber (1976), 183-193.
- Gudykunst, William B. & Hammer, Mitchell R. (1983). Basic training design: approaches to intercultural training. In Landis & Brislin (1983), Bd. 1, 118-154.
- Gudykunst, William B. (Hrsg.). (1983). *Intercultural communication theory*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- Gumperz, John. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, Edward T. (1966). *The hidden dimension*. New York: Doubleday.
- Hall, Edward T. (1983). *The dance of life*. New York: Doubleday.
- Hall, Peter M. & Hall, D. Ann. (1983). The handshake as interaction. *Semiotica*, 45, 249-264.
- Hewstone, M. & Giles, Howard. (1986). Social groups and stereotypes in intergroup communication: A review and model of intergroup communication breakdown. In William B. Gudykunst (Hrsg.), *Intergroup communication* (S. 10-26). London: Edward Arnold.
- Hinnenkamp, Volker. (1987). Foreigner talk, code switching and the concept of trouble. In Knapp, Enninger & Knapp-Potthoff (1987), 137-180.
- Holland, Dorothy & Quinn, Naomi. (Hrsg.). (1987). *Cultural models in language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

- House, Juliane & Blum-Kulka, Shoshana. (Hrsg.). (1986). *Interlingual and intercultural communication*. Tübingen: Narr.
- Janicki, Karol (1986). Accommodation in native speaker – foreigner interaction. In House & Blum-Kulka (1986), 169-178.
- Keessing, Roger M. (1974). Theories of culture. *Annual review of anthropology*, 3, 73-97.
- Kim, Young Yun. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Knapp, Karlfried & Knapp-Potthoff, Annelie. (1987). Instead of an introduction: conceptual issues in analyzing intercultural communication. In Knapp, Enninger & Knapp-Potthoff (1987), 1-13.
- Knapp, Karlfried. (erscheint). *Fremdsprachen und interkulturelle Kommunikation*.
- Knapp, Karlfried, Enninger, Werner & Knapp-Potthoff, Annelie. (Hrsg.). (1987). *Analyzing intercultural communication*. Berlin: Mouton-de Gruyter.
- Knapp, Karlfried. (1987). English as a lingua franca and the teaching of intercultural communication. In Wolfgang Lörcher & Rainer Schulze (Hrsg.), *Perspectives on language in performance, Bd.2* (S. 1022-1039). Tübingen: Narr.
- Knapp-Potthoff, Annelie & Knapp, Karlfried. (1986). Interweaving two discourses – the difficult task of the non-professional interpreter. In House & Blum-Kulka (1986), 151-168.
- Knapp-Potthoff, Annelie. (1987). Strategien interkultureller Kommunikation. In J. Albrecht, H.W. Drescher, H. Göhring & N. Salnikow (Hrsg.), *Translation und interkulturelle Kommunikation* (S. 423-438). Frankfurt/Main: Lang.
- Knapp-Potthoff, Annelie. (erscheint). Developing communicative awareness.
- Lado, Robert. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lalljee, Mansur. (1987). Attribution theory and intercultural communication. In Knapp, Enninger & Knapp-Potthoff (1987), 37-50.
- Landis, Dan & Brislin, Richard W. (Hrsg.). (1983). *Handbook of intercultural training* (3 Bde.). New York: Pergamon.
- Loveday, Leo. (1981). Pitch, politeness and sexual role. *Language and Speech*, 24/1, 71-89.
- Loveday, Leo. (1982). *The sociolinguistics of learning and using a non-native language*. Oxford: Pergamon.
- Mackey, William F. (1968). The description of bilingualism. In Joshua A. Fishman (Hrsg.), *Readings in the sociology of language* (S. 555-583). Den Haag: Mouton.
- Marsh, David & Räsänen, Anne. (1990). The euromanager as cross-cultural communicator: a portfolio approach. Paper presented at the Conference on Business Communication in Multilingual Europe, 22.-24. February 1990, Antwerpen.
- Melde, Wilma. (1987). *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Müller, Bernd-Dietrich. (1981). Bedeutungserwerb – ein Lernprozeß in Etappen. In Bernd-Dietrich Müller (Hrsg.), *Konfrontative Semantik* (S. 113-154). Weil der Stadt: Lexika.

- Müller, Bernd-Dietrich. (1986). Interkulturelle Verstehensstrategien – Vergleich und Empathie. In Gerhard Neuner (Hrsg.), *Kulturkontraste im DaF-Unterricht* (S. 33-84). München: iudicium.
- Münch, Richard. (1984). *Die Struktur der Moderne: Grundmuster der Gestaltung des institutionellen Aufbaus der modernen Gesellschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Picht, Robert. (1989). Kultur- und Landeswissenschaften. In Karl-R. Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 54-60). Tübingen: Francke.
- Rehbein, Jochen. (Hrsg.). (1985). *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Robinson, Gail L. Nemetz. (1985). *Crosscultural understanding*. New York etc.: Pergamon.
- Saville-Troike, Muriel. (1982). *The ethnography of communication*. London: Basil Blackwell.
- Schütz, Alfred. (1974). Grundzüge einer Theorie des Fremdverstehens. In Alfred Schütz (Hrsg.), *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* (S. 137-197). Frankfurt: Suhrkamp.
- Scollon, Ron & Scollon, Susanne B. (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Seeley, H. Ned. (1985). *Teaching culture. Strategies for intercultural communication*. (rev. Aufl.). Lincolnwood, Ill.: National Textbook Company.
- Stewart, Edward C., Danielian, J. & Foster, R. (1969). Simulating intercultural communication through roleplaying. Technical Report 69-3, HumRRO.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behavior. *Social Science Information*, 13, 65-93.
- Tannen, Deborah. (1981). New York Jewish conversational style. *International Journal of the Sociology of Language*, 30, 133-149.
- Triandis, Harry C. (1976). The culture assimilator. In Harry C. Triandis (Hrsg.), *Variations in black and white perceptions of the social environment*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.
- Triandis, Harry C. (1986). Approaches to cross-cultural orientation and the role of culture assimilator training. In R. Michael Paige (Hrsg.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (S. 193-222). Lanham: University Press of America.
- Wagner, Johannes & Petersen, Uwe Helm. (1988). Zur Definition von Verhandeln – unter besonderer Berücksichtigung von Geschäftsverhandlungen. *Pluridicta*, 11, Odense.
- Weber, Horst. (Hrsg.) (1976). *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. München: Kösel.
- Wolfgang, Aaron C. (1979). The teacher and nonverbal behavior in the multicultural classroom. In Aaron C. Wolfgang (Hrsg.), *Nonverbal behavior* (S. 159-174). New York: Academic Press.
- Wolfson, Nessa. (1981). Compliments in cross-cultural perspective. *TESOL-Quarterly*, 15/2, 117-124.